

O Desporto como fundamento da minha identidade profissional

Relatório de estágio profissional

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

Joel Matos Dias

Porto, julho de 2026

Ficha de catalogação

Dias, J. (2026). *O Desporto como Fundamento da Minha Identidade Profissional*. Porto: J. Dias. 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: PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA; EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS; ENSINO-APRENDIZAGEM; NECESSIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS.

Dedicatória

Ao meu pai, à minha mãe, ao meu avô e à minha namorada, o meu mais profundo agradecimento por todo o amor, apoio e incentivo que sempre me deram. Cada palavra de motivação, cada gesto de carinho e cada momento de paciência foram essenciais para eu chegar até aqui.

Sem vocês, este caminho não teria o mesmo significado nem teria sido possível percorrê-lo com tanta força e determinação.

Agradecimentos

Aos meus pais, pelo carinho e pelo berço que me deram, pela educação que em mim semearam e que hoje cultivo com orgulho. Pelo incentivo constante e por me mostrarem, mesmo sem palavras, que posso sempre contar com eles.

Um sincero agradecimento ao meu professor cooperante de estágio, Professor Podstawski, pela forma excecional como me recebeu, por acreditar no meu potencial, pelos conselhos sábios e por me permitir crescer, desenvolver e explorar livremente esta área. A sua orientação fez nascer em mim uma paixão ainda maior pelo ensino.

À Professora Doutora Cristiana Bessa, pela disponibilidade, paciência, partilha de conhecimento e objetividade na orientação, sem a qual não teria sido possível a realização deste documento.

De igual forma, expresso a minha profunda gratidão à escola, que me acolheu de braços abertos e me proporcionou aprendizagens valiosas. A todos os que fazem parte desta comunidade escolar — docentes, não docentes e alunos — guardo um carinho especial e um sentimento de reconhecimento sincero.

Um agradecimento muito especial à minha namorada, pelo apoio incondicional em todos os momentos, especialmente nos menos bons, quando mais precisei. Por estar sempre presente, por ser o meu colo, o meu porto de abrigo e uma fonte constante de força e motivação.

A ti, meu avô, por continuares a ser a estrelinha mais brilhante a iluminar o meu caminho. Sei que estás orgulhoso de mim e deste percurso que também é teu. Este trabalho é, em parte, para ti — e gostava imensamente que estivesses aqui para me oferecer aquele sorriso cúmplice de sempre.

Por fim, a todos os que, de alguma forma, contribuíram, inspiraram ou influenciaram o meu percurso até aqui, deixo o meu mais sentido agradecimento.

Muito obrigado!

Índice Geral

Dedicatória.....	III
Agradecimentos	IV
Índice de Figuras	VII
Índice de Tabelas	VIII
Índice de Anexos	IX
Resumo	X
Abstract.....	XI
Lista de Abreviaturas	XII
1. Introdução	- 1 -
2. Enquadramento Pessoal.....	- 3 -
2.1. Percurso Pessoal e Construção da Identidade Profissional	- 3 -
2.2. Entrada Tardia no Ensino Superior e Reconstrução do Meu Percurso Profissional	- 4 -
2.3. A Influência da Corrida e do Ciclismo na Construção da Minha Identidade e Percurso Académico	- 5 -
2.4. Expectativas iniciais	- 6 -
3. Enquadramento Institucional.....	- 7 -
3.1. Caracterização da escola cooperante	- 7 -
3.2. Caracterização da turma	- 9 -
3.3. O Núcleo de Estágio e o Trabalho Colaborativo	- 10 -
4. Enquadramento Operacional	- 11 -
4.1. Planeamento	- 11 -
4.2. Avaliação	- 23 -
4.3. Atuação do Professor e Fatores de Eficácia Pedagógica	- 29 -
4.4. Reflexão.....	- 31 -
5. Envolvimento na Comunidade Escolar	- 36 -
6. Investigação em Contexto Docente	- 42 -

