



Montanha Acima: Desafios e Reflexões de uma Escalada Transformadora

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientadora: Professora Doutora Cristiana Helena de Assunção Bessa Pereira

Ana Marisa Ferrás de Sousa

Porto, junho de 2026

Ficha de catalogação

Sousa, A. (2025). *Montanha Acima: Desafios e Reflexões de uma Escalada Transformadora*. Porto: A. Sousa. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; CONQUISTA; EXPERIÊNCIA; EDUCAÇÃO FÍSICA; MOTIVAÇÃO.

Dedicatória

Com carinho e reconhecimento, dedico este relatório às pessoas que tornaram esta escalada possível e significativa para a minha vida pessoal e profissional.

Aos meus pais,

Que sempre estiveram ao meu lado, acreditaram em mim e deram-me esta oportunidade. Obrigado por tudo!

Ao meu avô,

Que me viu começar essa jornada, mas que, infelizmente não está cá para a celebrar. A sua memória estará sempre presente.

Agradecimentos

Agradeço, em primeiro lugar, ao meu professor cooperante, pela orientação dedicada, pelos conselhos valiosos e pela confiança. Pela paciência para me orientar, tirar dúvidas e me ajudar a transformar teoria em prática. A sua experiência e disponibilidade foram fundamentais para o meu crescimento profissional e pessoal.

Aos meus colegas de estágio, M&M+Forasteiro, companheiros de jornada, risadas, desabafos e cafés. Com quem compartilhei aprendizagens, desafios e conquistas. Obrigado pelos dias bons, e principalmente, pelas palavras nos dias maus. Levarei a vossa amizade para a vida.

Aos meus pais, pelo amor, apoio e paciência incondicional ao longo de todo o percurso desde a licenciatura. Sem vocês, nada disso teria sido possível.

Aos meus amigos, por estarem sempre presentes, oferecendo palavras de incentivo e alegria, mesmo nos momentos mais desafiadores. A vossa amizade foi essencial para manter o ânimo e enfrentar os desafios. nn

A todos, o meu sincero agradecimento. Levo cada momento com carinho.

Índice Geral

DEDICATÓRIA.....	III
AGRADECIMENTOS.....	IV
ÍNDICE FIGURAS.....	VI
ÍNDICE TABELAS.....	VII
ÍNDICE DE ANEXOS.....	VIII
RESUMO.....	IX
ABSTRACT.....	X
LISTA DE ABREVIATURAS.....	XI
1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CONQUISTAR A MONTANHA E A MIM MESMA: UM ENQUADRAMENTO PESSOAL.....	3
2.1. A JORNADA DA ESCALADORA.....	3
2.2. A BAGAGEM DA ESCALADORA.....	4
2.3. OLHANDO PARA O CUME: EXPECTATIVAS QUE GUIAM O INÍCIO DA ESCALADA.....	5
3. A MONTANHA.....	6
3.1. PARCEIROS NA MONTANHA: APOIOS QUE FIZERAM A DIFERENÇA.....	7
3.2. ESCALANDO DESAFIOS: A JORNADA COM AS TURMAS.....	7
4. ESCALAR O POTENCIAL: O TRABALHO DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	9
4.1. TRAÇANDO A ROTA: O PLANEAMENTO DA ESCALADA.....	10
4.2. AJUSTANDO AS PEGADAS: A REALIZAÇÃO AO LONGO DA ESCALADA.....	15
5. TRAÇAR UMA NOVA VIA: UMA PROPOSTA DE CAMINHO.....	32
6. MEDIR A ALTITUDE: O PROCESSO DE AVALIAÇÃO.....	34
6.1. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA.....	34
6.2. AVALIAÇÃO FORMATIVA.....	35
6.3. AVALIAÇÃO SUMATIVA.....	36
6.4. UMA VIA ALTERNATIVA.....	37
7. VISTA DO CUME: REFLEXÕES SOBRE DESAFIOS E CONQUISTAS ALCANÇADAS.....	38
8. NA TRILHA DO SUCESSO: O ENVOVIMENTO NAS ATIVIDADES COMO PILAR DA SUPERAÇÃO.....	39
9. EXPLORANDO O CAMINHO: A INVESTIGAÇÃO COMO FERRAMENTA NA JORNADA PROFISSIONAL.....	47
MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS PARA A PRÁTICA DESPORTIVA: UM ESTUDO NO CONTEXTO ESCOLAR.....	47
RESUMO.....	47
ABSTRACT.....	48
9.1. INTRODUÇÃO.....	49
9.2. METODOLOGIA.....	51
9.3. RESULTADOS.....	53
9.4. DISCUSSÃO.....	55
9.5. CONCLUSÕES.....	58
9.6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	59
10. NO CUME DA JORNADA: REFLEXÕES FINAIS E EXPECTATIVAS PARA O FUTURO.....	61
11. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	64
12. ANEXOS.....	XII

Índice Figuras

Figura 1- Posicionamento das tarefas no jogo 3x3	17
Figura 2- Grupo VS Equipa	31

Índice Tabelas

Tabela 1- Estratégias.....	19
Tabela 2- Tabela de ajustes dos conteúdos.....	33
Tabela 3- Tabela de ajustes da carga horária.....	33
Tabela 4- Tabela de Atividades.....	41
Tabela 5- Distribuição por género e modalidade	51
Tabela 6- Estatística descritiva e testes de normalidade dos fatores motivacionais por modalidade e género.....	53
Tabela 7- Comparação dos fatores motivacionais em função da modalidade praticada	54
Tabela 8- Comparação dos fatores motivacionais em função do género	54

Índice de Anexos

Anexo 1- Sistema de Rotação das aulas	XII
Anexo 2- Plano de Aula	XIII
Anexo 3- Exemplo de AD	XIV
Anexo 4- AD- Sistema Binário	XIV
Anexo 5- Exemplo de Classificação Final	XV
Anexo 6- Cartaz da Atividade "Mergulho na Diversão"	XVI
Anexos 7- Itens do Questionário	XVII

Resumo

O presente relatório descreve a experiência do Estágio Profissional realizada no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Esta etapa constituiu-se como um processo formativo desafiante e enriquecedor, marcado por vivências pedagógicas em contextos escolares reais diversificados, onde se promoveu a articulação entre teoria e prática. O trabalho desenvolvido envolveu o planeamento, lecionação e avaliação de aulas de Educação Física, a participação em atividades escolares e o acompanhamento de alunos com diferentes perfis e necessidades. A prática reflexiva, a colaboração com professores cooperantes, orientadores e colegas de estágio, bem como o contacto com a comunidade escolar, foram elementos centrais para a consolidação de uma identidade profissional crítica, ética e inclusiva. Este relatório procura, refletir sobre os desafios, aprendizagens e conquistas desta experiência pedagógica, indicando caminhos percorridos para o desenvolvimento contínuo no exercício da docência. Ao longo desta experiência foi realizado um estudo com o objetivo de avaliar os níveis de motivação dos alunos que praticam desporto escolar, em específico nas modalidades de andebol e escalada. Os resultados obtidos demonstraram que o género não influencia significativamente os níveis de motivação intrínseca dos participantes. Por outro lado, foram encontradas diferenças significativas nos níveis de motivação associadas ao tipo de modalidade praticada.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; CONQUISTA; EXPERIÊNCIA; EDUCAÇÃO FÍSICA; MOTIVAÇÃO.

Abstract

This report describes the experience of the school placement carried out as part of the Master's Degree in Physical Education Teaching in Primary and Secondary Education, at the Faculty of Sport of the University of Porto. This stage was a challenging and enriching training process, marked by pedagogical experiences in diverse real school contexts, where the articulation between theory and practice was promoted. The work involved planning, teaching, and evaluating physical education classes, participating in school activities, and monitoring students with different profiles and needs. Reflective practice, collaboration with cooperating teachers, mentors, and internship colleagues, as well as contact with the school community, were central elements in the consolidation of a critical, ethical, and inclusive professional identity. This report seeks to reflect on the challenges, lessons learned, and achievements of this pedagogical experience, indicating paths taken for continuous development in the practice of teaching. Throughout this experience, a study was conducted to assess the motivation levels of students who participate in school sports, specifically handball and climbing. The results showed that gender does not significantly influence participants' intrinsic motivation levels. On the other hand, significant differences were found in motivation levels related to the type of sport practiced

KEYWORDS: SCHOOL PLACEMENT; ACHIEVEMENT; EXPERIENCE; PHYSICAL EDUCATION; MOTIVATION.

Lista de abreviaturas

AD - Avaliação Diagnóstica

AE - Aprendizagens Essenciais

CAA - Centro Apoio à Aprendizagem

CE - Colegas de Estágio

DE - Desporto Escolar

EC - Escola Cooperante

EE - Estudantes Estagiários

EF - Educação Física

EP - Estágio Profissional

FADEUP - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MAC - Modelo de Aprendizagem Cooperativa

MED - Modelo de Educação Desportiva

NE - Núcleo de Estágio

NEE - Necessidades Educativas Especiais

PA - Plano de Aula

PC - Professor Cooperante

PO - Professora Orientadora

RE - Relatório Estágio

UD - Unidade Didática

1. Introdução

O presente Relatório de Estágio (RE) foi elaborado no âmbito do Estágio Profissional (EP), 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 (FADEUP). O EP constitui uma oportunidade fundamental para que os possibilita aos estudantes estagiários (EE) apliquem os conhecimentos adquiridos durante a sua formação em contextos práticos e reais, representando os primeiros passos na construção da identidade profissional docente (Batista & Queirós, 2013). As primeiras experiências vivenciadas pelos EE têm um grande impacto no seu desenvolvimento sendo os desafios enfrentados essenciais para uma aprendizagem contínua e sólida (Batista & Queirós, 2013; Flores, 1999).

Neste contexto, o EP fomenta a interação com diferentes papéis profissionais e promove a aquisição de competências pedagógicas, atitudes e práticas indispensáveis ao exercício da docência (Pata, 2012). O contacto com professores experientes favorece a troca de experiências e estratégias sobre o ensino da Educação Física (EF), reforçando a motivação e o sentimento de pertença à comunidade educativa (Nóvoa, 2009). A promoção do diálogo profissional com os professores mais experientes é uma alavanca de motivação e de criação de ligações com a comunidade educativa. E principalmente a incitação de debates com questões relacionadas com o modo de se aprender e ensinar (Batista & Queirós, 2013).

O meu núcleo de estágio (NE) foi composto por mais três colegas estagiários, grupo apelidado de M&M+ Forasteiro, pelo professor cooperante (PC) da escola onde decorreu o EP e pela professora orientadora (PO) da FADEUP. Todos desempenharam um papel essencial e motivador ao longo de todo o processo pedagógico realizado durante o ano letivo 2024/2025.

Ao longo do relatório, a experiência do EP será metaforicamente comparada a uma caminhada por uma montanha: um percurso repleto de desafios, conquistas e aprendizagens que culminaram na concretização deste objetivo formativo.

O documento está estruturado em nove capítulos que refletem as diferentes etapas desta ascensão. O capítulo inicial corresponde aos caminhos

já percorridos: retrata etapas marcantes da minha vida, as conquistas e desafios que me conduziram até este novo desafio, bem como as expectativas ao encarar uma nova montanha. O capítulo seguinte apresenta o ponto de partida da caminhada: a escola cooperante (EC), o NE e as turmas que acompanharam esta jornada. O quarto capítulo simboliza a subida íngreme até ao topo, onde são descritas as dificuldades encontradas — as pedras no caminho —, os desafios superados e os momentos de reflexão e apoio que impulsionaram o avanço. O quinto capítulo parte de uma pedra no caminho identificada durante a prática pedagógica para apresentar propostas que permitam superar o desafio encontrado. O sexto capítulo aborda o processo de avaliação, evidenciando o seu papel na monitorização das aprendizagens e na orientação da intervenção pedagógica. O sétimo capítulo destaca a importância da reflexão enquanto momento de aprendizagem e desenvolvimento profissional. O oitavo capítulo é dedicado aos companheiros de viagem: todos aqueles que partilharam esta experiência e contribuíram para torná-la mais enriquecedora e memorável. O nono capítulo foca-se na vertente investigativa da caminhada, analisando a motivação para a prática das atletas do desporto escolar na modalidade de Andebol Feminino. Por fim, o décimo capítulo corresponde à chegada ao cume: as considerações finais, onde reflito sobre o percurso realizado, desde os primeiros passos até às últimas passadas, sobre as aprendizagens adquiridas e sobre os caminhos que se abrem para futuras jornadas — minhas e de outros que, tal como eu, iniciarão esta escalada.

2. Conquistar a montanha e a mim mesma: Um Enquadramento Pessoal

Antes de dar início a esta jornada, é indispensável apresentar a escaladora que se propôs a alcançar o cume da montanha. Este capítulo descreve o meu percurso de vida, bem como as experiências pessoais e académicas que me conduziram ao desporto e, mais especificamente, à EF.

2.1. A jornada da escaladora

O meu nome é Ana Marisa Ferrás de Sousa e nasci a 26 de dezembro de 2002, em Penafiel. Todo o meu percurso escolar decorreu nesta cidade, tendo os primeiros quatro anos de escolaridade sido realizados na aldeia onde cresci. Posteriormente, frequentei os restantes anos letivos, do 5º ano ao 12ºano, numa escola da freguesia vizinha, pois a minha aldeia não dispunha de escola básica e secundária.

No ensino secundário optei por frequentar o curso de Línguas e Humanidades, impulsionada pela vontade de ingressar em um dos dois cursos que perspectivava para o ensino superior: Desporto ou Arqueologia, sendo esta última uma das minhas maiores paixões desde cedo. Apesar do interesse pela arqueologia não ter sido desenvolvido, sinto-me realizada com a minha escolha pelo mundo do Desporto.

Cresci numa aldeia que não dispunha de recursos para a prática desportiva, sendo o futebol a única modalidade disponível, porém, nunca despertou o meu interesse. A ausência de transporte para freguesias vizinhas fez com que as minhas primeiras experiências com o desporto ocorressem apenas em contexto escolar, a partir do 5º ano. A escola promovia anualmente o do “Mega Atleta”, uma competição de atletismo que incluía provas como velocidade, salto em comprimento, lançamento do peso e prova da milha. Todos os anos participava na prova de velocidade, sendo que, em todos eles subi ao primeiro lugar do pódio, garantindo acesso às competições distritais, nas quais obtive classificações de 2.º e 3.º lugar. Essas conquistas foram os meus

primeiros momentos de verdadeira realização, despertando em mim motivação e prazer pela prática desportiva.

Mais tarde, integrei o clube escolar de badminton durante um ano e participei assiduamente em torneios de basquetebol de 3x3, modalidade que viria a tornar-se a minha favorita e a influenciar o meu percurso futuro.

2.2. A bagagem da escaladora

Antes de enfrentar uma nova montanha, é essencial preparar a bagagem: reunir ferramentas, experiências e aprendizagens que facilitem a ascensão e, ao mesmo tempo, deixar espaço para acolher tudo aquilo que a caminhada ainda trará.

Os primeiros passos desta preparação começaram com a entrada no ensino superior. No ano de 2020, ingressei no Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro (ISCE), integrando a primeira turma do Curso de Desporto. Concluí a licenciatura ao fim de três anos e, nesse percurso, obtive também o título de treinadora de Basquetebol - Grau I, um marco significativo na minha formação e uma conquista pessoal de grande valor, dada a minha ligação à modalidade.

Durante este período, tive a oportunidade de colaborar com profissionais experientes e de trabalhar com jovens atletas, desde o minibasquete até aos Sub-14, em equipas masculinas e femininas. Na época seguinte, desempenhei a função de treinadora-adjunta da equipa Sub-14 feminina, experiência que fortaleceu as minhas competências técnicas e pedagógicas. Mais recentemente, durante o ano letivo 2023/2024, lecionei aulas de patinagem em parceria com a Associação Desportiva de Penafiel, orientando crianças entre os 4 e os 9 anos.

Ao longo de toda a minha vida apreciei trabalhar e estar com crianças. Ter a oportunidade de transmitir para as próximas gerações o meu conhecimento e gosto pelo Desporto é uma das grandes motivações para a escolha do curso de 2º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. A escolha pela FADEUP deveu-se, em grande parte, ao seu prestígio e excelência na área, fatores que acredito serem determinantes para o meu crescimento enquanto futura docente.

2.3. Olhando para o cume: expectativas que guiam o início da escalada

No início desta escalada, carregava comigo expectativas elevadas. Acreditava que esta etapa me proporcionaria uma verdadeira imersão no ambiente escolar, permitindo-me adquirir experiência prática e compreender em profundidade a realidade da profissão docente.

Esperava que o EP me colocasse em contacto direto com todos os elementos da comunidade educativa, desde professores, alunos e auxiliares, consciente de que fariam parte do meu futuro quotidiano profissional. Desejava encontrar um ambiente colaborativo, que incentivasse a partilha de experiências e promovesse o desenvolvimento das minhas competências pedagógicas. Via o PC como uma peça-chave neste processo, o primeiro guia da minha jornada, alguém capaz de apoiar, desafiar e impulsionar o crescimento do grupo de estagiários.

Ansiava, sobretudo, por ser capaz de cativar os alunos, despertar o seu interesse e envolvê-los ativamente nas aulas de EF, contribuindo para o seu desenvolvimento integral. Considerava o EP uma etapa crucial, ou seja, a porta de entrada para a carreira docente (Batista & Queirós, 2013), e encarava-o como um desafio exigente, mas motivador. As minhas expectativas iniciais eram altas, tal como a montanha que me propunha a escalar.

3. A Montanha

A EC palco principal desta escalada, localizava-se na Área Metropolitana do Porto, num concelho com grandes potencialidades em termos sociodemográficos e com um perfil marcadamente jovem. Integrada num Agrupamento de Escolas, a EC define-se como uma unidade orgânica com missão de serviço público, procurando dotar cada um dos seus alunos de competências e conhecimentos que lhes permitam desenvolver todas as suas capacidades, integrando-se ativamente na sociedade e contribuindo para o desenvolvimento económico, social e cultural do país.