Resumo	- 42 -
Abstract.....	- 43 -
6.1. Introdução	- 44 -
6.2. Metodologia.....	- 46 -
6.2.1. Desenho do estudo.....	- 46 -
6.2.2. Participantes e contexto	- 46 -
6.2.3. Instrumentos de recolha de dados.....	- 47 -
6.2.4. Intervenção	- 47 -
6.2.5. Procedimento de recolha de dados	- 49 -
6.2.6. Análise de dados.....	- 50 -
6.3. Resultados.....	- 51 -
6.4. Discussão	- 54 -
6.5. Conclusões.....	- 57 -
Referências Bibliográficas.....	- 58 -
7. Considerações Finais	- 59 -
8. Referências Bibliográficas.....	- 61 -
Anexos	XIII

Índice de Figuras

Figura 1 - Desporto Escolar.....	- 41 -
Figura 2 - Visita ao Complexo Municipal de Ginástica	- 41 -
Figura 3 - Escola do Movimento	- 41 -
Figura 4 - Visita à Liga Dura	- 41 -
Figura 5 - Comparação das médias obtidas nas dimensões autonomia, competência e relação nos momentos de pré-teste e pós-teste.....	- 54 -

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Síntese das estratégias pedagógicas implementadas durante a intervenção - 48 -	
Tabela 2 - Comparação das médias obtidas na dimensão autonomia..... - 51 -	
Tabela 3 - Comparação das médias obtidas na dimensão competência - 52 -	
Tabela 4 - Comparação das médias obtidas na dimensão relação - 52 -	
Tabela 5 - Comparação das médias relativas ao interesse e participação nas aulas - 53 -	

Índice de Anexos

Anexo 1 – Plano Anual.....	XIII
Anexo 2 - Unidade Didática Exemplo.....	XV
Anexo 3 - Estrutura dos Planos de Aula	XVI
Anexo 4 - Avaliação Diagnóstica Exemplo	XVII
Anexo 5 - Ficha de Autoavaliação Exemplo	XVIII
Anexo 6 - Cartaz Desportos de Combate	XIX
Anexo 7 - Cartaz do Torneio de Voleibol	XX
Anexo 8 - Cartaz do Torneio Ténis de Mesa	XXI
Anexo 9 - Ficha de Consentimento para a Participação na Investigação	XXII
Anexo 10 - Questionário Individual Google Forms	XXIII

Resumo

O presente Relatório de Estágio Profissional, intitulado “O Desporto como fundamento da minha identidade profissional”, surge no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, e reflete o percurso de desenvolvimento pessoal e profissional realizado ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, analisando as experiências que contribuíram para a construção da minha identidade profissional. O relatório integra um enquadramento pessoal, institucional e operacional, abordando o percurso académico e desportivo, o contexto da intervenção pedagógica e a prática de ensino desenvolvida, incluindo o planeamento, a condução e a avaliação das aulas, as opções metodológicas e o envolvimento na comunidade escolar. Paralelamente, foi desenvolvida uma investigação em contexto docente com o objetivo de analisar os efeitos de uma intervenção pedagógica na satisfação das necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relação nas aulas de Educação Física. A intervenção privilegiou estratégias pedagógicas promotoras da participação ativa dos alunos, nomeadamente através da utilização de feedback positivo e específico, da promoção da autonomia e da adaptação das tarefas aos diferentes níveis de desempenho. Os resultados evidenciaram uma evolução positiva nas diferentes dimensões analisadas, reforçando a importância do papel do professor na criação de ambientes de aprendizagem motivadores e favoráveis ao envolvimento dos alunos. Os desafios vivenciados ao longo do estágio revelaram-se determinantes para o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais, destacando-se a capacidade de planear, conduzir e avaliar o ensino, bem como de adaptar as estratégias pedagógicas às características e necessidades dos alunos. O relatório culmina com uma reflexão sobre o percurso realizado, evidenciando a importância do estágio pedagógico na consolidação da identidade profissional. Mais do que um momento de aplicação de conhecimentos, esta experiência constituiu um processo de crescimento pessoal e profissional, reforçando a motivação para continuar a aprender e evoluir no contexto da docência.