A EC assume um papel preponderante na educação e formação da comunidade, sendo um espaço aberto à diversidade cultural e promotor de novas abordagens. Abarca as necessidades da sociedade, alicerçada em princípios de rigor, eficiência, responsabilidade, cooperação, criatividade e autonomia. Tem como eixos estratégicos o sucesso educativo, a qualidade da ação educativa e a promoção da relação entre a escola e a comunidade, defendendo valores como Trabalho, Respeito, Responsabilidade, Criatividade, Diálogo, Liberdade, Colaboração, Cooperação, Compromisso, Inovação e Confiança.

No que respeita a instalações, a EC encontra-se atualmente em obras de requalificação. Para a lecionação de EF, dispõe de um pavilhão gimnodesportivo (20m x 40m), que durante a atividade letiva encontra-se dividido em três espaços de 20m x 13m, e, ainda, de um campo exterior (aproximadamente 20m x 10m) com balizas e tabelas de basquetebol. Apesar de já contar com 25 anos, o pavilhão encontra-se em boas condições para a prática desportiva, à exceção dos dias de condições climáticas adversas, que o tornavam quase impraticável. Em relação ao material disponível para a prática de EF, este encontrava-se, na sua maioria, em bom estado, com exceção das bolas de futebol, que necessitavam de manutenção frequente, e das raquetes de badminton, cujo desgaste evidenciava a necessidade de substituição. Ainda assim, o inventário disponível revelava uma quantidade satisfatória de equipamentos para a realização das diversas modalidades propostas.

3.1. Parceiros na Montanha: apoios que fizeram a diferença

Nenhuma escalada é solitária, e o sucesso desta jornada dependeu em grande parte daqueles que me acompanharam. Os colegas de estágio (CE) - M&M+forasteiro - tornam a experiência ainda mais encantadora e cheia de sentido. Tornaram-se parceiros de caminhada valiosos, predispostos a ajudar e a trabalhar em equipa: companheiros prontos a dividir o peso da mochila e a partilhar caminhos. Juntos, superámos obstáculos, trocámos ideias, construímos estratégias e criámos um ambiente colaborativo que enriqueceu o percurso de cada um.

O PC foi um verdadeiro guia: com toda a sua experiência e paciência nos ajudou a transpor as “rochas” encontradas ao longo do caminho, conduzindo-nos por trilhos seguros e desafiando-nos a enfrentar novas encostas com confiança.

A PO representou, por sua vez, a luz desta subida: iluminou os rumos a seguir ao esclarecer as dúvidas e auxiliar nos momentos de incerteza que existiram ao longo do percurso. A sua orientação assegurou que, mesmo nos dias de tempestade, não nos sentíssemos perdidos na montanha.

3.2. Escalando desafios: a jornada com as turmas

Outra parte essencial desta escalada foram os grupos com quem tive o privilégio de trabalhar. Lecionei cinco turmas, de forma rotativa, com os restantes CE. Do conjunto das turmas, quatro eram do 11.º ano e uma do 12.º ano.

As turmas do 11º ano eram compostas por alunos do ensino regular, mais especificamente dos cursos Científico Humanísticos de Línguas e Humanidades e de Ciências e Tecnologias, bem como por alunos do ensino profissional, integrados nos cursos profissionais de Cozinha e Pastelaria e de Restauração e Bar. A Turma do 12º ano pertencia ao curso de Técnico de Desporto, mas, devido a alterações nos horários dos professores de EF, deixamos de a acompanhar a partir de outubro.

Entre as turmas do 11.º ano, destaco:

- **Turma 1 - Línguas e Humanidades (26 alunos; 13 do sexo feminino e 13 do masculino):** uma turma numerosa, com três alunos com

Necessidades Educativas Especiais (NEE) associadas ao espectro do autismo. Apesar das limitações de espaço físico para a prática desportiva, mostraram-se empenhados e participativos, embora por vezes excessivamente barulhentos.

- **Turma 2 - Línguas e Humanidades (11 alunos; 7 do sexo feminino e 4 do masculino):** caracterizada por baixos níveis de motivação e empenho, refletidos no seu desempenho desportivo. Contudo, contava com alguns elementos em prática desportiva federada, nomeadamente no futebol e no hóquei em patins, e uma aluna envolvida no Desporto Escolar (Badminton).
- **Turma 3 - Ciências e Tecnologias (9 alunos; 2 do sexo feminino e 7 do masculino):** turma motivada, participativa e cooperativa, sem problemas comportamentais, e com elevada participação desportiva, tanto no Desporto Escolar (Badminton e Escalada) como no contexto federado (Futsal e Basquetebol).
- **Turma 4 - Curso profissional de Cozinha e Pastelaria (12 alunos; 4 do sexo feminino e 8 do masculino):** com média de idades de 17,1 anos, revelou alguns comportamentos desafiantes, como atrasos frequentes, desatenção e falta de empenho, características também presentes na turma do **Curso profissional de Restauração e Bar (8 alunos; 2 do sexo feminino e 6 do masculino)**, com média etária de 17 anos.

Para efeitos de creditação, também tive a oportunidade de lecionar 10 aulas de 90 minutos cada a uma turma do 5º ano de escolaridade, composta por 14 alunos, dos quais nove são do sexo feminino e cinco do sexo masculino. Os alunos desta turma eram participativos, bem-dispostos e motivados para aprender. É de destacar o companheirismo e espírito de entreajuda da turma, sempre disponíveis para ajudar os colegas com mais dificuldades.

Estas turmas foram, em conjunto, a “montanha” que precisei de escalar diariamente. Cada uma trouxe os seus próprios desafios — desde a gestão de espaço e comportamento até à motivação dos alunos —, mas também me proporcionou momentos de crescimento, superação e realização.

4. Escalar o potencial: O trabalho da Educação Física

Chegar a esta fase da escalada significou enfrentar uma das etapas mais exigentes da montanha: a entrada no mundo do trabalho. O EP é frequentemente descrito como um período de emoções intensas, como o entusiasmo, a apreensão e a ansiedade, perante as responsabilidades assumidas (Flores, 1999) e representou, para mim, um momento crucial de construção da identidade profissional em EF, marcado por um conjunto diversificado de experiências e aprendizagens (Batista & Queirós, 2013; Tardif, 2012).

De acordo com Pata (2012), a formação inicial deve desenvolver, para além das competências técnicas e científicas, valores, atitudes e interesses que sustentem uma prática docente consciente e eficaz. Nesse sentido, o EP visa proporcionar aos futuros professores não apenas conhecimentos técnicos, científicos e pedagógicos, mas também uma sólida formação pessoal e social, essenciais ao exercício profissional (Batista & Queirós, 2013).

As perspetivas mais atuais sobre formação inicial defendem uma organização curricular integrada, onde as diversas disciplinas dialogam entre si, valorizando o saber experiencial e a capacidade de mobilizar conhecimentos face às adversidades encontradas no contexto real de trabalho (Batista et al., 2014). Esta abordagem exige que o professor em formação desenvolva competências reflexivas e críticas, elementos indispensáveis para a sua evolução profissional.

O processo de socialização docente, considerado um dos momentos mais determinantes da formação inicial, permite que o futuro professor se insira na cultura escolar, conhecendo normas, valores e práticas (Batista & Queirós, 2013; Chepyator-Thomson & Liu, 2003). A minha primeira experiência nesse sentido ocorreu ainda no início da escalada, através da participação nas “XI Jornadas Pedagógicas – A voz de todos importa”, juntamente com os meus CE. O convite do PC para integrar este evento proporcionou-me o contacto com um vasto leque de docentes, de diferentes áreas, e com diversas abordagens à prática educativa.

A participação em atividades como “À Descoberta – Team Building” e num workshop sobre o papel do Diretor de Turma revelou-se extremamente enriquecedora, permitindo-me refletir sobre temas como gestão de conflitos,

estratégias de ensino e organização pedagógica. No meu diário de bordo, registei:

“Esta equipa, constituída por professores de diferentes disciplinas, fez-me compreender a importância do trabalho colaborativo. Conheci docentes com quem espero, futuramente, vir a conviver, incluindo um professor do grupo de Educação Física. Foi um momento de partilha de experiências e conselhos que me inspiraram para os desafios que teria de enfrentar nesta caminhada.”

(Diário de Bordo, XI Jornadas Pedagógicas, 09/09/24)

Este primeiro contacto com a comunidade educativa simbolizou, para mim, os primeiros metros da subida: momentos que, embora desafiantes, serviram para ganhar confiança, ajustar a mochila e preparar-me para os trechos mais exigentes que viriam.

4.1. Traçando a Rota: O Planeamento da Escalada

Nesta etapa da escalada, percebi que não bastava apenas ter coragem para subir: era necessário traçar um caminho seguro e bem orientado. Para um planeamento adequado tornou-se essencial conhecer o currículo, a faixa etária e o nível de desempenho dos alunos. Como professores devemos adquirir habilidades e conhecimentos para elaborar o nosso planeamento, uma vez que este é um processo dinâmico e progressivo (Imbernón, 2022), na medida em que está sujeita a erros e imprevistos, o que exige flexibilidade para se realizar ajustes ao longo do percurso (Menegolla & Sant’Anna, 2011).

Como grande ferramenta orientadora para esta aventura foi elaborado o planeamento anual, para os dois semestres, construído em colaboração com os restantes EE, dado que, de duas em duas semanas, mudávamos de turmas num sistema rotativo elaborado pelo PC (Anexo 1). Este documento contemplava as modalidades a lecionar e respetiva carga horária, bem como o EE responsável pela leção da aula do dia.

Para estruturar o ensino de cada modalidade, adotamos o Modelo de Estruturas do Conhecimento proposto por Vickers (1990). Este modelo, dividido em três fases, análise, decisões e aplicação, serviu como um guião para o ensino

(Mesquita & Graça, 2009), permitindo identificar as habilidades e estratégias de cada modalidade, organizá-las e orientar o processo de ensino-aprendizagem.

A primeira fase do planeamento - a análise - envolveu o estudo das infraestruturas e perfis/comportamentos dos alunos. A visita inicial à escola, acompanhada pelos EE e pelo PC, foi um momento revelador: observei o pavilhão e os espaços exteriores com um olhar novo — o olhar de quem, em breve, os iria gerir pedagogicamente. Este contacto prévio forneceu informações cruciais sobre as condições de segurança, a rotação de espaços e a disponibilidade de materiais, facilitando as primeiras decisões estratégicas. Foi, sem dúvida, o momento em que “apertei as botas e ajustei a mochila”, preparando-me para a subida.

Em seguida, concentrei-me na análise dos alunos de modo a construir um perfil para cada turma, nas vertentes motora, psicossocial e cognitiva. Através da observação dos alunos nos primeiros dias do estágio, ao longo das aulas iniciais de EF permitiu-me obter algumas noções fundamentais sobre o conhecimento da modalidade que os discentes apresentavam, a sua capacidade na tomada de decisão, bem como avaliar a capacidade de interpretação das turmas quanto aos temas abordados pelo PC. A avaliação diagnóstica (AD) foi fundamental neste processo, permitindo enquadrar os alunos segundo os seus conhecimentos prévios e aptidões (Gonçalves et al., 2014).

Após a determinação do nível inicial dos alunos, foi elaborada a Unidade Didática (UD), estruturada de modo a que cada grelha desenvolvesse habilidades motoras, capacidades coordenativas e condicionais, cultura desportiva e conceitos psicossociais. Este é um planeamento pormenorizado de um conjunto de aulas que constitui um processo estruturado que visa o desenvolvimento de determinados conteúdos (Coutinho et al., 2024; Rink, 1993; Vickers, 1990). Neste âmbito, é imprescindível estabelecer uma ligação entre objetivos de aprendizagem, a seleção e organização dos conteúdos, os procedimentos pedagógicos a adotar e as formas de organização do ensino e as condições do contexto (Coutinho et al., 2024; Mesquita, 2005). As decisões tomadas relativamente a cada uma destas dimensões variam em função dos modelos de instrução utilizados, os quais podem atribuir diferentes níveis de prioridade a cada aspeto (Coutinho et al., 2024).

No último nível de planeamento foi elaborado o plano de aula (PA), desenvolvido de forma concordante com o planeamento da UD. Este tem como objetivo servir de guião para o professor sobre o que pretende realizar na aula, organizando diferentes situações de aprendizagem que levarão o aluno ao desenvolvimento pretendido (Coutinho et al., 2024).

No que concerne à estrutura do PA, este foi delineado de forma a encontrar-se em conformidade com os objetivos da aula, as situações de aprendizagem propostas, os objetivos comportamentais e os critérios de êxito (Coutinho et al., 2024; Mesquita, 2006). Por conseguinte, o PA apresentava os seguintes elementos (Anexo 2):

- **Cabeçalho**, no qual constavam: 1) informação específica da aula (data, hora, nº da aula, nº de alunos, turma/ano, duração da aula, hora de início e de término, local), 2) material, 3) unidade didática e função didática, 4) objetivos da aula;
- **O corpo do plano**, organizado pelas seguintes secções: 1) tempo dedicado para cada tarefa de aprendizagem, 2) objetivos comportamentais para cada situação de aprendizagem, 3) descrição das situações de aprendizagem, 4) critérios de êxito;
- **Parte final**, com um espaço para observações e reflexão da aula.

4.1.1. Os primeiros passos

O primeiro PA elaborado foi para a turma do 12º ano, no caso, uma aula de 90 minutos de Aptidão Física. Ao longo da primeira semana de aulas, o PC ficou responsável pela lecionação das mesmas, com ajuda dos EE. Desta forma, o PC procurou que houvesse uma maior interação entre os EE e as diferentes turmas, para além de motivar o trabalho cooperativo e observarem as suas dinâmicas em contexto de aula.

Consequentemente, todo o planeamento da aula teve em consideração o que observei e vivi com a turma na primeira semana. Isto influenciou o tipo de exercícios escolhidos, a sua dinâmica e a gestão do espaço ocupado. Esta preparação foi acompanhada pelo PC, que salientou a importância da organização da turma e a implementação de estratégias para a

redução do tempo nas transições entre exercícios, ainda que sempre com liberdade para planejar a aula de acordo com as minhas características de lecionação.

A véspera da primeira aula foi marcada por um grande nervosismo. As principais preocupações relacionaram-se com o comportamento dos alunos, a minha capacidade de controlar a turma e se a aula iria ser cativante para os alunos. No entanto, acabei por verificar que existem elementos em contexto de aula que não conseguimos controlar. De todos estes casos, saliento aquele que mais ocorrências teve: o atraso por parte dos alunos que, consequentemente, condicionava o planeado. No meu diário de bordo, registei:

“...Devido à tardia iniciação da aula foi tomada a decisão de não realizar o segundo exercício do plano de aula. Este era um exercício que não despendia tanta condição física e para não quebrar o fluxo da aula foi tomada a decisão de não o lecionar. De modo, a que os alunos pudessem despende mais tempo útil nas atividades de condição física...”

(Diário de Bordo, Reflexões das aulas lecionadas, 24/09/24)

Posto isto, destaco a importância do espaço disponível no PA para as reflexões da aula, por se tratar de um elemento que permite fazer um exame de consciência sobre os aspetos importantes da aula, quer positivos, quer nas oportunidades de melhoria. No exemplo em cima mencionado, foi possível refletir sobre aspetos como:

- Estratégias de transição entre exercícios;
- Estratégias de instrução;
- Motivação dos alunos;
- Tomada de decisão na aula;
- Montagem dos exercícios;
- Espaço de aula;
- Futuras estratégias.

Este momento de reflexão foi realizado em todas as turmas. Cada turma tinha dinâmicas próprias, com diferentes ritmos de aprendizagem, níveis de motivação, comunicação e necessidades específicas. Um modelo de planeamento pode ser eficaz numa turma e pouco significativo noutra. A reflexão após cada aula permitiu identificar o que funcionava bem, o que precisa de ser ajustado e que alternativas podiam ser implementadas, promovendo um ensino mais inclusivo e adaptado à realidade de cada turma.

As primeiras dificuldades surgiram ao longo da lecionação das aulas das diferentes turmas. Cada uma com as suas características únicas, exigindo adaptação a diferentes práticas pedagógicas. Esta capacidade de adaptação permitiu responder às necessidades individuais dos alunos e criar um ambiente de aprendizagem mais equilibrado. Segundo Rief e Heimburge (2000), quando o professor trabalha, com o intuito de melhorar as suas competências de ensino e de estratégias, está de facto a trabalhar para dar resposta às necessidades de todos os seus alunos.

Além desta diversidade entre turmas, surgiu o desafio de enfrentar as diferenças dentro da mesma turma. Cada aluno é diferente, tem as suas próprias características que definem o seu desempenho, motivação e aptidão física. Dentro da mesma turma, encontram-se níveis de desempenho e de motivação distintos. Para combater estas disparidades fui aconselhada pelo PO a planear diferentes desafios dentro da mesma turma de acordo com o perfil dos alunos. Nesse seguimento, um PA para a mesma turma continha diferentes situações de aprendizagem de acordo com os níveis de desempenho e motivação da turma (diferente nível de dificuldade e estímulos). Desta forma, sem descurar o conteúdo, foi possível chegar a todos os alunos independentemente das suas dificuldades e competências, de modo, a proporcionar aprendizagens ajustadas e motivadoras. A adequação do ensino ao nível de desenvolvimento dos praticantes é fundamental para promover experiências positivas, aumentar o envolvimento e favorecer a progressão na aprendizagem (Júnior et al., 2023). Neste sentido, o professor deve assumir uma postura de intermediário e organizador do processo educativo, criando situações que respeitem a individualidade de cada aluno e, ao mesmo tempo, estimulem a cooperação e a superação de desafios (Mesquita & Graça, 2009).

4.2. Ajustando as Pegadas: A Realização ao Longo da Escalada

Ao longo do ano letivo, foram colocados e implementados diferentes modelos de ensino, visando tornar as atividades de aprendizagem mais significativas e adaptadas às diversas modalidades. Como mencionado anteriormente, o planejamento, embora fundamental, está sujeito a imprevistos e ajustes, exigindo dos professores flexibilidade para enfrentar desafios e promover mudanças quando necessário, atendendo às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Tal como uma equipa de jovens alpinistas que inicia uma expedição pela montanha, também as turmas enfrentaram diferentes percursos quando foram aplicados os modelos de intervenção. Cada modelo corresponde a uma “via de escalada”, com as suas características próprias, exigências particulares e recompensas diferenciadas.

4.2.1. Voleibol – Ensino do Jogo para a Compreensão

No primeiro semestre, foram elaboradas UD de Voleibol para as três turmas do ensino regular (Turmas 1, 2 e 3), tendo como modelo de instrução base o, Ensino do Jogo para a Compreensão (do inglês, *Teaching Games for Understanding*, TGfU) (Bunker & Thorpe, 1982). Este modelo aporta Abordagens Baseadas no Jogo onde enfatiza a aprendizagem centrada no aluno, enquanto construtor ativo das suas próprias aprendizagens, sendo estimulado a procurar soluções para os seus problemas, bem como discuti-las e aplicá-las, de acordo com as questões aplicadas pelo professor (Graça & Mesquita, 2013). O modelo dá preferência a tarefas baseadas no jogo através do desenvolvimento da tomada de decisão e das competências táticas, substituindo as maneiras tradicionais de desenvolvimento de habilidades motoras de modo isolado e descontextualizado do contexto - o jogo (Farias & Mesquita, 2024). Desta forma, o professor tem o papel de estimular no aluno a capacidade de tomar decisões, perceber o jogo e compreender as regras (Gil-Arias et al., 2021; Kirk & MacPhail, 2002).

As Abordagens Baseadas no Jogo, por norma, seguem princípios pedagógicos, onde os alunos aprendem a jogar através:

- **Resolução de problemas** relacionados com os princípios táticos de grande complexidade;
- **Aquisição e refinamento de habilidades táticas** desenvolvidas durante a prática de atividades baseadas no jogo (participação no jogo de forma a combinar a tomada de decisão com a execução de habilidades);
- **Transferência de conhecimentos** sobre as habilidades e os princípios táticos e a participação bem-sucedida em jogos pertencentes a uma mesma categoria de jogos (jogos de invasão e de rede);
- **Desenvolvimento de uma compreensão mais profunda do jogo** através de práticas de ensino baseadas no questionamento;
- **Participação de jogos modificados e inclusivos**, ajustado as exigências do jogo, ao nível de habilidade e potencial de aprendizagem de cada aluno.

Conforme descrito nas AE, durante as aulas, foram trabalhados não só os aspetos técnicos e táticos, mas também valores e atitudes orientadas para o perfil dos alunos. Desenvolver o fair-play, a disciplina, a cooperação e a responsabilidade, foram competências presentes na prática, visando a formação integral dos alunos, através de tarefas específicas de arbitragem com recurso à sinalética própria da modalidade.

Durante a elaboração das primeiras UD surgiram várias dificuldades e incertezas. O principal desafio foi a definição dos conteúdos a serem lecionados, bem como a sua organização e determinação de número de aulas necessárias para a consolidação das aprendizagens. Tal complexidade deveu-se às diferenças significativas entre as quatro turmas, tanto a nível técnico e tático quanto nos fatores psicossociais. Esta heterogeneidade levou o grupo a fazer comparações constantes entre as turmas, com o objetivo de identificar quais conteúdos exigiam maior tempo de exercitação, estabelecer a sequência lógica entre eles e assegurar a sua integração de forma coerente. Inevitavelmente, as UD ficaram diferentes umas das outras: consoante as características gerais da

turma, a duração de exercitação de certos conteúdos ser mais/menos prolongada, bem como a abordagem de certos conteúdos.

As estratégias implementadas neste modelo passaram por:

- **Exercícios baseados no jogo**, em cooperação e em equipa;
- **Colaboração entre alunos** (pares tutores): Alunos mais experientes ajudavam os menos experientes, promovendo um ambiente colaborativo.
- **Exercícios com níveis de dificuldade ajustáveis**: Os alunos escolhiam a dificuldade de determinados exercícios, permitindo uma prática mais adaptada às suas capacidades (ex: podiam começar o serviço mais próximo da rede e ir aumentando a distância à medida que melhoravam);

4.2.1.1. Escalar para Crescer: Desafios Vividos e Estratégias de Progressão

A UD de Voleibol teve como objetivo proporcionar aos alunos uma aprendizagem estruturada e progressiva. No entanto, na Turma 1, surgiram desafios que influenciaram a dinâmica das aulas, nomeadamente a falta de espaço disponível e a discrepância de níveis de desempenho dentro da turma. A limitação do espaço dificultou a execução de exercícios que careciam de maior deslocamento e organização das duplas e/ou equipas, reduzindo consequentemente o tempo de prática útil de cada aluno. Para minimizar esta limitação, recorreu-se ao sistema de rotação de grupos e à diversificação das tarefas, garantindo a participação ativa de todos. A introdução da arbitragem com respetiva utilização da sinalética específica para os alunos que não estavam em jogo revelou-se uma estratégia eficaz para manter todos envolvidos e focados. A figura 1 apresenta em baixo, representa o sistema de rotação dos alunos, nos três campos disponíveis ao longo de jogos de 3x3.

Desde as primeiras aulas foi verificado que alguns alunos apreendiam mais facilmente os fundamentos técnicos e táticos, enquanto

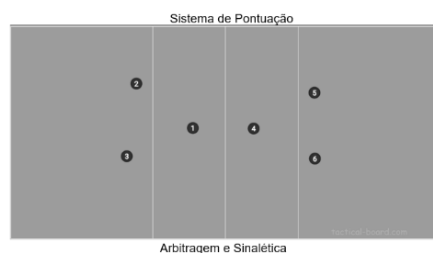


Figura 1- Posicionamento das tarefas no jogo 3x3

outros apresentavam dificuldades acrescidas, especialmente na execução do passe de frente, da manchete e do serviço. Foi fundamental a adoção de estratégias de ensino que promovessem atividades ajustadas ao nível de cada aluno. Os alunos com menor domínio técnico tiveram mais oportunidades para praticar os fundamentos básicos enquanto aqueles com um nível mais avançado foram desafiados com exercícios de maior complexidade e jogos mais estratégicos. A utilização de pares tutores, em que alunos mais experientes auxiliavam os colegas com mais dificuldades, também contribuiu para uma melhor integração e para o desenvolvimento das competências individuais. Para futuras implementações, seria benéfico explorar estratégias que maximizem ainda mais o tempo de prática efetiva, como a utilização de mais estações de trabalho, a adaptação dos jogos a espaços reduzidos e um acompanhamento mais individualizado dos alunos com maiores dificuldades. De um modo geral, a UD proporcionou uma experiência enriquecedora para os alunos, promovendo não só a aprendizagem técnica da modalidade, mas também valores mencionados nas AE, como a cooperação, o respeito e o trabalho em equipa.

Na Turma 2 esta abordagem não funcionou como esperado, possivelmente devido às dificuldades dos alunos na aquisição das habilidades motoras necessárias e ao seu reduzido empenho na realização das tarefas propostas. Desde as primeiras aulas, observou-se que um número considerável de alunos apresentava dificuldades na execução dos princípios fundamentais do Voleibol, como o passe de frente e os deslocamentos. Apesar da progressão pedagógica ter sido ajustada para responder a estas dificuldades, a assimilação das habilidades motoras foi lenta. Em consequência disso, verificou-se que a maioria dos alunos não conseguiu evoluir para o jogo 2x2, mantendo-se no 1x1. Esta decisão foi tomada após a tentativa do jogo 2x2, em que os alunos não conseguiam construir uma jogada sem que a bola caísse ao chão. Mesmo com as adaptações para o jogo simplificado como: bolas mais leves, dois toques seguidos e a possibilidade de quatro toques por equipa. Assim, ao longo das aulas foi implementado no jogo 1x1 um conjunto de constrangimentos para aumentar o desafio, mantendo os alunos motivados e focados na aula. Além disso, outro aspeto relevante foi o fraco envolvimento da turma na realização das tarefas. Apesar da diversificação das atividades, muitos alunos demonstraram pouca motivação para a prática e bastantes dificuldades em permanecer atentos

durante as aulas. Esta falta de empenho poderá ter influenciado a dificuldade de progressão técnico-tática, comprometendo a eficácia da aprendizagem.

Em suma, o jogo foi integrado de modo progressivo ao longo das aulas, de acordo com a evolução dos alunos e das suas capacidades. Apesar das dificuldades encontradas, a UD permitiu momentos de aprendizagem e de envolvimento, particularmente no desenvolvimento de competências psicossociais, promovendo valores correspondentes às AE como a cooperação e o respeito pelas regras, bem como, nas últimas aulas da UD, um torneio com um carácter mais competitivo e organizado de forma a ser um ambiente mais dinâmico envolvendo todos os alunos da turma.

De modo a melhorar a aprendizagem e o envolvimento dos alunos nesta UD, a tabela 1 seguinte apresenta de forma resumida as estratégias e respetiva intenção didática, implementadas na turma em questão:

Tabela 1- Estratégias

Jogos com regras adaptadas

- Por exemplo, permitir que a bola toque no chão exatamente uma vez, antes de ser jogada novamente; Duplo toque.

Bolas mais leves

- Facilita a execução dos gestos técnicos

Circuitos técnicos

- Permite que os alunos desenvolvam diversas habilidades motoras, em grupos, ao seu ritmo.

Dar Feedback

- Procurar a individualização nos comentários.

Introduzir elementos lúdicos

- Por exemplo, sistemas de pontuação diferenciados; Novos desafios; Atribuição de prémios.

Algumas estratégias possíveis para o futuro passariam pela criação de objetivos a curto prazo, menos ambiciosos e alcançáveis para cada aluno, promovendo o aumento da sua motivação, dar oportunidade para que os alunos decidam, em alguns momentos, os exercícios ou jogos que querem

experimentar, ou, no final de cada aula, pedir aos alunos que partilhem dificuldades e, juntamente com eles, ponderar sobre estratégias para melhorar.

A Turma 3 apresentou um contexto diferente das restantes. A turma era constituída por uma diversidade de perfis, especialmente no caso de uma aluna cujo desempenho motor era bastante díspar e de outra aluna inserida CAA. De um modo geral, a turma demonstrou uma abordagem mais individualista no jogo, focando-se pouco na construção de jogadas em equipa. Esse fator reforçou a importância do trabalho dos valores referenciados nas AE, como a cooperação, responsabilidade e *fairplay*. A inclusão da aluna com NEE teve um papel significativo nesse processo, pois exigiu da turma uma maior colaboração para garantir que todas as atividades fossem acessíveis e inclusivas. No caso da aluna cujo desempenho motor era visivelmente diferente dos colegas, a necessidade de adaptação dos exercícios foi um elemento crucial para garantir a sua participação ativa. Estratégias como a simplificação dos movimentos, a utilização de bolas mais leves e o ajuste das exigências técnicas foram essenciais para permitir que a aluna se sentisse mais confortável e motivada dentro do ambiente da aula. Além disso, a possibilidade de assumir diferentes papéis dentro da prática desportiva, como a arbitragem ou a sinalética do jogo, contribuiu para a sua inclusão, fazendo com que se sentisse parte integrante da dinâmica da turma. O reforço positivo, o estímulo constante e a definição de pequenos objetivos progressivos foram estratégias fundamentais para incentivar a aluna a superar desafios e a manter-se engajada. O envolvimento dos restantes colegas na adaptação das atividades ajudou a criar um ambiente de maior cooperação e empatia: foram, assim, elementos essenciais para um desenvolvimento saudável no decurso das aulas de EF. A turma, apesar das dificuldades iniciais, demonstrou ser bastante acessível e receptiva às tarefas propostas. A boa dinâmica das aulas, aliada à ausência de problemas de comportamento, proporcionou um ambiente favorável para a aprendizagem e a inclusão. O facto de os alunos terem sido envolvidos na compreensão das regras e da sinalética da arbitragem, desde as primeiras aulas, contribuiu para um maior respeito pelas normas do jogo e para o desenvolvimento de um espírito mais colaborativo que vai ao encontro do solicitado nas AE e no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória. Apesar das dificuldades iniciais na execução dos gestos técnicos e na cooperação dentro do jogo, a metodologia aplicada ajudou

a ultrapassar essas barreiras, favorecendo uma abordagem mais coletiva e estratégica da modalidade. A inclusão de torneios e desafios dentro das aulas também se revelou uma ferramenta motivacional eficaz, pois incentivou os alunos a aplicar os conhecimentos adquiridos em contextos mais próximos da realidade competitiva da modalidade. No final, a UD não só contribuiu para o desenvolvimento técnico e tático dos alunos, mas também reforçou a importância dos valores psicossociais no desporto escolar (DE). A adaptação das atividades para alunos com diferentes níveis de habilidade, o incentivo à cooperação e a promoção de um ambiente inclusivo mostraram-se fundamentais para garantir que todos os alunos pudessem usufruir plenamente das aulas, independentemente das suas dificuldades ou limitações. Dessa forma, a experiência vivenciada ao longo das 24 aulas lecionadas não foi apenas uma aprendizagem sobre voleibol, mas revelou ser uma lição valiosa sobre a envolvimento de três pilares importantes: inclusão, respeito e equipa.

De acordo com Farias e Mesquita(2022) e Harvey (2016) as Abordagens Baseados no Jogo, no que diz respeito ao domínio motor, o aluno tem uma melhoria efetiva nas habilidades psicomotoras e na compreensão do jogo em desportos coletivos e individuais. Nas diferentes turmas lecionadas, cada uma a seu ritmo, esta abordagem teve sucesso no desenvolvimento das suas habilidades, bem como na compreensão das diferentes facetas do jogo. Ao longo das UD este aspeto foi trabalhado, em todas as turmas, independentemente das disparidades de competências motoras, de modo a que todos os alunos se sentissem integrados e participativos na aula. A estratégia pedagógica implementada consistiu na utilização de fichas de observação. Esta abordagem favoreceu a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, possibilitando a identificação de erros no desempenho dos colegas, a partilha de feedback construtivo e a construção de conhecimento através da reflexão conjunta sobre os aspetos a aperfeiçoar. Para além de promover uma maior consciencialização dos critérios de execução e desempenho, esta estratégia permitiu aos alunos aprender não apenas com os próprios erros, mas também através da observação e análise crítica das ações dos seus pares, contribuindo para o desenvolvimento da sua capacidade de reflexão e autonomia no processo de aprendizagem.

A nível social é esperado que os alunos durante os ambientes formais de competição interajam com os seus pares e desenvolvam habilidades sociais como a comunicação, trabalho em equipa, cooperação e sentido de *fair-play* (Farias et al., 2018). Devido ao facto de a modalidade de Voleibol ser uma competição em equipa, aspetos como a comunicação e o trabalho em conjunto são esperados de forma natural. Inicialmente, muitos desses aspetos não eram recorrentes, pois alguns alunos demonstravam atitudes individualistas e falta de comunicação entre si. Em certos momentos, a má comunicação levou a que elementos da mesma equipa se culpassem uns aos outros, gerando discussões. Ao longo da UD, todos esses aspetos foram trabalhados através das diferentes estratégias implementadas, de forma a que no final da mesma todos os envolvidos se sentissem confortáveis em trabalhar em equipa e predispostos a ajudar os colegas. A implementação das fichas de observação revelou-se, uma vez mais, uma estratégia determinante para o sucesso da intervenção pedagógica, na medida em que promoveu a melhoria da comunicação entre os alunos, através da identificação e discussão dos erros observados, bem como da definição conjunta de estratégias de melhoria. Paralelamente, a organização da turma em diferentes equipas favoreceu a cooperação, a partilha de responsabilidades e o envolvimento ativo dos alunos no processo de aprendizagem, contribuindo para um ambiente de trabalho mais estruturado e colaborativo.

4.2.2. Futebol- Modelo de Aprendizagem Cooperativa

A modalidade de futebol foi uma matéria transversal aos dois semestres, planeada e lecionada tendo por base o Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC) (Johnson & Johnson, 1999). Este modelo privilegia a colaboração entre os alunos, estimulando o trabalho em equipa e a partilha de responsabilidades, promovendo o desenvolvimento social dos alunos e a sua interação positiva. O desenvolvimento social dos alunos é trabalhado através da participação dos alunos em tarefas executadas em pequenos grupos heterogéneos de forma a incentivar a troca de conhecimentos, promover a diversidade e as experiências de vida (Farias et al., 2024). Os alunos usufruem da exploração de diferentes

papéis de forma a melhorar a comunicação e fortalecer o espírito de cooperação (Silva et al., 2017).

As estratégias implementadas neste modelo passaram por:

- **Partilha de curiosidades:** a cada aula, um aluno apresentava uma curiosidade sobre a modalidade. Posteriormente, registada no *Classroom*. Na aula anterior o professor informava quem iria trazer a curiosidade para a aula seguinte. De forma a fomentar a comunicação e a partilha de informação e responsabilidades entre os alunos não só na aula de EF, mas também, fora da mesma;
- **Exploração do papel de treinador:** alunos atuaram como, treinadores, promovendo a comunicação entre a equipa e a resolução de problemas;
- **Cartões com componentes críticas** de gestos técnicos, permitindo que o aluno pudesse identificar erros técnicos nos colegas e, posteriormente, corrigi-los. De modo a trabalhar na capacidade de aprender através da avaliação dos e pelos pares.