PALAVRAS-CHAVE: PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA; EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS; ENSINO-APRENDIZAGEM; NECESSIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS.

Abstract

This Professional School Placement Report, entitled “Sport as the Foundation of My Professional Identity”, was developed within the Master’s Degree in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education at the Faculty of Sport of the University of Porto. It reflects the process of personal and professional development undertaken throughout the Supervised Teaching Practice and analyses the experiences that contributed to the construction of my professional identity. The report includes personal, institutional and operational frameworks, addressing my academic and sporting background, the context of the pedagogical intervention and the teaching practice developed during the school placement. This encompasses lesson planning, teaching and assessment, methodological choices and involvement in the school community. Alongside the school placement, a classroom-based research study was conducted to analyse the effects of a pedagogical intervention on the satisfaction of students’ basic psychological needs for autonomy, competence and relatedness in Physical Education lessons. The intervention focused on pedagogical strategies designed to promote students’ active participation, particularly through the provision of positive and specific feedback, the promotion of autonomy and the adaptation of tasks to different performance levels. The results revealed positive changes across the different dimensions analysed, reinforcing the importance of the teacher’s role in creating motivating learning environments that foster student engagement. The challenges experienced throughout the school placement proved essential to the development of both professional and personal competences, particularly the ability to plan, teach and assess effectively, as well as to adapt pedagogical strategies to students’ characteristics and needs. The report concludes with a reflection on the journey undertaken, highlighting the importance of the school placement in consolidating my professional identity. More than an opportunity to apply previously acquired knowledge, this experience represented a process of personal and professional growth, strengthening my motivation to continue learning and developing as a teacher.

KEYWORDS: SUPERVISED TEACHING PRACTICE; PHYSICAL EDUCATION; PEDAGOGICAL STRATEGIES; TEACHING-LEARNING PROCESS; BASIC PSYCHOLOGICAL NEEDS.

Lista de Abreviaturas

EE – Estudante Estagiário

EC – Escola Cooperante

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MAC – Modelo de Aprendizagem Cooperativa

MAPJ – Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

MCJI – Modelo de Competência nos Jogos de Invasão

MEEFEBS – Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

MID – Modelo de Instrução Direta

NE – Núcleo de Estágio

PC – Professor Cooperante

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PO – Professor Orientador

SPSS – Statistical Package for the Social Sciences

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

UD – Unidade Didática

1. Introdução

O estágio profissional (EP) representa um momento decisivo no percurso de formação de um futuro professor, sendo o primeiro contacto real com a profissão que escolhi. Ao longo da licenciatura em Desporto e do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), fui adquirindo conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos que só ganharam verdadeiro sentido quando os pude aplicar no contexto real da escola, perante alunos com ritmos, interesses e dificuldades próprias. Neste sentido, a Prática de Ensino Supervisionada (PES) assumiu-se como uma experiência essencial para compreender a complexidade do ensino e para iniciar a construção da minha identidade enquanto professor de Educação Física (EF).

A PES não representa apenas um momento de aplicação de conhecimentos adquiridos ao longo da formação inicial. Pelo contrário, constitui um espaço privilegiado de aprendizagem profissional, onde o futuro professor é confrontado com situações reais, imprevisíveis e exigentes, que obrigam à tomada de decisões constantes. A preparação das aulas, a gestão da turma, a adaptação das tarefas, a comunicação com os alunos, a avaliação das aprendizagens e a reflexão sobre a prática foram dimensões que me permitiram perceber que ensinar exige muito mais do que dominar conteúdos. Ensinar implica observar, interpretar, decidir, ajustar e refletir continuamente sobre a ação pedagógica. Esta experiência ajudou-me a consolidar a minha vontade de seguir a profissão docente na área da EF, mas também me mostrou que a identidade do professor se constrói de forma contínua, através da experiência, da reflexão e da capacidade de aprender com cada situação vivida.