4.2.2.1. Superar Altitudes: Desafios Encontrados e Estratégias de Escalada

O MAC acabou por ter exigências e desafios diferentes de acordo com cada turma. Na Turma 1 o elevado número de alunos num espaço reduzido dificultou a organização das tarefas e comprometeu, em certos momentos, a qualidade da execução dos gestos técnicos. Originando uma exigente capacidade de gestão dos exercícios e grupos de trabalho. A diferente necessidade dos alunos, a nível de desempenho, obrigou à adaptação dos exercícios às capacidades individuais, de modo a promover, uma vez mais, a inclusão e o envolvimento de todos. A tendência de os alunos se agruparem sempre com os mesmos colegas foi uma limitação para a interação dos discentes entre si: tratou-se assim de ser um motivo que comprometeu o espírito de cooperação e o bom ambiente da aula. Para combater as diversas dificuldades sentidas foram implementadas diversas estratégias pedagógicas: em primeiro lugar, formaram-se três equipas previamente definidas para todas

as aulas, compostas por alunos de diferentes grupos de amizade. Esta estratégia foi aplicada com o objetivo de fomentar novas interações e de melhorar as relações interpessoais. A promoção de jogos cooperativos também revelou ser essencial para o desenvolvimento de um clima de colaboração. A priorização de jogos mais dinâmicos e rotativos e a emissão de *feedback* em grupo foram estratégias também praticadas. Devido à constante adaptação das decisões a tomar no decurso da aula de EF com sucesso, bem como o cuidado que houve em garantir a participação de todos os alunos, considero que a UD foi desenvolvida com sucesso. A turma teve uma evolução positiva em termos de cooperação, responsabilidade e no envolvimento nas aulas.

Por outro lado, a Turma 2 destacou-se pela falta de assiduidade de vários alunos, acabando por comprometer a continuidade dos conteúdos e dificultando a progressão das aprendizagens. Por consequência, as dinâmicas planeadas para as aulas acabavam por ser completamente alteradas. A falta de motivação e de empenho dos alunos que, embora presentes fisicamente, não se envolviam ativamente nas atividades propostas, contribuiu para que o ambiente de aula se tornasse monótono e, até mesmo, pontualmente desmotivador. A grande disparidade de rendimento dos alunos da turma foi um dos grandes desafios que encontrei no meu caminho, gerando a necessidade de recorrer a estratégias que garantissem que todos os alunos, independentemente das suas capacidades, conseguissem participar ativamente nas aulas e evoluir. As estratégias utilizadas passaram pela simplificação de tarefas, valorização da correta execução dos gestos técnicos (em caso de golo, tinham pontuação a dobrar) e *feedback* mais individualizado. Estas estratégias visavam a construção de condições possíveis para proporcionar experiências adequadas à realidade da turma, de forma a que todos tivessem sucesso.

A realização desta UD acabou por ter uma abordagem pedagógica flexível, onde os principais objetivos foram a valorização do ritmo de aprendizagem de cada aluno, o seu envolvimento e superação. Os desafios enfrentados promoveram momentos de autorreflexão e, principalmente, reforçou a ideia de que a UD pode sofrer alterações de modo a valorizar os interesses dos alunos e promover aprendizagens significativas para todos.

Em contraste com as turmas anteriores, a Turma 3 destacou-se pelo admirável desempenho motor na modalidade. Um dos entraves foi a questão de

a turma ser composta por apenas duas raparigas, uma das quais demonstrou um baixo nível de motivação, enquanto a outra se encontrava inserida no CAA. Este contexto exigiu um maior cuidado para assegurar o interesse e a motivação de todos os alunos. Devido ao número reduzido de alunos, a implementação de situações com elevado grau de dificuldade foi condicionada, limitando a variedade tática e a simulação de contextos competitivos mais próximos da modalidade. De forma a superar estas dificuldades, foram valorizadas estratégias que ressaltassem o trabalho de equipa e a inclusão. Por exemplo, situações de jogo em que o golo valia a dobrar se a bola passasse por todos os alunos, incentivando a cooperação, a inclusão e a participação ativa. No final da UD os alunos revelaram melhorias no espírito de grupo e no envolvimento, sobretudo pelo reconhecimento do esforço em equipa, promovendo o desenvolvimento das competências sociais e emocionais.

Em suma, esta UD revelou que abordagens inclusivas e colaborativas são essenciais para promover uma aprendizagem de excelência e bem-estar dos alunos, principalmente em contextos com um número reduzido de alunos e diferenças motivacionais.

4.2.2.2. O MAC no ensino básico

Na turma do Ensino Básico, após uma AD e interação com os alunos, o que mais sobressaiu das características da turma foram os elevados níveis de motivação, curiosidade, entreajuda e uma entrega fantástica às tarefas propostas. O planeamento para esta turma visou, como estratégias, o trabalho lúdico, visual, estímulos de movimento, experimentação de várias tarefas e a cooperação, tendo por base o MAC. Ao longo das 10 aulas, os alunos trabalharam em grupo e/ou em pares, onde cada um passava pela função de “ajudante” dos colegas que se encontravam a realizar a tarefa. De modo a tornar as aulas mais lúdicas e convidativas para os alunos, foi realizado em todas as aulas, pelo menos um jogo de competição, promotor do trabalho em equipa e de cooperação. Neste contexto, os alunos eram estimulados a trabalhar o pensamento estratégico, a comunicação e a coordenação. Todos os jogos realizados foram ao encontro do contexto da aula, de modo a não descorar a ligação com a modalidade a lecionar. A decisão de implementar este modelo na

turma foi essencialmente para trabalhar um aspeto muito presente nestes alunos: a entreajuda. Com vista a realçar o que de bom já existia na turma e usá-lo como ferramenta pedagógica, favorecendo o clima positivo. As ajudas visuais, nomeadamente os cartões, foram ferramentas utilizadas com o intuito de orientar os alunos ao longo da tarefa, contribuindo para a inclusão dos alunos com mais dificuldades de aprendizagem. Além disso, ajudaram a manter a organização e o foco da turma.

Lecionar em dois níveis de ensino distintos proporcionou uma compreensão mais abrangente das diferentes fases do desenvolvimento dos alunos. Este facto permitiu adaptar o meu estilo de ensino a diferentes realidades, o que considero uma mais-valia fundamental para a minha formação como futura professora de EF.

Entre as maiores diferenças sentidas na lecionação ao ensino básico em comparação com o ensino secundário, destaco:

- **Instrução mais demorada**, dado que os alunos do ensino básico carecem de mais atenção e mais tempo para a instrução eficaz de uma tarefa;
- **Demonstração em todas as tarefas**, com necessidade de maior foco nos aspetos técnicos;
- **Transições mais demoradas**, pela necessidade de mais tempo na colocação dos alunos nos exercícios, bem como para os iniciar;
- **Vocabulário mais simplificado**, garantindo que todos compreendem a terminologia e a linguagem técnica dos conteúdos;
- **Acompanhamento individual e constante** no que diz respeito à execução de habilidades técnicas das modalidades, notando-se uma maior necessidade da presença regular do professor para realizar corretamente os aspetos técnicos;
- **Maior afetividade do professor**, na medida em que os alunos mais novos demonstram necessidade de se aproximar emocionalmente do professor, ainda que este aspeto se possa tornar um constrangimento ao longo da aula.

4.2.3. Badminton- Modelo de Educação Desportiva

A modalidade de Badminton foi lecionada durante o segundo semestre, intercalada, a cada mês, com a modalidade de futebol, tendo por base o Modelo de Educação Desportiva (MED) (Siedentop et al., 1994). O autor enfatiza três objetivos de aprendizagem fundamentais a desenvolver: a competência, a literacia e o entusiasmo, enfatizando as dimensões sociais, pedagógica e educativa do desporto, com a promoção de valores como o *fair-play*, a cooperação e a autonomia (Graça & Mesquita, 2013). O MED, procura transferir para a aula de EF a cultura desportiva vivida em contexto de clube desportivo, promovendo o trabalho em equipa e desenvolvendo a identidade dos alunos através da sua participação em eventos competitivos regulares e formais (Farias et al., 2024). As formas de jogo são inseridas de acordo com o nível dos alunos, visando aumentar a sua motivação, participação e envolvimento na competição (Mesquita & Graça, 2009). A constituição das equipas seguiu um critério de heterogeneidade, integrando alunos com diferentes características ao nível do género, das competências motoras e da motivação para a prática, sendo a composição dos grupos preservada durante toda a UD. Ao longo do jogo os alunos desempenham variadas funções, como por exemplo árbitros, preparadores físicos num ambiente de colaboração e interação entre pares (Farias et al., 2024).

No decorrer da UD foram implementadas estratégias como:

- **Literacia desportiva:** a cada aula, um aluno apresentava uma curiosidade sobre a modalidade, que era, posteriormente, registada no *Classroom*.
- **Exploração de papéis diferenciados:** os alunos atuaram como árbitros, treinadores e marcadores;
- **Cartão Branco:** premiação dos alunos que demonstrassem boas práticas desportivas e atitudes exemplares durante os exercícios de competição;
- **Tabela de Pontuação,** onde eram registados os resultados do desempenho motor e social de cada aluno.

Apesar de todo o cuidado no processo de planificação, ao longo da UD surgiram percalços que implicaram alterações, o que originou que as turmas se encontrassem em pontos de evolução distintos na UD. Mais uma vez se confirmou que o processo de planificação não é estanque, mas sim, flexível e ajustável ao longo do tempo. No meu diário de bordo, registei:

“Turmas do regular encontram-se em momentos diferentes nas Unidades Didáticas até à data. Turma 1 já realizou as avaliações diagnosticas para as modalidades de Futebol e Badminton. Contando com a introdução de competências técnicas na modalidade de futebol. Turma 2, terminou a avaliação diagnostica da modalidade de futebol. Turma 3 conclui-o as avaliações diagnosticas de ambas as modalidades já mencionadas. Por outro lado, a Turma 4 encontra-se no modulo de Atletismo.”

(Diário de Bordo, Semana 7/01/25- 10/01/25)

4.2.3.1. Desafios no Caminho e as Estratégias para Escalar a Montanha

Como esperado a implementação do MED teve resultados diferentes nas três turmas. Novamente umas das grandes dificuldades sentidas, na Turma 1, foi o elevado número de alunos face ao espaço disponível. A limitação de espaço careceu de uma organização e planeamento cuidado em relação ao tempo e ocupação dos campos disponíveis. Consequentemente, foram implementadas atividades mais dinâmicas como a "Volta à Europa" e a "Volta ao Mundo", garantindo uma maior rotatividade e atividade física contínua. O desempenho de diferentes funções ao longo da aula, como jogador, árbitro e marcador de resultados, para além de contribuir para o desenvolvimento do sentido de responsabilidade, para a compreensão das regras, contribuiu para uma participação mais ativa dos alunos, colmatando também alguns desafios associados ao espaço.

A disparidade em relação ao nível de desempenho entre os alunos, a nível técnico e de compreensão do jogo, exigiu uma adaptação regular dos exercícios e no acompanhamento dos alunos com mais dificuldades. Como estratégia, a turma foi dividida em três equipas, definidas previamente, de forma a constituir grupos heterogéneos e promover relações interpessoais mais cooperativas. Os exercícios foram ajustados às necessidades e capacidades de cada aluno,

permitindo uma maior inclusão e participação. Foram também implementados jogos cooperativos com o objetivo de estimular o espírito de grupo e incitar o trabalho em equipa. O feedback foi emitido em grupo, de modo a ser possível acompanhar os alunos de forma mais próxima e individualizada, reduzindo o tempo de instrução coletiva.

Apesar das limitações sentidas a UD decorreu de forma positiva. As adaptações constantes às necessidades da turma e as estratégias utilizadas promoveram a cooperação e garantiram que ninguém fosse excluído e participasse de forma igualitária.

Apesar de menos numerosa, a Turma 2 deu continuidade ao comportamento das UD anteriores, com falta de assiduidade por parte de vários alunos, dificultando o acompanhamento dos conteúdos e o desenvolvimento das competências específicas da modalidade. A permanente falta de motivação e empenho colaborou para um ambiente de aula pouco dinâmico e desmotivador. A disparidade no nível de desempenho dos alunos, na execução de gestos técnicos básicos e mesmo na compreensão de regras apresentou mais uma dificuldade a enfrentar. Acarretou mais exigência no planeamento das aulas, onde foram realizadas adaptações constantes, de forma a responder às diferentes necessidades da turma, tanto a nível de desempenho, complexidade, ritmo de aprendizagem e exigência.

As estratégias implementadas passaram pela diferenciação de tarefas entre os alunos, de acordo com as competências e exigências dos alunos. Todo o planeamento e adaptações foram pensadas de forma a promover um ensino mais inclusivo, equitativo e centrado no aluno.

O balanço final da UD é moderadamente positivo, pois apesar das complicações enfrentadas foi possível observar progressos em vários alunos, especialmente naqueles com maiores dificuldades iniciais. Esta experiência serviu para um ensino centrado no aluno, em que as constantes adaptações são essenciais para conseguir fazer chegar a todos os alunos e que estes tenham uma aprendizagem enriquecida.

A Turma 3 teve uma mudança de local de realização das aulas de 90 minutos, passando a ser lecionadas no pavilhão municipal. Apesar de ser um espaço grande e funcional, o mesmo não estava devidamente sinalizado para a prática da modalidade de Badminton, o que obrigou a uma adaptação do espaço.

Inicialmente, os alunos mostraram-se confusos, principalmente nas áreas de jogo, pelo que a solução encontrada passou pela colocação de sinalizadores com o objetivo de simular a linha de serviço e a divisória entre as diferentes áreas de serviço. De forma a tornar a aula num lugar ainda mais seguro, os sinalizadores foram substituídos por fita-cola de cor, para que os alunos continuassem a desfrutar da sinalização sem risco de lesões.

Para além do espaço, as aulas sofreram uma alteração no seu tempo útil. Em primeiro lugar, os alunos tinham que se deslocar a pé até ao pavilhão e depois novamente de volta à escola. Em segundo, a aula tinha que acabar mais cedo devido aos treinos da equipa federada que utiliza o pavilhão. Esta questão limitou a execução de determinadas tarefas planeadas, obrigando a uma reformulação das aulas com uma escolha mais seletiva nas tarefas, privilegiando atividades práticas que maximizassem o tempo disponível. Outro desafio enfrentado foi a disparidade dos níveis de desempenho entre os alunos. Uma parte dos alunos demonstrou uma boa capacidade técnico-tática, enquanto outros ainda apresentavam dificuldades básicas. De modo a combater este desafio foram estruturados jogos de acordo com o nível de desempenho, permitindo que os alunos jogassem contra colegas de nível semelhante, e assim tivessem um desafio adequado a cada grupo, promovendo uma aprendizagem mais eficaz e ajustada ao ritmo e às necessidades de cada aluno. Apesar dos imprevistos a UD foi lecionada sucesso, com turma a mostrar-se envolvida, compreensiva e a evoluir positivamente.

A nível físico-motor Farias et. al., (2018) refere que o MED é um incentivo no desempenho e envolvimento no jogo entre rapazes e raparigas. No entanto, no caso específico destas turmas, devido à grande disparidade de competências entre os dois géneros, o envolvimento entre rapazes e as raparigas não foi tão desenvolvido como o esperado. A tendência foi para que os rapazes escolhessem jogar contra os rapazes e as raparigas entre si.

4.2.4 A Escalada Coletiva: a Turma enquanto Equipe de Aprendizagem

O conceito de equipa diz-nos que esta é composta por um grupo de indivíduos que reúnem esforços para atingir um mesmo objetivo, em que os seus esforços individuais tendem a produzir maior desempenho, pois foca-se no desempenho coletivo (Justi et al., 2022). O grande objetivo ao longo das diferentes UD era que as turmas se tornassem numa verdadeira equipa. Para tal acontecer foi necessário trabalhar em certos aspetos para ser verificado a transição de grupos para equipa, como a figura 2 demostra.

Com as aulas de EF, foi possível observar e desenvolver esta característica que se demonstra muito positiva em qualquer adulto na sociedade atual. Mesmo que não sejam atletas no seu futuro, será fundamental nos seus futuros trabalhos, nos seus núcleos familiares ou até nos seus passatempos participar e contar com uma equipa. A

aula de EF pode ter sido, para alguns, o início de uma nova mentalidade ou a forma de viver/ evoluir ou se tornar um melhor profissional.

Ao longo das aulas de EF, foi possível observar uma evolução significativa na dinâmica do grupo na Turma 3. Inicialmente, a turma apresentava um comportamento bastante individualista, demonstrando dificuldade em cooperar e comunicar entre si. Durante as primeiras sessões dedicadas à modalidade de voleibol, tornou-se evidente a falta de coordenação e espírito de equipa, uma vez que cada aluno procurava agir de forma isolada, sem considerar o trabalho coletivo necessário para o sucesso da atividade.

Com a continuidade das aulas e através da implementação de estratégias que incentivavam a cooperação, os alunos começaram gradualmente a compreender a importância da entreajuda. Este progresso refletiu-se tanto na forma como se organizavam em campo, como na atitude perante os colegas, demonstrando maior tolerância, comunicação e empenho conjunto. Nas últimas semanas de prática, foi notória a mudança de comportamento, com a turma a

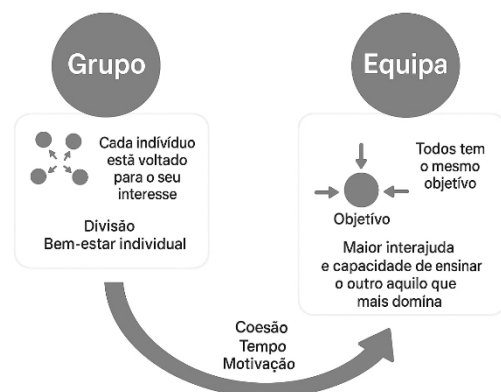


Figura 2- Grupo VS Equipa

atuar de forma coesa, apoiando-se mutuamente e celebrando os resultados como equipa. No voleibol, observou-se uma clara melhoria na articulação entre os elementos, no cumprimento das regras e no respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem. Essa evolução evidenciou não apenas progressos ao nível das competências motoras, mas também o desenvolvimento de valores sociais e relacionais fundamentais, como a cooperação, o respeito e a responsabilidade partilhada.

Enquanto EE, considero estas evoluções particularmente significativas e motivo de grande orgulho. Ver a turma transformar-se, passando de um grupo individualista para uma verdadeira equipa, foi uma experiência enriquecedora tanto do ponto de vista profissional como pessoal. Sentir que, através das estratégias aplicadas e da relação pedagógica construída, foi possível promover a cooperação, o respeito e o espírito de grupo entre os alunos reforça a importância da EF como meio de desenvolvimento integral. Esta experiência consolidou a minha convicção de que o papel do professor vai muito além do ensino técnico das modalidades, sendo também um agente de mudança e crescimento humano.

5. Traçar uma nova via: Uma Proposta de Caminho

No que diz respeito às aulas da Turma 4, estas decorreram de forma distinta das restantes turmas. Os alunos foram avaliados, ao longo do ano letivo, em seis módulos, com uma carga horária de 90 minutos por semana. Estes módulos tinham todos um número de aulas diferente, que variava entre quatro e 19 tempos letivos. Uma das principais dificuldades sentidas na elaboração do planeamento dos diferentes módulos foi a elevada quantidade de conteúdos para avaliar em poucas aulas, principalmente no módulo de Atletismo. Nesta matéria, era suposto avaliar seis conteúdos em 11 tempos letivos numa turma com 12 alunos. Consequentemente, os alunos não usufruíam de um número de aulas de exercitação suficientes para adquirir um novo conteúdo.

Face a esta circunstância, juntamente com os meus CE elaborámos uma proposta de alteração do módulo de Atletismo, apresentada na reunião de departamento. Esta proposta teve como objetivo sugerir uma alteração na

constituição do módulo de Atletismo, ajustando o tempo direcionado para a prática ou o número de conteúdos a serem abordados, de forma a possibilitar uma aprendizagem significativa aos alunos. Ao longo do ano letivo, o programa do módulo de Atletismo incluía disciplinas como corrida de velocidade, corrida de barreiras, partida de tacos, salto em altura, corrida de estafetas (transmissão e receção), pelo que a proposta passou pela redução e reorganização dos conteúdos, focando no aprofundamento das áreas fundamentais (Tabela 2). Este ajuste visou equilibrar a distribuição do tempo de prática, permitindo que cada conteúdo fosse trabalhado com a atenção e a técnica adequadas ao tempo disponível. Em relação à carga horária, a proposta passou por aumentar a mesma com ajustes na distribuição das horas dos módulos de Ginástica, Aptidão Física e Voleibol (Tabela 3). Esta proposta foi pensada de modo a não comprometer o equilíbrio geral do curso. Desta forma, seria possível aumentar significativamente o tempo de prática dedicado ao Atletismo, garantindo uma abordagem mais profunda e eficaz dos conteúdos lecionados. A proposta apresentada foi posteriormente aceite pelo grupo de EF, sendo implementada no ano letivo seguinte como parte integrante das práticas pedagógicas da disciplina.

Tabela 2- Tabela de ajustes dos conteúdos

	Conteúdos
Corridas (6 horas)	Corrida de velocidade
	Corrida estafetas (Transmissão e Receção)
	Corrida de Barreiras
Salto (4 horas)	Salto em altura (Fosbury Flop)

Tabela 3- Tabela de ajustes da carga horária

Ordem Leção	Nº Módulo	Nome do módulo	Nº de horas	Nº de Tempos
1º	2	JDC II- Voleibol	12h	16
2º	5	Ginástica de solo II e Aparelho II	10,5h	14
3º	8	Atletismo	12h	16
4º	11	Dança II	4,5h	6
5º	15	ACT.Física/Contextos e Saude II	3h	4
6º	13	Aptidão Física	3h	4
Total			45h	60

6. Medir a Altitude: O Processo de Avaliação

Avaliar é como observar o percurso feito durante uma escalada: envolve analisar cada etapa, identificar conquistas e desafios, e ajustar estratégias para avançar com segurança e eficácia. A avaliação da aprendizagem permite mapear o progresso, refletir sobre decisões e orientar os próximos passos na construção do desenvolvimento integral dos alunos. Estas ações envolvem a observação e a recolha de informações de forma planeada e sistemática, originando um juiz de valor suportado num conjunto de critérios de avaliação estabelecidos previamente (Araújo, 2017). Este processo não se caracteriza por um procedimento final, mas sim, uma ferramenta que envolve todo o processo de aprendizagem do aluno, onde o mesmo deve ter a oportunidade de o acompanhar para se superar cada vez mais. A avaliação consiste na análise das aprendizagens conseguidas face às planeadas, à exposição de informação que discrimina ao professor e aos alunos sobre os objetivos atingidos e não atingidos, fonte de tomada de decisões que organiza, acompanha e encerra o processo de ensino aprendizagem (Mesquita, 2013).

6.1. Avaliação Diagnóstica

A construção da grelha de AD constituiu uma ferramenta que permitiu realizar uma avaliação inicial dos alunos, bem como orientar a seleção dos conteúdos a lecionar, em conformidade com as Aprendizagens Essenciais (AE). Em articulação com os restantes EE, foi elaborada uma grelha de AD que integrava todos os conteúdos a lecionar ao longo do ano letivo. Nesta grelha era apresentado, no final, um valor na escala de 0 a 20 valores, correspondente à avaliação global do aluno na modalidade (Anexo 3).

Porém, após a sua primeira utilização, rapidamente percebemos que a sua extensão dificultava o preenchimento, sobretudo em turmas numerosas, exigindo um tempo excessivo e tornando o processo pouco funcional. Perante esta constatação, para a modalidade de badminton, elaborei uma grelha simplificada, baseada em critérios binários (consegue/ não consegue realizar determinado conteúdo), com o objetivo de facilitar e agilizar o registo da informação (Anexo 4).

Esta adaptação revelou-se mais prática e eficaz, permitindo identificar com maior clareza as principais dificuldades dos alunos e adequar o planeamento às suas necessidades. Este foi um dos primeiros momentos em que compreendi que o planeamento pedagógico exige não apenas conhecimento técnico, mas também flexibilidade e capacidade de ajustamento às exigências do contexto. Tal como um alpinista adapta o percurso às condições que encontra ao longo da subida, também o professor deve ser capaz de reformular os seus instrumentos e estratégias para responder de forma mais eficaz aos desafios que emergem da prática.

6.2. Avaliação Formativa

Para as turmas do ensino regular, o PC disponibilizou uma grelha de avaliação, em formato Excel, para cada EE (Anexo 5). Esta grelha integrava os critérios, conteúdos, descritores e parâmetros de avaliação correspondentes a cada modalidade lecionada. Incluía ainda separadores adicionais destinados a outros conteúdos avaliativos, nomeadamente atitudes e valores, Fitescola, testes e classificação final. Os separadores referentes à classificação final, organizados por semestre, continham todas as classificações e respetivas percentagens relativas aos parâmetros previamente definidos. À medida que a grelha era preenchida, os cálculos eram automaticamente atualizados, permitindo a obtenção da classificação final. Esta classificação era apresentada numa escala de 0 a 20 valores

O processo de avaliação desenvolveu-se em articulação entre os EE, PC e os alunos. Este processo iniciou-se com a AD, anteriormente referida. Posteriormente, os EE realizaram uma avaliação formativa que decorreu ao longo de toda a UD, permitindo monitorizar a evolução dos alunos e identificar eventuais ajustes necessários no processo de aprendizagem. A avaliação formativa revelou-se fundamental para a melhoria contínua do ensino e da aprendizagem, uma vez que possibilita aferir o progresso dos alunos e compreender de que modo os professores implementam adequadamente os procedimentos avaliativos (Leach & Moon, 2000). O autor Perrenoud (1993) caracteriza-a como “a que ajuda o professor a ensinar e o aluno a aprender”.

6.3. Avaliação Sumativa

Foi realizada a Avaliação Sumativa com o objetivo de analisar a evolução dos alunos desde a primeira aula e sintetizar o seu percurso ao longo do ano letivo. Compete ao professor avaliar o desempenho dos alunos com base em critérios previamente definidos, comunicar esses critérios e assegurar que todos os intervenientes compreendem o processo avaliativo (Araújo, 2017). Para garantir o esclarecimento e a compreensão dos alunos relativamente ao processo de avaliação e à classificação final, foi organizada, em conjunto com os restantes EE e o PC, uma sessão individual de feedback após a realização da autoavaliação digital. Esta sessão decorreu na última aula de cada semestre, durante a qual cada aluno se dirigia a um dos responsáveis para receber informação detalhada sobre o seu desempenho, as notas atribuídas em cada parâmetro, o enquadramento da sua autoavaliação e o esclarecimento de eventuais dúvidas. Este momento permitiu identificar se o aluno foi capaz de se autoavaliar de forma adequada, bem como promover a sua consciência relativamente à posição e ao desempenho demonstrado. No meu diário de bordo, registei:

“...Este momento consistiu essencialmente em clarificar junto dos alunos todos os elementos que contribuíram para a sua classificação final, incluindo a explicitação dos critérios de avaliação e a comparação com a autoavaliação realizada. Revelou-se, sem dúvida, um dos pontos altos do semestre. Inicialmente, senti o peso da responsabilidade associado ao ato de atribuir uma classificação. Enquanto futura professora, tornou-se evidente a complexidade de traduzir em valores numéricos todo o processo de aprendizagem de um aluno, considerando simultaneamente o contexto da turma em que se insere. As conversas realizadas com os alunos foram diversas e exigiram diferentes reflexões consoante cada situação. Houve alunos que aceitaram de imediato a classificação proposta, sem qualquer questionamento, enquanto outros demonstraram particular interesse em compreender o processo avaliativo, colocando questões pertinentes. Em alguns casos, após a troca de ideias, os alunos mostraram-se motivados para melhorar o seu desempenho e alcançar objetivos mais elevados. Contudo, também ocorreram reações menos positivas

por parte de alunos cujas expectativas estavam acima do desempenho evidenciado.”

(Diário de Bordo, Semana 21/01/25- 24/01/25)

6.4. Uma via alternativa

Na Turma 4 o processo de avaliação decorreu de forma distinta, uma vez que o currículo se estruturava por módulos. Uma das diferenças iniciais prendeu-se com a inexistência de aula de AD em algumas modalidades, devido ao reduzido número de aulas disponíveis. A avaliação foi realizada em regime de coadjuvação com os EE, que, através das grelhas partilhadas numa drive disponibilizada pelo PC, registavam conjuntamente o desempenho dos alunos num ambiente de cooperação, partilha e reflexão. Esta dinâmica contribuiu para tornar o processo mais eficiente, rigoroso e organizado.

No ensino regular, o trabalho em grupo no processo avaliativo apresentou diferenças entre os dois semestres. No primeiro semestre, os EE e o PC procederam ao preenchimento das grelhas num único documento partilhado online, o que permitiu uma constante troca de opiniões, por vezes divergentes. No entanto, este método revelou limitações, especialmente nas turmas mais numerosas, uma vez que não tive oportunidade de observar todos os alunos de forma equitativa. Para colmatar esta dificuldade, procurava compreender as classificações atribuídas pelos colegas e inteirar-me da situação de cada estudante. No segundo semestre, cada elemento do grupo preencheu individualmente as grelhas, sendo o consenso final alcançado através de um debate coletivo. Este método fomentou a discussão fundamentada, a exposição de diferentes perspetivas e a construção conjunta das decisões avaliativas. Permitiu-me ainda analisar todos os alunos com igual atenção, reforçando a minha confiança e competência enquanto futura professora.

O processo de avaliação em grupo revelou-se, assim, uma oportunidade de aprendizagem, desenvolvimento de competências comunicacionais e valorização do respeito pelas ideias dos outros. A avaliação colaborativa favoreceu o diálogo, a reflexão crítica e a construção de entendimentos partilhados. No essencial, a experiência demonstrou que aprender em conjunto

é também um exercício de autoconhecimento, pois, no final, todos procuramos alcançar o mesmo objetivo.

7. Vista do Cume: Reflexões sobre desafios e conquistas alcançadas

A prática reflexiva constitui um processo fundamental no desenvolvimento profissional docente, na medida em que permite aos professores analisar criticamente e questionar as suas práticas pedagógicas (Oliveira & Serrazina, 2002), permitindo relacionar o conhecimento teórico com a prática, através do processo de tentativa e erro, desenvolvendo sua própria prática reflexiva (Mesquita, 2014). Uma das limitações na prática reflexiva inicial tende a ser a adoção de pareceres descritivos ao invés de críticos (questionar as próprias ações) (Mesquita, 2014). Outro problema surge na dificuldade dos professores em serem práticos reflexivos devido à insuficiente compreensão de como se envolverem significativamente na reflexão (Azevedo et al., 2024). Esta falta de clareza limita o nível de prática reflexiva e delimita o reconhecimento de variadas perspetivas no contexto de ensino-aprendizagem (Moore-Russo & Wilsey, 2014). Assim, os professores tendem a falhar na tomada de decisões informadas e apropriadas (Farias & Mesquita, 2024). Como professores devemos refletir criticamente de forma a analisar as nossas práticas, desenvolver a autoconsciência e compreender a realidade da nossa prática, envolvendo a reflexão em várias etapas das intervenções pedagógicas.

Um dos primeiros passos para melhorar o processo de reflexão passa por identificar o nível de reflexão em que nos encontramos (Azevedo et al., 2024). Estes níveis passam por (Van Manen, 1991): Nível Descritivo; Nível Prático e; Nível Crítico.

O nível prático é descrito como o nível onde os professores analisam os objetivos de aprendizagem e os questionam quanto às compreensões que fundamentam as suas ideias, ações ou decisões. Estimulando o discente a refletir sobre a prática atribuindo significado ao que está a acontecer, tendo como objetivo ter uma causa/efeito. Posteriormente, leva a que o mesmo proceda a alterações nas suas intervenções pedagógicas (Azevedo et al., 2024).

Dito isto, entendo que ao longo do ano letivo a minha capacidade reflexiva se encontrava, maioritariamente, no nível prático. Ao longo de todas as aulas recorri à reflexão escrita para me organizar, refletindo sobre o que tinha acontecido na aula e desenvolvendo estratégias pedagógicas para melhorar as aulas seguintes. Assim sendo, as minhas reflexões passaram essencialmente por reflexões sobre a ação, como uma análise em retrospectiva e interpretação das ações mais recentes (final de cada aula). Este tipo de reflexão permitiu compreender situações e recolher informação para futuras tomadas de decisões, atuando como uma ferramenta facilitadora na reavaliação de acontecimentos passados quanto a sua apreciação em aspetos como preconceitos, crenças e conhecimentos.

Contudo, reconheço que ainda não me encontro no nível da reflexão crítica. Apesar de procurar compreender o impacto das minhas intervenções pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem, nem sempre desenvolvo uma análise aprofundada das implicações éticas, sociais e políticas das minhas decisões. A reflexão realizada, ao longo do ano letivo, centrou-se na eficácia pedagógica das estratégias implementadas e na sua adequação ao contexto, em detrimento de uma problematização mais abrangente das questões relacionadas com a equidade, a justiça social e os valores subjacentes à prática educativa.

Neste sentido, considero que a progressão para um nível de reflexão crítica exigirá uma maior capacidade de questionar pressupostos, analisar de forma mais aprofundada as consequências das minhas ações pedagógicas e compreender o papel da educação na promoção de contextos de aprendizagem mais inclusivos, democráticos e socialmente justos.

8. Na Trilha do Sucesso: O Envolvimento nas Atividades como Pilar da Superação

Na formação inicial, o professor deve assegurar um equilíbrio entre os aspetos técnicos e as competências sociais, essenciais para a sua prática profissional (Batista et al., 2014). A sua presença ativa nas atividades escolares contribui para a criação de um ambiente educativo estimulante, onde os alunos se sentem valorizados e motivados. No caso específico da EF, o professor atua

como um guia, fomentando o desenvolvimento de habilidades como a cooperação, o respeito mútuo, a inclusão e o desenvolvimento integral dos alunos (Batista & Queirós, 2013). Este trabalho reforça a ligação entre a escola e a comunidade, contribuindo para um sentimento de pertença por parte dos alunos e restantes membros da comunidade escolar (Nóvoa, 2009).

Como estudante estagiária, a participação em atividades escolares revelou-se fundamental para a minha formação. Permitiu-me desenvolver competências pedagógicas e favoreceu a construção de uma relação sólida com o ambiente escolar. Este envolvimento contribui para a compreensão da dinâmica escolar, estabelecer relações com diferentes membros da comunidade escolar e aprofundar a consciência sobre o papel social da escola e do professor no processo educativo.

8.1. Cada Passo Conta: A Participação na Construção do Caminho Profissional

Ao longo do ano letivo participei em várias atividades que enriqueceram o meu percurso e cada uma tornou-se especial e inesquecível para este percurso. As atividades desenvolvidas como EE são fundamentais para criar experiências significativas, fortalecer a relação pedagógica e potenciar aprendizagens que vão além da sala de aula.

A tabela em baixo (Tabela 4) apresenta as diversas atividades em que me envolvi, bem como a sua descrição, o meu papel nas mesmas e o que aprendi com cada uma delas.

Tabela 4- Tabela de Atividades

Atividade:	Data/Época	Descrição da atividade:	Papel do EE:	Aprendizagens assimiladas pelo EE:
1. Treinos de Boccia	Todas as quintas-feiras, das 14h às 13h, durante todo o ano letivo.	Treinos da modalidade de Boccia, com a participação dos alunos pertencentes do Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA).	Auxiliar na participação dos alunos com NEE.	Esta experiência permitiu-me conhecer uma modalidade até então desconhecida e, sobretudo, contribuir para uma atividade que promove o bem-estar e a inclusão dos alunos. Ter a oportunidade de conhecer e trabalhar com estes alunos foi, sem dúvida, um acréscimo valioso à minha formação pessoal e profissional.
2. Semana Europeia do Desporto	27/09/24	Em celebração da semana Europeia do Desporto, e no âmbito da 4ª edição da Maior Aula de Educação Física do Mundo, foi realizada, com todas as turmas que tinham aulas de EF nesse dia, uma atividade de dança orientada por um vídeo da referida iniciativa, apresentado passo a passo.	Auxiliar na montagem do projetor e colocação do vídeo. Realizar a coreografia juntamente com as turmas.	Esta atividade teve como objetivo promover o envolvimento de professores e alunos das mais diferentes turmas a participar e cooperar em conjunto. Esta experiência possibilitou o contacto com diferentes alunos de outras turmas, bem como, uma convivência com os alunos num ambiente diferente do contexto habitual das aulas de EF.
3. Reconhecer o Papel do Professor	11/10/24	Leitura de poemas, da atividade de <i>Team Building</i> realizada no início do ano letivo e convívio entre professores de diferentes disciplinas.	Recitação do poema da minha equipa do <i>Team Building</i> .	O momento de convívio, com direito a lanche para os presentes, tive a oportunidade de conhecer professores que ainda não conhecia. Este foi um momento importante de socialização com vários docentes e partilha de histórias e estratégias que poderiam vir a ajudar no futuro.