O presente Relatório de EP é elaborado no âmbito da conclusão do mestrado na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) e pretende descrever, analisar e refletir criticamente sobre o percurso realizado durante a PES. Mais do que apresentar o que foi feito, este documento procura traduzir aquilo que fui aprendendo ao longo do estágio, as dificuldades sentidas, as dúvidas que surgiram, as estratégias que tive de adaptar e, sobretudo, o crescimento pessoal e profissional que resultou da experiência de ensinar.

O estágio decorreu numa escola secundária da cidade do Porto, inserida num Agrupamento de Escolas integrado no programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), contexto marcado por realidades socioculturais diversificadas e desafios educativos específicos. Trabalhei com uma turma do Curso Técnico de Desporto,

assumindo a leção das disciplinas de Desportos Coletivos e Desportos Individuais. Este contexto exigiu de mim um planeamento cuidadoso, mas também flexibilidade e capacidade de adaptação às características dos alunos, algo que fui desenvolvendo aula após aula, através da reflexão sobre a minha prática e também do importante apoio do professor cooperante (PC).

Ao longo do relatório adoto uma abordagem essencialmente reflexiva, porque acredito que ensinar implica questionar constantemente as nossas decisões e procurar melhorar. A articulação entre a experiência vivida na escola e os referenciais teóricos da EF permitiu-me compreender melhor o processo de ensino-aprendizagem e perceber a importância de planear com intenção, observar com atenção e ajustar com sensibilidade às necessidades dos alunos. Assim, a reflexão tornou-se uma ferramenta essencial para transformar a experiência em aprendizagem profissional.

Relativamente à estrutura, o relatório encontra-se organizado em vários capítulos. Após esta introdução, apresento o Enquadramento Pessoal, onde descrevo o meu percurso formativo, o processo de construção da minha identidade docente e as expectativas iniciais. Segue-se o Enquadramento Institucional, com a caracterização da escola cooperante (EC), da turma e do núcleo de estágio (NE). No Enquadramento Operacional abordo a intervenção pedagógica realizada, incluindo planeamento, condução das aulas, avaliação e reflexão sobre a prática. Posteriormente, apresento o envolvimento na comunidade escolar e o trabalho de Investigação em Contexto Docente. Por fim, nas Considerações Finais, faço uma síntese das aprendizagens realizadas e das implicações deste percurso para o meu futuro enquanto professor de EF.

Assim, este relatório pretende ser não apenas um requisito académico, mas um testemunho do caminho percorrido durante o estágio, marcado por desafios, aprendizagens e pela confirmação da minha vontade de seguir a profissão docente na área da EF. A PES revelou-se uma experiência estruturante na minha formação, permitindo-me compreender melhor a complexidade da profissão docente e reforçando a minha vontade de contribuir, através da EF, para a formação, participação e desenvolvimento dos alunos.

2. Enquadramento Pessoal

2.1. Percurso Pessoal e Construção da Identidade Profissional

A minha trajetória pessoal e académica sempre esteve profundamente ligada ao desporto e às vivências que este proporciona. Desde cedo descobri na atividade física não apenas um espaço de bem-estar, mas também uma forma de compreender o mundo e de me relacionar com os outros. As experiências que fui acumulando ao longo da infância e adolescência contribuíram de forma decisiva para a construção da minha identidade pessoal e profissional. Estas vivências despertaram em mim um interesse crescente pelas dinâmicas do ensino e pela forma como o professor de EF pode influenciar positivamente o desenvolvimento global dos alunos.

A escolha da licenciatura em Desporto e posteriormente do MEEFEBS surgiu de forma natural, quase intuitiva. Sempre acreditei que a escola é um espaço privilegiado para promover valores fundamentais, como o respeito, a cooperação, a responsabilidade e a superação pessoal. A EF, em particular, possui uma capacidade única de colocar estes valores em prática através da ação, das interações e das experiências fisicamente significativas. É justamente essa dimensão humana, relacional e pedagógica que mais me motiva a seguir esta profissão.

Ao longo do meu percurso formativo fui consolidando um conjunto de competências que considero essenciais no papel de professor, nomeadamente a capacidade de planificar com rigor, de avaliar com justiça e de refletir criticamente sobre a minha prática. Todavia, é no estágio pedagógico que estas competências ganham vida, se testam e se transformam. Durante este período, tive a oportunidade de confrontar as minhas expectativas com a realidade concreta da escola, dos alunos e do quotidiano docente. Este contacto direto permitiu-me compreender melhor a complexidade da profissão, mas também reforçou a minha convicção de que é este o caminho que quero seguir.

Enquanto futuro professor de EF, identifico-me com uma postura pedagógica assente na proximidade, na escuta e no respeito pela individualidade de cada aluno. Acredito que ensinar EF implica mais do que transmitir técnica ou promover capacidades motoras; implica também criar condições para que cada aluno descubra o valor da atividade física na sua vida, se sinta competente, seguro e motivado para aprender. Por isso, neste relatório assumo uma perspetiva crítica e reflexiva sobre o meu percurso de estágio, procurando

compreender não apenas aquilo que fiz, mas sobretudo aquilo que aprendi e a forma como estas aprendizagens influenciam a minha identidade profissional em construção.

2.2. Entrada Tardia no Ensino Superior e Reconstrução do Meu Percurso Profissional

A minha entrada no ensino superior ocorreu de forma mais tardia do que é habitual, aos 25 anos, depois de seis anos de trabalho numa empresa têxtil. Durante esse período profissional, apesar de ter adquirido responsabilidade, disciplina e maturidade, fui percebendo gradualmente que aquele contexto não correspondia às minhas aspirações pessoais nem ao futuro que desejava construir para mim. Era um trabalho estável, mas não me realizava. Faltava-lhe significado, propósito e ligação àquilo que sempre senti como parte essencial da minha identidade, nomeadamente o desporto.

À medida que os anos foram passando, a sensação de desencontro entre o que fazia e aquilo que desejava tornou-se cada vez mais evidente. Essa constatação levou-me a refletir profundamente sobre o caminho que queria seguir. Percebi que, se não tomasse a iniciativa de mudar, acabaria por acomodar-me a uma vida profissional que não me preenchia. Foi nesse momento que recuperei um sonho antigo, presente desde a infância: trabalhar na área do desporto e tornar-me professor de EF.

A decisão de regressar aos estudos foi simultaneamente desafiante e libertadora. Sabia que implicaria abdicar de alguma estabilidade, reorganizar a minha vida e enfrentar as exigências académicas com um grau de responsabilidade diferente daquele que teria se tivesse ingressado no ensino superior logo após o ensino secundário. Contudo, senti que estava finalmente a investir em algo que me fazia sentido e que correspondia às minhas motivações mais profundas.

O apoio dos meus pais foi determinante nesta etapa. Sempre me incentivaram a seguir os estudos e a lutar pelos meus objetivos, acreditando no meu potencial mesmo quando eu próprio hesitava. Esse suporte familiar funcionou como âncora e motor, reforçando a convicção de que estava a tomar a decisão certa.

Esta entrada tardia na universidade trouxe-me maturidade, resiliência e um compromisso muito forte com o meu percurso formativo. Encarei cada unidade curricular, cada desafio e cada oportunidade com um sentido de responsabilidade ampliado, consciente de que estava a construir, passo a passo, a carreira com que sempre sonhei. Esta decisão

transformou não só o meu trajeto académico e profissional, mas também a forma como encaro o ensino, a aprendizagem e o papel que quero desempenhar enquanto futuro professor de EF.