4. Erasmus +	29/10/24-1/11/24	Atividade de <i>Team Building</i> com alunos e professores da Dinamarca.	EE foram distribuídos por diferentes estações, ficando cada um responsável pela organização e gestão da sua estação/jogo. Da minha parte fiquei responsável pelo jogo intitulado “A Teia”.	Esta atividade foi uma experiência enriquecedora, tanto a nível pessoal quanto profissional. Permitiu-me desenvolver as minhas competências interculturais para a minha formação, fortaleceu a minha autonomia, comunicação, espírito de iniciativa e capacidade de trabalho em equipa.
5. Equitação	13/11/24 e 19/03/25	Alunos do CAA tem a oportunidade de interagir com animais da quinta e andar de cavalo.	Acompanhar o grupo do CAA no transporte até ao hipódromo e ajuda para subir nos cavalos e controlar os mesmos.	Senti-me orgulhosa e confiante por com este convite, que refletiu o reconhecimento do meu empenho, responsabilidade e capacidade de contribuir positivamente para as experiências educativas dos alunos. Foram momentos que permitiram trabalhar com estas crianças num contexto diferente originando momentos de socialização e companheirismo
6. Porto em Perspetiva	4/12/24	Visita ao Centro do Porto- Porto em Perspetiva: História, Cultura e Vistas Panorâmicas	Acompanhamento da Turma 2 ao longo da visita, bem como ajuda aos professores para acompanhar o grupo.	Este momento fora da habitual aula de EF, permitiu socializar com os alunos num contexto diferente fortalecendo os vínculos de confiança com a turma.
7. Bolachas de Natal	11/12/24	Para celebrar a época natalícia, com a companhia dos meus CE, o PO, a psicóloga e um professor do grupo de EF, participei numa atividade em colaboração com um clube do	Dirigimo-nos a uma escola básica, onde tivemos a oportunidade de confeccionar bolachas de Natal com os alunos e, no final, assistir a	Participar numa atividade com crianças do ensino básico permitiu-me compreender as necessidades, interesses e dinâmicas desta faixa etária. Além de contribuir para o desenvolvimento de competências essenciais como a comunicação, a criatividade e a capacidade de adaptação.

		agrupamento, dedicado à promoção de atividades entre escolas.	uma apresentação da canção de Natal.	
8. Corta-Mato Escolar	20/12/24	Fase, a nível escolar, do Corta-Mato. Os vencedores, posteriormente, representam a escola na fase distrital do Corta-Mato.	As minhas funções passaram por auxiliar na montagem do percurso, na atribuição de dorsais registo, por ordem, a chegada dos alunos à meta.	O Corta-Mato escolar foi um momento importante para fortalecer o convívio com os alunos num ambiente informal e descontraído. Enquanto EE, participar neste evento permitiu-me criar laços com alunos de todas as fchas etárias. Momentos fundamental para construir relações de confiança, motivar os alunos e reforçar valores como a cooperação e o respeito pelos outros.
9. Taskmaster Pessoal não docente	03/01/25	<i>Taskmaster</i> Pessoal não docente. Esta atividade teve início com jogos de quebra-gelo, passando pelos jogos do <i>Taskmaster</i> e finalizando com uma aula de pilates	Os EE trabalharam em duplas, de forma a ficar cada dupla num jogo/estação.	Esta atividade foi um grande passo para a aproximação com vários elementos da comunidade escolar e entender o papel que o pessoal não docente desempenha no dia-a-dia da escola.
10. Complexo de Ginástica	10/02/25	Alunos do CAA participaram numa atividade de ginástica onde, juntamente com outras escolas do agrupamento, experimentaram diversos aparelhos e atividades de ginástica.	A minha função consistiu na organização do espaço e no acompanhamento dos alunos nas diversas estações da atividade.	Esta atividade possibilitou fortalecer os meus laços com os alunos do CAA. Desenvolvendo as minhas capacidades de trabalhar com os meus diversificados contextos.
11. Corta-mato distrital	17/02/25	Fase, a nível distrital, do Corta-Mato.	Acompanhamento dos alunos durante a viagem e início das provas. Receção dos mesmos no fim da prova.	A atividade permitiu-me perceber a logística envolvida num evento tão grande como este.

12. Semana Aberta			Ajuda com a colocação dos dorsais.	A interação com alunos e professores da escola que não tinha muito contacto, permitiu desenvolver a minha comunicação e espírito de ajuda.
	11/03/25-14/03/25	Semana dedicada a várias atividades dos diferentes grupos da EC. No dia da EF foram realizados torneios das modalidades de Voleibol, Badminton e Basquetebol.	Devido à minha experiência como treinadora de Basquetebol, prestei ajuda no torneio da modalidade. As minhas funções passaram por arbitragem, organização do campo e dos alunos.	A interação com os alunos em contexto competitivo deu-me a oportunidade de aplicar os meus conhecimentos pedagógicos e técnicos a alunos que não faziam parte das minhas turmas. Esta vivência permitiu-me desenvolver competências como professora e treinadora, bem como, a desenvolver a minha capacidade de comunicação e organização.
13. Estoril Open	29/04/25	Juntamente com os alunos do Curso Técnico de Desporto, tive a oportunidade de visitar a Cidade do Futebol e assistir ao <i>Estoril Open</i> .	Acompanhamento dos alunos ao longo da viagem. Ajuda dos professores a gerir o grupo.	Foi uma experiência muito enriquecedora, pois tive a oportunidade de contactar com uma modalidade que, até então, pouco conhecida. Aprender sobre a sua dinâmica e vivenciá-la de perto tornou esta atividade verdadeiramente única e formativa.

8.1.1- Desporto Escolar

A minha participação no DE na modalidade de andebol, foi uma experiência enriquecedora. Tive a oportunidade de aprender mais sobre a modalidade, tanto a nível técnico e tático como de colaborar com um excelente profissional que me orientou ao longo das diversas etapas, apresentando treinos e exercícios inovadores que eu ainda não conhecia.

A receção por parte das atletas foi um dos aspetos marcantes e gratificantes desta experiência. O sentimento de abertura, respeito e confiança esteve sempre presente desde o primeiro dia, o que me permitiu integrar-me na dinâmica da equipa, partilhar conhecimentos e, sobretudo, aprender com elas. Sentir-me acolhida pelas atletas reforçou a minha motivação e confiança enquanto EE, demonstrando-me a importância das relações humanas no contexto desportivo.

Para além dos treinos, acompanhei a equipa em jogos e torneios fora da escola, o que me proporcionou uma vivência mais completa e realista do DE. Estas experiências permitiram-me observar e apoiar as alunas em situações de maior exigência emocional e competitiva, além de reforçar os laços com as atletas, o trabalho em equipa, e aplicar, na prática, os conhecimentos adquiridos ao longo do estágio. No meu diário de bordo, registei:

“.... Esta foi uma experiência enriquecedora que permitiu estabelecer uma maior proximidade com as atletas. Possibilitou também experienciar um jogo do desporto escolar, a sua gestão e tudo o que implica”

(Diário de Bordo, Jogo Andebol- Página 67)

8.1.2- Mergulho na Diversão

Juntamente com os meus CE e com a colaboração dos professores responsáveis pelo DE da natação e alunos do Curso Técnico de Desporto, foi organizada uma atividade intitulada “Mergulho na Diversão” (Anexo 6). Esta atividade foi um encontro de natação pura que teve como principal objetivo

incentivar a prática da modalidade entre os alunos do ensino básico e secundário, promovendo valores como o respeito, o fair-play e a cooperação.

Todas as provas foram regulamentadas de acordo com a Federação Portuguesa de Natação. As inscrições foram realizadas através do preenchimento de um formulário, com questões como: Nome completo; Idade; Ano de escolaridade; Escola; Experiência na modalidade; Nível de prática; Estilo de natação que mais gosta de praticar; apresenta alguma condição de saúde que deva ser informada.

A organização do evento foi da responsabilidade do NE da FADEUP. O planeamento incluiu a definição das provas e participantes, realização do programa de provas, horário da atividade, lista de participantes, redação do projeto e de uma reunião técnica. Nesta reunião técnica estiveram presentes todos os professores das diferentes escolas participantes, EE e alunos do Curso de Desporto, que participaram como árbitros da competição. Juntamente com os meus colegas, distribuímos funções para assegurar o bom funcionamento da atividade.

Ao longo da atividade, exerci funções como chamada dos alunos para a câmara de espera, bem como a entrega dos cartões de prova. No final, ajudei na entrega dos diplomas de participação e das medalhas para os três primeiros classificados de cada prova. As medalhas utilizadas foram reaproveitadas, recolhendo-se medalhas antigas e personalizando-as para a nossa atividade, promovendo a sustentabilidade e a reutilização de materiais. No meu diário de bordo, registei:

“O processo de organização foi uma experiência de descoberta. Não tinha a perceção da quantidade de documentos necessários para a preparação de uma atividade bem como para o seu bom funcionamento. Mas no fim a atividade decorreu da melhor maneira sem nenhum percalço negativo.”

(Diário de Bordo, Semana 18/03/25-21/03/25)

9. Explorando o Caminho: A Investigação como Ferramenta na Jornada Profissional

Motivação dos alunos para a prática desportiva: Um estudo no contexto escolar

Resumo

O desporto escolar é um contexto privilegiado para a formação integral dos alunos, promovendo hábitos de vida saudáveis e contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal, social e académico. O presente estudo teve como objetivo analisar e comparar os níveis de motivação para a prática do desporto escolar entre duas modalidades (andebol e escalada) e entre géneros, à luz da Teoria da Autodeterminação. Participaram 20 alunos, com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos, que responderam à versão portuguesa do questionário Behavioral Regulation in Sport Questionnaire (BRSQ). Foram aplicados testes de normalidade e procedimentos estatísticos paramétricos e não paramétricos para comparação entre grupos. Os resultados obtidos revelaram ausência de diferenças estatisticamente significativas nos níveis de motivação entre géneros, ou seja, que o género não influenciou significativamente os níveis de motivação dos participantes. Contudo, verificaram-se diferenças significativas entre modalidades no fator Regulação Identificada, com valores superiores nos praticantes de escalada e uma magnitude do efeito elevada, sugerindo maior reconhecimento da importância pessoal da prática desportiva. Assim sendo, este estudo permite-nos concluir que, em contexto de desporto escolar, a modalidade praticada pode influenciar dimensões específicas da motivação dos alunos, nomeadamente a regulação identificada.

Palavras-Chave:

DESPORTO ESCOLAR; MOTIVAÇÃO; TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO.

Abstract

School sports provide an ideal setting for the holistic development of students, promoting healthy lifestyle habits and contributing to their personal, social, and academic development. The objective of this study was to analyze and compare levels of motivation for participating in school sports across two sports (handball and rock climbing) and between genders, in light of Self-Determination Theory. Twenty students, aged 15 to 18, participated in the study and completed the Portuguese version of the Behavioral Regulation in Sport Questionnaire (BRSQ). Normality tests and parametric and nonparametric statistical procedures were applied to compare the groups. The results revealed no statistically significant differences in motivation levels between genders; that is, gender did not significantly influence the participants' motivation levels. However, significant differences were found across sports in the Identified Regulation factor, with higher scores among rock climbers and a high effect size, suggesting a greater recognition of the personal importance of participating in sports. Therefore, this study allows us to conclude that, in the context of school sports, the sport practiced can influence specific dimensions of students' motivation, particularly identified regulation.

Keywords:

SCHOOL SPORTS; MOTIVATION; SELF-DETERMINATION THEORY.

9.1. Introdução

O desporto escolar (DE) é uma das vertentes de atuação do Ministério da Educação e Ciência, que desenvolve atividades desportivas de suplemento curricular, intra e interescolares, orientadas para os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas (Jacob, 2015). Trata-se de uma prática fundamental na formação integral dos alunos, pois vai além da dimensão física e competitiva, contribuindo para o desenvolvimento pessoal, social e académico (Marques et al., 2013). A participação no DE promove valores como a disciplina, a cooperação, o respeito e a responsabilidade, ao mesmo tempo que favorece o desenvolvimento de competências motoras e hábitos de vida saudável (Bernardes, 2022). A escola, enquanto espaço educativo e formativo, assume assim um papel central na promoção de experiências positivas associadas à prática desportiva, sendo um ambiente propício não apenas ao desenvolvimento físico, mas também ao estímulo da motivação e do bem-estar (Standage et al., 2005). Para muitos alunos, o DE representa o primeiro contacto regular com o exercício físico, tornando-se fundamental compreender de que forma este contexto pode favorecer a adesão à prática e a continuidade da prática desportiva.

A motivação desempenha um papel fundamental no envolvimento dos alunos com a prática desportiva, podendo influenciar a sua adesão, desempenho e continuidade ao longo da vida (Deci & Ryan, 2000; Roberts et al., 2007). Entre os modelos explicativos da motivação, destaca-se a Teoria da Autodeterminação, que conceptualiza a motivação ao longo de um continuum que varia desde a amotivação (ausência de motivação) até à motivação intrínseca, sendo esta última caracterizada pelo envolvimento espontâneo na atividade pelo prazer e plena satisfação pessoal (Deci & Ryan, 2000), sem a necessidade de recompensas externas. Por outro lado, a motivação extrínseca acontece quando o indivíduo realiza uma tarefa influenciado por fatores externos como recompensas ou pressão social, não estando relacionada ao prazer da própria atividade. Quando o aluno não reconhece valor à atividade ou não se sente competente para a realizar, pode surgir a amotivação, frequentemente associada a baixos níveis de envolvimento e maior tendência para o abandono da prática desportiva.

No que concerne ao contexto escolar, podem identificar-se diversos fatores que podem influenciar a motivação, nomeadamente o género e a modalidade praticada, influenciados por fatores sociais e culturais (Ntoumanis, 2001). Segundo Weiss e Williams (2004) as diferenças entre os géneros podem reverter-se em distintos padrões de participação e de persistência no desporto, associados a expectativas sociais e oportunidades diferentes. A idade, por sua vez, influencia a forma como as pessoas percecionam a atividade: nas idades mais jovens predomina o jogo e o prazer, enquanto, em fases mais posteriores da vida, a motivação tende a estar mais associada a objetivos de desempenho e de realização pessoal (Horn, 2008). Do mesmo modo, a modalidade praticada pode diferenciar no tipo de motivação, dependendo do grau de cooperação, competição ou expressão individual inerente à atividade (Vallerand, 2004). No âmbito social, o DE favorece a interação entre os alunos, promove o trabalho em equipa e incentiva valores como respeito, disciplina e cooperação (Lucas et al., 2012). A interação com os colegas também exerce influência, pois a pertença a um grupo e o apoio social funcionam como fatores de reforço para a prática continua (Smith, 2003). Paralelamente, a forma como os professores organizam as atividades e recorrem a estilos pedagógicos motivacionais orientados para a autonomia, competência e relações positivas (necessidades psicológicas básicas), revela-se determinante para a qualidade da motivação, conforme identificado pela Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 2000).

Apesar da reconhecida importância do DE na promoção da atividade física e do bem-estar dos jovens, ainda são escassos os estudos que analisam comparativamente os perfis motivacionais entre diferentes modalidades no contexto escolar português. Compreender essas diferenças pode fornecer informação relevante para a organização das atividades e para a promoção de experiências desportivas mais motivadoras e ajustadas às características dos alunos.

Deste modo, o presente estudo teve como objetivo analisar e comparar os níveis de motivação para a prática do DE entre alunos de duas modalidades, o andebol e a escalada, bem como verificar possíveis diferenças em função do género.

Compreender os impactos positivos do DE pode auxiliar na implementação de estratégias educativas mais eficazes, capazes de incentivar

a participação dos alunos e maximizar os benefícios da prática desportiva. Neste sentido, espera-se que esta investigação acrescente evidências ao debate sobre a relevância do desporto no contexto educativo, fornecendo dados que permitam compreender de que forma a motivação e os fatores associados à prática desportiva podem ser potenciados para melhorar a experiência dos alunos e promover a continuidade da prática desportiva ao longo da vida.

9.2. Metodologia

Amostra

A amostra foi constituída por 20 alunos, dos quais 10 praticavam andebol e 10 escalada. Nenhum dos alunos praticava simultaneamente ambas as modalidades. Os participantes tinham idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos, ($\bar{x} = 15.65, DP \approx 0.99$). Como critérios de inclusão considerou-se a inscrição ativa na respetiva modalidade e a entrega do consentimento informado. A distribuição dos alunos por género e modalidade encontra-se representada na tabela 5.

Tabela 5- Distribuição por género e modalidade

GÉNERO	ANDEBOL	ESCALADA	TOTAL
MASCULINO	8	5	13
FEMININO	2	5	7
TOTAL	10	10	20

Procedimentos de recolha de dados

Após autorização da instituição, os objetivos do estudo foram apresentados aos alunos no início de um treino de cada modalidade. Foi entregue o termo de consentimento informado para autorização dos encarregados de educação. Uma semana depois, os alunos que devolveram o consentimento preencheram o questionário. Apenas 10 dos 19 alunos de

andebol e 10 dos 16 alunos de escalada participaram no estudo. O questionário foi respondido individualmente em formato online, garantindo anonimato e confidencialidade.