2.3. A Influência da Corrida e do Ciclismo na Construção da Minha Identidade e Percurso Académico

A minha relação com o desporto não se limita a uma escolha académica ou profissional; ela nasce de uma paixão profunda e duradoura, especialmente pela corrida e pelo ciclismo. Estas modalidades sempre ocuparam um lugar especial na minha vida, não apenas como prática física, mas como formas de expressão pessoal, equilíbrio emocional e conquista de bem-estar. Ao longo dos anos, a corrida e o ciclismo tornaram-se muito mais do que atividades de lazer: passaram a ser parte da minha rotina, da minha disciplina e da minha forma de estar no mundo.

Correr e pedalar ensinaram-me valores essenciais, como a persistência, a superação e a capacidade de enfrentar dificuldades com resiliência. Em cada subida numa bicicleta ou em cada quilómetro percorrido numa corrida, descobri que o progresso resulta de consistência, dedicação e coragem, valores que reconheço hoje como fundamentais na profissão docente. Estas modalidades também sempre me proporcionaram momentos de reflexão, de contacto com a natureza e de autoconhecimento, elementos que contribuíram para a consolidação de uma identidade ativa, determinada e centrada num estilo de vida saudável.

Foi precisamente esta ligação afetiva e continuada ao desporto que impulsionou a minha decisão de ingressar na licenciatura. A experiência prática e o prazer intrínseco que encontrava na atividade física despertaram em mim a vontade de compreender o desporto de forma mais profunda e científica. Percebi que queria não apenas praticá-lo, mas estudá-lo, compreendê-lo e, sobretudo, partilhá-lo com os outros. O desporto tornou-se, assim, o caminho natural para a construção da minha carreira e para o desenvolvimento da minha missão enquanto futuro professor de EF.

A corrida e o ciclismo são, portanto, muito mais do que hobbies: são pilares que sustentam a minha identidade pessoal e profissional. Através deles, descobri uma motivação genuína para aprender, ensinar e inspirar. Ao refletir sobre o meu percurso, percebo que estas modalidades foram determinantes para a escolha da licenciatura em Desporto e, mais tarde, para a decisão de seguir o mestrado em Ensino de EF. A minha paixão pessoal

transformou-se numa vocação profissional, reforçando a convicção de que quero transmitir aos alunos o mesmo entusiasmo, energia e sentido de realização que sempre encontrei no desporto.

2.4. Expectativas iniciais

No dia em que o EP teve início, as minhas expectativas eram as de evoluir de forma significativa enquanto futuro professor de EF. Recordo-me de desejar desenvolver a minha capacidade de resolver problemas, de refletir sobre a prática e de adotar métodos de trabalho eficazes e sustentáveis. Via este estágio como uma oportunidade de crescimento integral, tanto profissional como pessoal, e acreditava que este percurso seria determinante para a construção de uma identidade docente sólida, competente e responsável.

Naquele momento, entendia que esta seria a minha primeira experiência verdadeiramente imersiva no papel de professor, e por isso esperava que as primeiras sensações fossem positivas e enriquecedoras. Via o estágio como uma fase de transição importante entre o estudante e o profissional, na qual teria finalmente a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo do curso e, ao mesmo tempo, aprender com a realidade concreta das escolas, dos alunos e de toda a comunidade educativa.

Entre as minhas expectativas, destacava-se também a importância da relação professor–aluno. Acreditava que este seria um dos pilares fundamentais do processo educativo e que deveria assentar num clima de proximidade, empatia e respeito mútuo. Por isso, esperava conseguir construir relações que permitissem aos alunos ver no professor não apenas uma figura de autoridade, mas também um apoio, alguém disponível para orientar, motivar e ajudar a superar dificuldades, valorizando o esforço e o trabalho colaborativo.

Da minha parte, esperava estar à altura das exigências do estágio e demonstrar competência em todas as tarefas e responsabilidades que me fossem atribuídas. Ambicionava ser capaz de planificar, conduzir e avaliar as aulas de forma coerente, segura e fundamentada, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos. Além disso, desejava despertar neles a sensibilidade para a importância da prática desportiva, da adoção de estilos de vida ativos e saudáveis e do respeito pelos outros através do desporto.

No início do estágio, encarava este percurso como um momento de aprendizagem profunda, de descoberta e de consolidação vocacional. Tinha a convicção de que cada desafio representaria uma oportunidade de crescer como professor e como pessoa.

Em retrospectiva, reconheço que estas expectativas iniciais traduziam não apenas ambições académicas, mas também um profundo compromisso pessoal com a construção da minha identidade profissional. Ao visitar aquilo que esperava no primeiro dia de estágio, compreendo que cada meta que tracei representava uma esperança sincera de crescimento e de superação. Hoje, olhando para trás, percebo que essas expectativas foram fundamentais para orientar o meu percurso, fortalecer a minha motivação e sustentar a dedicação com que abracei cada desafio ao longo desta experiência.

3. Enquadramento Institucional

3.1. Caracterização da escola cooperante

A PES decorreu numa escola secundária situada na cidade do Porto, integrada num Agrupamento de Escolas pertencente ao programa TEIP. Este enquadramento reforça o compromisso da escola com a melhoria das aprendizagens e dos resultados académicos dos seus alunos, assumindo uma intervenção educativa particularmente focada na inclusão e no sucesso escolar.

A EC acolhe alunos do 3.º ciclo do ensino básico, do ensino secundário regular e do ensino secundário profissional, sendo este último o mais representativo em termos de número de estudantes. A comunidade escolar caracteriza-se por uma grande diversidade sociocultural, incluindo um número significativo de alunos provenientes de contextos socioeconómicos desfavorecidos. Nesse sentido, a escola tem vindo a desenvolver esforços consistentes para promover a inclusão, o desenvolvimento pessoal e profissional dos jovens e, simultaneamente, prevenir o abandono e o insucesso escolar.

No que respeita à sua organização física, a escola é constituída por quatro blocos distintos. O bloco principal concentra os serviços académicos, os órgãos de gestão, a cantina, o bar, a reprografia e um amplo polivalente, frequentemente utilizado pelos alunos como espaço de convívio nos intervalos. Nos restantes três blocos encontram-se distribuídas as salas de aula, o auditório, as salas de informática e a sala dos professores, assegurando uma estrutura funcional e adequada às necessidades do quotidiano escolar.

Relativamente aos espaços destinados à lecionação da disciplina de EF, a escola dispõe de uma área exterior composta por dois campos próximos: um campo de relva sintética e um campo desportivo polivalente. No espaço interior, destaca-se o pavilhão gimnodesportivo, que habitualmente acolhe até três turmas em simultâneo. Este pavilhão está equipado com duas zonas de arrecadação de material desportivo, uma arrecadação adicional com materiais diversos e ainda uma área específica dedicada ao armazenamento de equipamento de ginástica, como colchões e trampolins. Existe também uma bancada superior, que permite a assistência a jogos e atividades, nomeadamente durante a realização de torneios escolares.

No que diz respeito ao material disponível, verificou-se uma variedade considerável de equipamentos para as diferentes modalidades, incluindo bolas de várias tipologias, coletes, redes, cones, material de ginástica e equipamentos de atletismo. Contudo, a qualidade e o estado de conservação do material eram heterogéneos, existindo alguns equipamentos desgastados ou insuficientes para turmas numerosas. Esta situação implicou, por vezes, a necessidade de adaptação das tarefas, organização em estações de trabalho ou utilização de estratégias cooperativas que permitissem otimizar os recursos disponíveis.