Instrumentos

O instrumento utilizado foi o *Behavioral Regulation in Sport Questionnaire* (Lonsdale et al., 2008), na sua versão validada para a população portuguesa (Monteiro et al., 2013). Este questionário¹ é composto por 24 itens, respondidos numa escala Likert de sete pontos, em que 1 corresponde a “nada verdadeira para mim” e 7 a “totalmente verdadeira para mim”. Os itens distribuem-se por seis fatores: Amotivação (AM), Regulação Externa (EX), Regulação Introjetada (IJ), Regulação Identificada (ID), Regulação Integrada (IG) e Motivação Intrínseca (IM) (Figura 1).

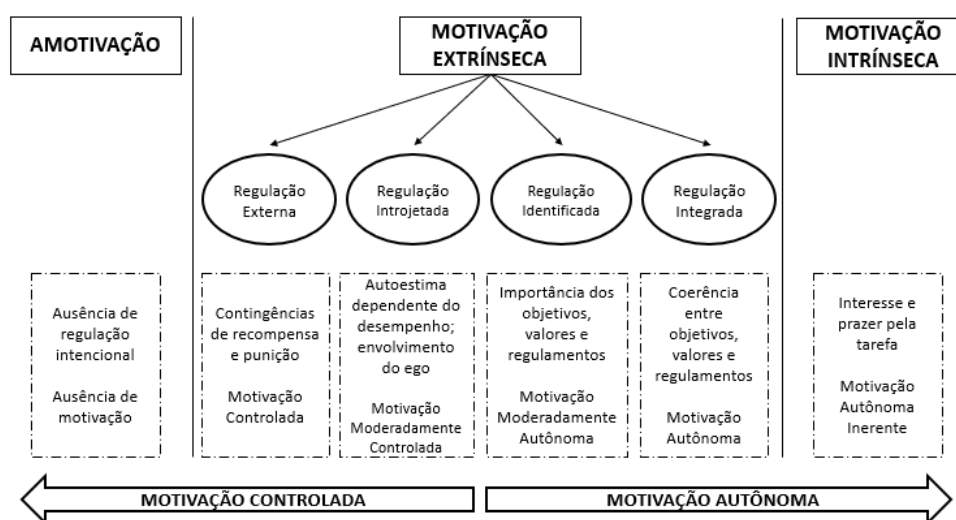


Figura 1- Continuum motivacional da Teoria da Autodeterminação adaptado de Deci e Ryan (2000)

A pontuação atribuída a cada fator foi determinada pela soma das respostas aos quatro itens que o compõem. Valores mais elevados nos fatores ID, IG e IM correspondem a níveis superiores de autodeterminação. A IJ ocupa uma posição intermédia no continuum motivacional, enquanto a AM e a EX representam formas menos autodeterminadas de motivação.

¹ Ver Anexo 7 – Itens do Questionário

Procedimentos de análise de dados

Os dados foram analisados no software SPSS (versão 29.0.0.0). Foi realizada estatística descritiva (média e desvio-padrão). A normalidade das distribuições foi verificada através do teste de Shapiro–Wilk. Para analisar possíveis diferenças nos fatores motivacionais em função da modalidade praticada (andebol e escalada) e do género, foram utilizados testes paramétricos ou não paramétricos, de acordo com o cumprimento dos pressupostos de normalidade. Assim, recorreu-se ao teste t de Student para amostras independentes quando a distribuição dos dados apresentou normalidade e ao teste de Mann–Whitney quando esse pressuposto não se verificou.

O nível de significância adotado foi $p < 0,05$. Para complementar a interpretação dos resultados, foram calculadas medidas de tamanho do efeito. O d de Cohen foi utilizado nas comparações paramétricas realizadas através do teste t de Student, enquanto o coeficiente r foi utilizado nas comparações não paramétricas efetuadas através do teste de Mann-Whitney.

9.3. Resultados

Após a realização de testes de normalidade para os seis fatores identificados, não se verificou normalidade na distribuição para as variáveis associadas aos fatores AM, EX, IJ, e IM, como verificado na Tabela 6. Por outro lado, os fatores ID e IG apresentaram uma distribuição normal, tendo-se recorrido ao teste-t de Student para amostras independentes na comparação entre as modalidades de Andebol e Escalada.

Tabela 6- Estatística descritiva e testes de normalidade dos fatores motivacionais por modalidade e género

Fator	Andebol (M±DP)	Escalada (M±DP)	Masculino (M±DP)	Feminino (M±DP)	Shapiro-Wilk (p)
AM	6,60 ± 3,95	6,00 ± 2,79	5,71 ± 2,87	6,62 ± 3,64	<0,001
EX	4,80 ± 1,32	5,70 ± 3,34	6,43 ± 3,82	4,62 ± 1,19	<0,001
IJ	6,00 ± 2,31	4,90 ± 0,88	5,00 ± 1,00	5,69 ± 2,10	<0,001
ID	20,60 ± 4,01	24,10 ± 2,23	23,00 ± 3,51	22,00 ± 3,79	0,438
IG	23,30 ± 3,43	20,10 ± 4,75	20,29 ± 4,11	22,46 ± 4,45	0,151
IM	27,80 ± 0,42	26,50 ± 2,07	27,29 ± 1,50	27,08 ± 1,71	<0,001

Os resultados mostraram diferenças estatisticamente significativas nos valores médios de ID entre as modalidades ($t = 2,413$; $p = 0,030$) (Tabela 7), verificando-se um valor médio superior nos praticantes de escalada, como se pode verificar na Tabela 6. Adicionalmente, o tamanho do efeito obtido foi elevado ($d = 1,07$), sugerindo uma diferença substancial entre os grupos.

Tabela 7- Comparação dos fatores motivacionais em função da modalidade praticada

Fator	Teste	Estatística	p	Tamanho do efeito
AM	Mann-Whitney	$U = 47,5$	0,873	$r = 0,04$
EX	Mann-Whitney	$U = 52,0$	0,894	$r = 0,03$
IJ	Mann-Whitney	$U = 59,0$	0,503	$r = 0,15$
ID	t de Student	$t = -2,413$	0,030*	$d = 1,07$
IG	t de Student	$t = 1,727$	0,101	$d = 0,77$
IM	Mann-Whitney	$U = 69,0$	0,100	$r = 0,32$

Quando analisados em função do género, os seis fatores não cumpriram o pressuposto da normalidade, tendo sido utilizado o teste não paramétrico de Mann-Whitney, o qual não revelou diferenças estatisticamente significativas entre géneros em nenhum dos fatores analisados ($p > 0,05$)

Tabela 8- Comparação dos fatores motivacionais em função do género

Fator	Teste	Estatística	p
AM	Mann-Whitney	$U = 43,5$	0,900
EX	Mann-Whitney	$U = 54,0$	0,456
IJ	Mann-Whitney	$U = 41,5$	0,772
ID	Mann-Whitney	$U = 54,5$	0,499
IG	Mann-Whitney	$U = 30,5$	0,247
IM	Mann-Whitney	$U = 50,0$	0,709

9.4. Discussão

O presente estudo teve como objetivo analisar e comparar os níveis de motivação para a prática do DE entre alunos de andebol e escalada, bem como verificar possíveis diferenças em função do género. Os resultados evidenciaram diferenças estatisticamente significativas apenas na dimensão ID, com valores superiores nos praticantes de escalada e uma magnitude do efeito elevada. Relativamente ao género, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em nenhuma das dimensões motivacionais avaliadas.

Os resultados sugerem que os alunos de escalada apresentam um valor médio de ID superior aos de andebol. Isto é, o indivíduo reconhece e aceita conscientemente o valor e a importância da atividade para si mesmo. Pode não sentir prazer com a prática, mas entende que ela é útil, benéfica ou necessária para atingir os seus objetivos pessoais. Prevalece a ideia expressa em pensamentos como: “Nem sempre me apetece ir treinar, mas sei que é importante para desenvolver o meu desempenho e alcançar um certo objetivo”.

Muitos jovens recorrem às atividades desportivas como forma de socialização, particularmente em modalidades coletivas, onde a interação com os colegas constitui um fator motivacional relevante (Bezerra et al., 2019). À luz da Teoria da Autodeterminação, os resultados obtidos poderão estar associados às características estruturais das modalidades em causa. O andebol apresenta uma forte dinâmica coletiva, em que o desempenho individual se interliga com a cooperação entre os elementos da equipa. Assim sendo, o apoio dos colegas, a comunicação e a coordenação de todos assumem um papel central, podendo a motivação associar-se a fatores relacionais e de afiliação, ou seja, de pertença ao grupo.

Por outro lado, a escalada, enquanto modalidade individual, implica que o praticante assuma um papel central na definição de estratégias, na gestão do esforço e na superação das dificuldades, o que reforça a perceção de responsabilidade pessoal. A tomada de decisões e a autoavaliação do desempenho podem favorecer a opção pela sua prática, promovendo níveis mais elevados de regulação identificada. O carácter individualizado do desempenho na escalada poderá contribuir para uma maior perceção de controlo, o que se associa, segundo a Teoria da Autodeterminação, à satisfação

da necessidade psicológica básica de autonomia, um fator determinante para o desenvolvimento da motivação (Deci & Ryan, 2000). Desta forma, a escalada poderá criar condições mais favoráveis à valorização da prática, contribuindo para níveis superiores de regulação identificada observados neste estudo.

Apesar de apenas a Regulação Identificada ter apresentado diferenças estatisticamente significativas entre as modalidades, as dimensões Regulação Integrada e Motivação Intrínseca evidenciaram magnitudes de efeito moderadas a elevadas ($d = 0,77$ e $d = 0,87$, respetivamente). Embora estes resultados não permitam afirmar a existência de diferenças estatisticamente significativas, poderão sugerir tendências que merecem ser exploradas em futuras investigações com amostras de maior dimensão.

Relativamente ao género, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas em nenhuma das dimensões motivacionais avaliadas. Este resultado sugere que, na amostra analisada, o género não constituiu um fator diferenciador da motivação para a prática do DE.

Entre as limitações do presente estudo destaca-se, em primeiro lugar, a dimensão amostral reduzida, o que limita a generalização dos resultados a outras populações e contextos. Além disso, a presente pesquisa limitou-se à investigação da motivação numa única escola cooperante e num único momento, o que impede a análise da evolução dos perfis motivacionais ao longo do tempo. O uso de questionário pode ser também entendido como uma limitação, pois as respostas podem ser influenciadas socialmente ou pela interpretação subjetiva dos itens, por exemplo, quando os alunos tendem a responder de acordo com o que consideram socialmente aceitável ou consideram que é o esperado pelo professor, em vez de expressarem totalmente a sua motivação real.

Por fim, não foram consideradas outras variáveis potencialmente influenciadoras da motivação, tais como o tempo de prática na modalidade, o nível de experiência prévia ou o estilo de liderança do professor/treinador. Estudos futuros com amostras mais amplas, desenhos longitudinais e controlo de variáveis contextuais poderão contribuir para uma compreensão mais aprofundada da motivação em contextos desportivos escolares.

Os resultados apresentados evidenciam um conjunto de implicações relevantes para a prática pedagógica no contexto do DE. A ausência de

diferenças significativas relativamente ao género sugere a importância de promover estratégias pedagógicas inclusivas, capazes de proporcionar oportunidades de participação equitativas a todos os alunos. Neste sentido, torna-se fundamental que os professores desenvolvam ambientes de aprendizagem assentes na valorização individual, no respeito mútuo e na participação ativa de todos os elementos do grupo, independentemente do género ou do nível de desempenho apresentado.

Por outro lado, as características associadas à modalidade de andebol evidenciam uma forte componente relacional, reforçando a relevância das interações sociais, da cooperação e do sentimento de pertença ao grupo no envolvimento dos alunos. Esta evidência reforça a necessidade de os professores privilegiarem a criação de climas motivacionais orientados para a cooperação e para a tarefa, em detrimento de abordagens excessivamente centradas no resultado ou na comparação entre pares. A promoção de dinâmicas colaborativas, atividades de entreajuda e objetivos coletivos poderá contribuir para aumentar o envolvimento, a motivação e o sentimento de integração dos alunos nas atividades do DE.

Adicionalmente, os resultados obtidos permitem compreender que o desporto poderá assumir um papel relevante no desenvolvimento de competências sociais e pessoais, nomeadamente ao nível da comunicação, responsabilidade, autonomia e trabalho em equipa. Assim, torna-se pertinente que os professores valorizem não apenas o desempenho motor e competitivo, mas também as aprendizagens de carácter social e emocional proporcionadas pela prática desportiva.

Por fim, considera-se importante que os professores adaptem as estratégias pedagógicas às características específicas das modalidades e dos grupos de alunos, promovendo experiências positivas e significativas que favoreçam a adesão e permanência dos estudantes no DE. Desta forma, será possível potenciar um contexto educativo mais inclusivo, motivador e promotor do desenvolvimento integral dos alunos.

9.5. Conclusões

Em síntese, o presente estudo permitiu aprofundar a compreensão acerca da motivação dos alunos para a participação no DE, bem como analisar possíveis diferenças motivacionais em função da modalidade praticada e do género. Os resultados obtidos evidenciaram diferenças estatisticamente significativas apenas na dimensão ID, verificando-se valores superiores nos praticantes de escalada. Este resultado sugere que os alunos desta modalidade tendem a reconhecer de forma mais clara a utilidade e importância da prática desportiva para o seu desenvolvimento pessoal e para a concretização dos seus objetivos.

Adicionalmente, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas relativamente ao género, sugerindo que, na amostra analisada, esta variável não constituiu um fator diferenciador da motivação para a participação no DE.

Contudo, importa reconhecer que as limitações do estudo, nomeadamente a reduzida dimensão da amostra, o número limitado de modalidades analisadas e o facto de a investigação ter sido realizada apenas num contexto escolar condicionam a generalização dos resultados obtidos, sendo pertinente que futuras investigações integrem amostras mais diversificadas, diferentes modalidades e múltiplos contextos educativos.

Em conclusão, os resultados sugerem que as características específicas das modalidades poderão influenciar determinadas dimensões da motivação dos alunos para a prática do DE. Assim, torna-se fundamental que os professores continuem a promover experiências de aprendizagem positivas, inclusivas, e significativas, capazes de favorecer o envolvimento, a valorização da prática desportiva e a permanência dos alunos nas atividades do DE.

9.6. Referências Bibliográficas

- Bernardes, B. J. C. (2022). *O impacto da prática do desporto escolar na competência motora dos alunos* [Relatório de mestrado, Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/entities/publication/e74b9647-2bbc-46cf-adcd-b8acb1742446>
- Bezerra, M. A. A., da Silva Luna, B. E., Vanali, R. C., Pereira, C. C. B., de Moraes, C. I., da Silva, C. R., de Oliveira Lourenço, C., de Oliveira Bezerra, G. G., & Bottcher, L. B. (2019). Motivação para prática desportiva de adolescentes escolares. *Brazilian Journal of Development*, 5(11), 22685–22694.
- 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.
- Horn, T. S. (2008). *Advances in sport psychology*. Human kinetics.
- Jacob, J. (2015). O desporto escolar ao alcance dos alunos portugueses. *Profforma*, 16, 1–15.
- Lonsdale, C., Hodge, K., & Rose, E. A. (2008). The Behavioral Regulation in Sport Questionnaire (BRSQ): Instrument development and initial validity evidence. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30(3), 323–355.
- Lucas, M. P., Pereira, B., & Monteiro, A. (2012). Desporto escolar: uma construção a partir dos valores. *Atividade Física, Saúde e lazer. O Valor Formativo do Jogo e da Brincadeira*, 153-165.
- Marques, P., Pereira, A. L., & Baptista, P. M. (2013). O Desporto em Contexto Escolar e o desenvolvimento de competências sociais: Revisão sistemática da produção académica em Portugal e a nível internacional. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 37, 81–90.
- Monteiro, D., André, E., Saraiva, A., Simões, J., Moutão, J., & Cid, L. (2013). Tradução e validação do Behavioral Regulation Sport Questionnaire (BRSQ) numa amostra de atletas portugueses. *III Congresso Galego-Português de Psicologia Da Atividade Física e Do Desporto e XIV Jornadas Da Sociedade de Psicologia Do Desporto*, 86.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 225–242.
- Roberts, G. C., Treasure, D. C., & Conroy, D. E. (2007). *Understanding the dynamics of motivation in sport and physical activity: An achievement goal interpretation*. In G. Tenenbaum & R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of sport psychology* (3rd ed., pp. 3–30). John Wiley & Sons.

- Shah, K. K., & Singh, S. (2024). A Study to Understand the Relationship of Sports Motivation and Perception of Success on Performance Satisfaction among Sportsperson. *International Journal of Indian Psychology*, 12(1).
- Smith, A. L. (2003). Peer relationships in physical activity contexts: A road less traveled in youth sport and exercise psychology research. *Psychology of Sport and Exercise*, 4(1), 25–39.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 75(3), 411–433.
- Vallerand, R. J. (2007). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity: A review and a look at the future. *Handbook of sport psychology*, 59-83.
- Weiss, M. R., & Williams, L. (2004). *The why of youth sport involvement: A developmental perspective on motivational processes*. In M. R. Weiss (Ed.), *Developmental sport and exercise psychology: A lifespan perspective* (pp. 223–268). Fitness Information Technology.

10. No Cume da Jornada: Reflexões Finais e Expectativas para o Futuro

Ao alcançar o cume desta escalada gratificante, percebo que o EP foi uma experiência transformadora e uma verdadeira ascensão rumo ao sucesso. Enfrentei desafios, dificuldades, pedras no caminho e dias de cansaço, mas também, momentos de aprendizagem, alegria e partilha, graças ao fantástico NE, ao grupo de EF e aos funcionários, que foram os verdadeiros apoiantes desta aventura.

Olhando agora do "cume", é possível observar com clareza os trilhos percorridos, os obstáculos superados e, sobretudo, o crescimento que este processo proporcionou, tanto enquanto futura professora quanto enquanto pessoa. O sucesso deste percurso formativo não dependeu apenas da aplicação técnica dos conteúdos, mas sim da capacidade de me adaptar, refletir e transformar os contratempos em oportunidades de aprendizagem (Batista & Queirós, 2013).

O processo de planificação constituiu as primeiras pedras no caminho. Ao longo do EP, os momentos de planeamento, avaliação e discussão crítica permitiram-me desenvolver competências de análise e tomada de decisão fundamentais para o desempenho da profissão. Aprendi que articular conteúdos com objetivos e adequá-los às características específicas de cada turma exige constante adaptação, paciência e reflexão. A diversidade das turmas, com níveis motivacionais, competências e contextos distintos, obrigou-me a sair da zona de conforto e a desenvolver estratégias inclusivas, valorizando a individualidade de cada aluno.

Como em toda a aventura, houve dias menos ensolarados. Momentos de frustração surgiram perante a falta de motivação de alguns alunos ou dificuldades na gestão do tempo e na progressão dos conteúdos. No entanto, o trabalho em equipa e a reflexão continua com os meus colegas permitiram reformular estratégias, manter o foco e a motivação para alcançar os objetivos. A colaboração com CE, PC e PO da FADEUP foi um grande pilar determinante nesta conquista. Assumiram um papel de orientadores, promovendo a partilha de experiências e a valorização da prática reflexiva. O convívio com diferentes professores revelou-se essencial para o meu desenvolvimento profissional.

Estes momentos de interação, tanto formais como informais, permitiram-me compreender diferentes perspectivas pedagógicas e refletir sobre os desafios comuns no contexto escolar. A colaboração entre docentes não só promove uma cultura de partilha e entreaajuda, mas também contribui para a construção de uma identidade docente mais sólida, sustentada no diálogo, na escuta ativa e no trabalho em equipa (Batista & Queirós, 2013; NÓVOA, 2009). Esta convivência reforçou a noção de que o ensino é um processo coletivo e contínuo de aprendizagem mútua.

A participação nos conselhos de turma foi uma oportunidade valiosa para o meu crescimento enquanto profissional. Permitiu-me compreender a dinâmica destas reuniões e observar diferentes perspectivas sobre os alunos, dentro e fora da sala de aula. Estes momentos de reflexão proporcionaram um olhar mais crítico, empático e colaborativo para com diferentes situações apresentadas.

Refletindo sobre todo este percurso, destaco o impacto dos momentos de partilha e colaboração com todo o NE, essenciais para a minha evolução. A possibilidade de lecionar em turmas com contextos distintos, incluindo alunos com NEE e diferentes graus de motivação, proporcionou-me uma visão ampla e realista da complexidade do ensino da EF. O trabalho com alunos com NEE foi particularmente desafiante, exigindo compreender as suas necessidades, adaptar estratégias e garantir que todos se sentissem integrados e valorizados. Ver o sorriso destes alunos ao sair da aula foi mais do que satisfatório; foi a confirmação de um trabalho bem feito e que teve um impacto positivo tanto no seu desenvolvimento quanto na minha prática.

Outro momento marcante foi a experiência de lecionar a uma turma do 5.º ano de escolaridade. Esta experiência contrastou com o trabalho desenvolvido com as turmas do ensino secundário, não apenas ao nível das competências motoras, mas também ao nível da relação com o professor. Foi um período de pura aprendizagem e emoção. A satisfação que senti ao informar os alunos que tínhamos chegado ao final das 10 aulas e todos começaram a chorar pedindo que lecionasse as restantes aulas até ao final do ano, é inesquecível. Organizaram-se e cada um escreveu uma frase para eu “não me esquecer deles” e ler o quanto gostaram das minhas aulas. O abraço em grupo e cada palavra que recebi foram, sem dúvida, momentos que nunca esquecerei e guardarei para sempre.

A prática pedagógica vai muito além do ensino das modalidades desportivas, é um espaço privilegiado para o desenvolvimento de valores como a cooperação, o respeito e a responsabilidade (Graça & Mesquita, 2013). A implementação de diferentes modelos pedagógicos mostrou-se eficaz na promoção de aprendizagens significativas, motivadoras e socialmente relevantes. As vivências mais emotivas, como as partilhas com os alunos do 5.º ano e as experiências inclusivas com alunos com NEE, reforçaram a dimensão afetiva e transformadora do papel do professor. Estes momentos foram mais do que experiências didáticas, foram momentos com impactos duradouros para mim. Como sublinham Batista e Queirós (2013), o professor é também um mediador de afetos e valores, e não apenas um transmissor de conhecimentos.

Ao atingir este "cume", não significa que a minha formação teve o seu fim. Mas sim, inicia-se uma nova etapa, mais consciente, crítica e comprometida com a melhoria da prática pedagógica. A vista do topo permite, agora, olhar para trás com orgulho, e para a frente com coragem e responsabilidade, sabendo que novas montanhas aguardam, prontas para serem escaladas.

11. Referências Bibliográficas

- Araújo, F. (2017). A avaliação das aprendizagens em Educação Física. In R. Catunda de Oliveira & A. Marques (Eds.), *Educação física escolar: Referenciais para o ensino de qualidade* (pp. 119–149). Casa da Educação Física
- Azevedo, E., Ramos, A., & Mesquita, I. (2024). Desenvolvimento da prática reflexiva: Uma jornada em direção à reflexão crítica no ensino da educação física. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física* (pp. 139–157). Editora FADEUP.
- Batista, P., Graça, A., & Queirós, P. (Eds.). (2014). *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física*. FADEUP
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em educação física* (pp. 33–52). Editora FADEUP.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5–8
- Chepyator-Thomson, J. R., & Liu, W. (2003). Pre-service teachers' reflections on student teaching experiences: Lessons learned and suggestions for reform in PETE programs. *Physical Educator*, 60(2), 49–58.
- Coutinho, P., Bessa, C., & Mesquita, I. (2024). Planeamento em educação física: Abordagem multidimensional na apropriação didática. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física* (pp. 181–198). Editora FADEUP.
- Farias, C., & Mesquita, I. (2022). *Learner-oriented teaching and assessment in youth sport*. Taylor & Francis.
- Farias, C., & Mesquita, I. (2024). *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física*. Editora FADEUP.
- Farias, C., Teixeira, J., & Mesquita, I. (2024). Abordagem de ensino em educação física centrada no aluno: Por que é necessária e no que consiste? In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física* (pp. 21–40). Editora FADEUP.
- Farias, C., Valério, C., & Mesquita, I. (2018). Sport education as a curriculum approach to student learning of invasion games: Effects on game performance and game involvement. *Journal of Sports Science & Medicine*, 17(1), 56–65.

- Flores, M. A. (1999). (Des)ilusões e paradoxos: A entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos. *Revista Portuguesa de Educação*, 12(1), 171–204.
- Gil-Arias, A., Diloy-Peña, S., Sevil-Serrano, J., García-González, L., & Abós, Á. (2021). A hybrid TGfU/SE volleyball teaching unit for enhancing motivation in physical education: A mixed-method approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(1), Article 110. <https://doi.org/10.3390/ijerph18010110>
- Gonçalves, F., Fernandes, M., Gaspar, A., Oliveira, R., & Gouveia, É. (2014). A avaliação diagnóstica em educação física: Uma abordagem prática a nível macro. In *Problemáticas da educação física I* (pp. 89–95). Universidade da Madeira.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2013). Modelos e concepções de ensino dos jogos desportivos. In F. Tavares (Ed.), *Jogos desportivos coletivos: ensinar a jogar* (pp. 9–54). FADEUP.
- Imbernón, F. (2022). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza* (Vol. 14). Cortez Editora.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into Practice*, 38(2), 67–73.
- Júnior, J. F. C., Moraes, L. S., Souza, M. M. N., Lopes, L. C. L., Meneses, A. R., Pinto, A. R. de A. P., Santos, L. S. R., & Zocolotto, A. (2023). A importância de um ambiente de aprendizagem positivo e eficaz para os alunos. *REBENA – Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*, 6, 324–341.
- Justi, E. B. L., Pinotti, C. C. A., Oliveira, K. E. S., Costa, M. A. S., & Silva, S. K. de M. (2022). Trabalho em equipe. *Encontro Internacional de Gestão, Desenvolvimento e Inovação (EIGEDIN)*, 6(1).
- Kirk, D., & MacPhail, A. (2002). Teaching games for understanding and situated learning: Rethinking the Bunker-Thorp model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 177–192.
- Leach, J., & Moon, B. (2000). Pedagogy, information and communications technology and teachers' professional knowledge. *The Curriculum Journal*, 11(3), 385–404.
- Menegolla, M., & Sant'Anna, I. M. (2011). *Por que planejar? Como planejar?: currículo, área, aula*. Editora Vozes.
- Mesquita, I. (2005). A contextualização do treino no voleibol: a contribuição do construtivismo. In R. J. A. Costa (Ed.), *O contexto da decisão: A ação tática no desporto* (pp. 355–378). Visão e Contextos.
- Mesquita, I. (2006). Ensinar bem para aprender melhor o jogo de voleibol. In J. Bento & A. Graça (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 327–344). FMH/UTL.

- Mesquita, I. (2013). *Didática do desporto: Avaliação das aprendizagens em educação física* [PowerPoint slides]. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).
- Mesquita, I. (2014). Mudança de paradigma na formação de treinadores: O valor da aprendizagem experiencial. In R. J. A. Costa (Ed.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (pp. 333–359). Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Graça & J. Bento (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 39–68). FMH/UTL
- Moore-Russo, D. A., & Wilsey, J. N. (2014). Delving into the meaning of productive reflection: A study of future teachers' reflections on representations of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 37, 76–90.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Educa.
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão / Towards a teacher training developed inside the profession. *Revista de Educación*, 350, 203–221.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In I. Oliveira & L. Serrazina (Eds.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29–42).
- Pata, S. M. da S. (2012). *Da formação inicial à inserção na profissão* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa].
- Perrenoud, P. (1993). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In A. Estrela & J. Ferreira (Eds.), *Avaliações em educação: Novas perspetivas* (pp. 171–191). Porto Editora.
- Rief, S. F., Heimburge, J. A., & Soares, I. M. P. H. (2000). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva: Estratégias prontas a usar, lições e atividades concebidas para ensinar alunos com necessidades de aprendizagem diversas*. Porto Editora.
- Rink, J. E. (1993). *Teaching physical education for learning*. Mosby (University of South Carolina, Columbia).
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Human Kinetics.
- Silva, R., Queirós, P., & Mesquita, I. (2017). Modelos de ensino do desporto: O olhar dos alunos. Estudo no âmbito do estágio profissional em educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 17(S1A), 107–114.
- Tardif, M. (2012). *Saberes docentes e formação profissional*. Editora Vozes.

- Van Manen, M. (1991). Reflectivity and the pedagogical moment: The normativity of pedagogical thinking and acting. *Journal of Curriculum Studies*, 23(6), 507–536.
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: A knowledge structures approach*. ERIC Clearinghouse on Teacher Education.

12. ANEXOS

Anexo 1- Sistema de Rotação das aulas

Mês	Data	Dia	Turma	Professor Estagiário
Novembro (05/08)	03/12/2024	terça-feira	4	MS
			T	PO
	04/12/2024	quarta-feira	3	F
			2	MR
	05/12/2024	quinta-feira	1	MF
			4	MS
	06/12/2024	sexta-feira	2	MA
			3	F
			T	PO
			4	MS
Novembro (12/15)	10/12/2024	terça-feira	T	PO
			3	F
	11/12/2024	quarta-feira	2	MA
			1	MF
	12/12/2024	quinta-feira	4	MS
			2	MA
	13/12/2024	sexta-feira	3	F
			T	PO
			4	MS

Anexo 2- Plano de Aula

Aula nº	Unidade Didática:	Turma: Nº de Alunos: Material:
Data: Hora: Duração: Local:	Função Didática: Objetivos da aula: Motor: Cognitivo: Socioafetivo:	

	□	OBJETIVOS COMPORTAMENTAIS	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	CRITÉRIOS DE ÊXITO
I N I C I A L				
F U N D A M E N T A L				
F I N A L				
<u>OBSERVAÇÕES:</u>				

REFLEXÃO SOBRE A AULA

Anexo 3- Exemplo de AD

Nº	Nome	Posição base/ deslocamentos		Serviço por baixo			Serviço por cima			Manchete			Passe de frente			Passe de Costas			Passe em suspensão			Remate em apoio			Remate em suspensão			Identifica as regras básicas do jogo			Total
		1	2	1	1,5	2	1	1,5	2	1	1,5	2	1	1,5	2	1	1,5	2	1	1,5	2	1	1,5	2	1	1,5	2	1	1,5	2	20
1			2		1,5		1				1,5			1,5		1			1			1			1				1,5		13
2			2		1,5		1				1,5			1,5		1			1			1			1				1,5		13
3		1			1,5		1			1			1			1			1			1			1				1,5		11
4		1		1			1			1			1			1			1			1			1				1,5		10,5
5			2			2	1				1,5			2	1				1			1			1					2	14,5
6		1		1			1			1			1			1			1			1			1				1,5		10,5
7			2			2		1,5			1,5			2	1				1			1			1					2	14
8		1		1			1			1				1,5		1			1			1			1				1,5		11
9			2		1,5		1				1,5			2	1				1			1			1					2	14
10		1		1			1			1			1			1			1			1			1				1,5		10,5
11		1				2		1,5			1,5			2	1				1			1			1					2	14

Anexo 4- AD- Sistema Binário

Avaliação Diagnostica- Badminton											
Nome	Serviço	Posição Base	Deslocamentos	Clear	Lob	Amorti	Remate	Encosto	Sequência	Pega	Regras
		S	S	S	S	S	N	S	N	N	N
	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N
	S	S	S	S	S	S	N	N	S	S	N
	S	S	S	S	S	N	N	N	N	N	N
	S	S	S	S	S	S	S		S	S	N
	S	S	S	S	S	S	S	N	N	N	N
	S	S	S	S	S	S	S		S		N
	S	S	S	S	S	N	N	N	N	N	N

Anexo 5- Exemplo de Classificação Final

N°	Nome	Conhecimentos				Conhecimentos	Comunicação			Comunicação	Resolução de problemas e pensamento crítico e criativo	Responsabilidade, autonomia, desenvolvimento pessoal e interpessoal	TOTAL	Nota Final	Nome	N°	Auto avaliação	Diferença
		Voleibol	Badminton	Futebol	Teórico		Voleibol	Badminton	Futebol									
1	Barbara Babo	14,0	12,0	12,0	14,5	13,0	16,0	16,0	12,0	14,7	9,4	15,3	13,28	13		1	12	1
2	Rian Pinheiro	14,5	16,0	15,0	13,5	14,9	16,0	20,0	16,0	17,3	15,3	19,0	16,09	16		2	15	1
3	João Gomes	11,5	12,0	11,0	13,5	11,8	12,0	12,0	12,0	12,0	13,0	15,5	12,87	13		3	12	1
4	Carla Lemos	11,0	11,0	10,0	10,5	10,6	12,0	12,0	12,0	12,0	5,2	13,9	10,97	11		4	10	1
5	Leandro Carvalho	18,0	20,0	18,0	14,5	18,0	20,0	20,0	20,0	20,0	15,3	19,2	18,12	18		5	20	2
6	Isaías Ferreira	11,5	12,5	11,0	11,5	11,6	8,0	12,0	12,0	10,7	12,1	13,7	12,15	12		6	12	0
7	Marcelo Moreira	17,0	16,0	17,0	14,5	16,3	20,0	20,0	20,0	20,0	6,6	16,0	15,44	15		7	14	1
8	Marina Silva	11,5	12,5	11,0	11,0	11,6	12,0	12,0	12,0	12,0	8,7	14,4	12,01	12		8	11	1
9	Isabela Pereira	14,5	14,5	15,0	12,0	14,2	16,0	20,0	16,0	17,3	10,9	19,6	15,38	15		9	15	0
10	Rita Moreira	11,0	11,0	10,0	16,0	11,6	12,0	12,0	12,0	12,0	16,6	16,2	13,24	13		10	14	1
11	Andréia Pinto	18,0	19,0	20,0	13,0	18,0	20,0	20,0	20,0	20,0	18,5	16,4	17,75	18		11	16	2

Anexo 6- Cartaz da Atividade "Mergulho na Diversão"



Item 1–12	Min-Max	Item 13–24	Min-Max
1. mas questiono-me por que razão continuo. (AM)	1–7	13. mas as razões para tal já não são claras para mim. (AM)	1–7
2. porque as pessoas me pressionam para praticar. (EX)	1–7	14. porque me sinto pressionado por outras pessoas para praticar. (EX)	1–7
3. porque me sentiria culpado se desistisse. (IJ)	1–7	15. porque me sinto obrigado a continuar. (IJ)	1–7
4. porque os benefícios são importantes para mim. (ID)	1–7	16. porque me ensina a ser autodisciplinado. (ID)	1–7
5. porque é uma oportunidade para ser quem eu sou. (IG)	1–7	17. porque o que faço no desporto é uma expressão do que eu sou. (IG)	1–7
6. porque me dá prazer. (IM)	1–7	18. porque é divertido. (IM)	1–7
7. mas questiono-me por que razão me sujeito a isto. (AM)	1–7	19. mas questiono-me se valerá a pena. (AM)	1–7
8. para satisfazer todos aqueles que querem que eu pratique. (EX)	1–7	20. porque se não o fizer, as outras pessoas não ficarão satisfeitas comigo. (EX)	1–7
9. porque me sentiria envergonhado se desistisse. (IJ)	1–7	21. porque me sentiria um falhado se desistisse. (IJ)	1–7
10. porque valorizo os seus benefícios. (ID)	1–7	22. porque é uma boa forma de aprender coisas que podem ser úteis na minha vida. (ID)	1–7
11. porque faz parte mim. (IG)	1–7	23. porque me permite viver de acordo com os meus valores. (IG)	1–7
12. porque gosto. (IM)	1–7	24. porque acho agradável. (IM)	1–7