A gestão do material e dos espaços era realizada pelo Grupo de EF, que procurava distribuir os horários e recursos de forma equilibrada entre os professores. Ainda assim, a utilização simultânea do pavilhão por várias turmas constituiu um constrangimento frequente, sobretudo em unidades didáticas (UD) que exigiam maior concentração ou segurança, como a ginástica ou o badminton. Estas limitações exigiram um planeamento rigoroso das aulas, com definição clara de zonas de trabalho, adaptação dos objetivos e maior controlo da turma, contribuindo para o desenvolvimento da minha capacidade de organização e tomada de decisão pedagógica.

Por outro lado, os espaços exteriores revelaram-se uma mais-valia para modalidades coletivas e para atividades de resistência, permitindo diversificar as experiências motoras dos alunos e promover uma prática mais próxima da realidade desportiva. Contudo, as condições meteorológicas condicionaram frequentemente a sua utilização, obrigando a reajustes no planeamento. Assim, a análise das condições materiais e espaciais da escola revelou-se fundamental para compreender as possibilidades e limitações da prática pedagógica, reforçando a importância da flexibilidade e da criatividade na intervenção do professor de EF.

3.2. Caracterização da turma

No início do estágio, foi entregue a cada aluno um questionário com o objetivo de recolher informações sobre diversos aspetos pessoais, académicos e desportivos. Através da análise das respostas, foi possível obter um conhecimento mais aprofundado da turma, compreendendo melhor o perfil dos alunos, as suas preferências, dificuldades, expectativas e motivações.

A turma do Curso Técnico de Desporto era constituída por 18 alunos, 14 do sexo masculino e 4 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos. No que concerne ao contexto sociocultural, observava-se uma diversidade moderada, com os encarregados de educação devidamente identificados e contactos formalizados, evidenciando uma estrutura familiar globalmente funcional e organizada.

Do ponto de vista do perfil académico, verificava-se uma afinidade marcante dos estudantes pela disciplina de EF, facto expectável dada a natureza do curso, mas surgiam igualmente referências pontuais a preferências por disciplinas como inglês ou matemática. Contudo, esta última, juntamente com português, surgia de forma consistente como área de maior dificuldade, revelando lacunas que podiam comprometer o desempenho global dos alunos e que justificavam a implementação de estratégias de apoio específico, especialmente ao nível da consolidação de competências basilares.

Relativamente às expectativas e motivações dos alunos, destacava-se uma perceção predominantemente positiva em relação ao curso. Os estudantes demonstravam vontade de aperfeiçoar capacidades físicas e técnico-táticas, bem como adquirir competências teóricas aplicáveis ao prosseguimento de estudos superiores nas áreas da EF, Treino Desportivo, Fisiologia ou áreas afins. Paralelamente, alguns revelavam aspirações profissionais orientadas para a docência, o treino ou o desempenho como atletas, denotando uma visão de futuro coerente com o campo de formação escolhido.

A prática desportiva apresentava um papel central no quotidiano dos alunos da turma. A quase totalidade dos alunos praticava desporto de forma regular, em modalidades como futebol, futsal, basquetebol, voleibol, ginástica acrobática ou atletismo. Muitos integravam clubes e associações desportivas, com cargas de treino que oscilavam entre duas e sete sessões semanais, e vários possuíam experiência em competições federadas. Assinala-se ainda a existência de alunos com certificações complementares, como

treinador ou árbitro, o que denotava um envolvimento precoce e significativo no tecido desportivo formal.

No que diz respeito às atividades preferidas, destacavam-se modalidades como futebol, ginástica, basquetebol e corrida, sendo igualmente notório o interesse por áreas teóricas como fisiologia, gestão desportiva ou metodologia do treino. A generalidade dos alunos perspetivava a conclusão do curso como um passo intermédio para a entrada no ensino superior ou para a integração profissional na área do desporto, demonstrando expectativas claras e consistentes relativamente ao seu percurso formativo.

Relativamente à saúde, alguns estudantes apresentavam lesões ou condições prévias, nomeadamente ao nível do joelho, tornozelo ou punho, que exigiam acompanhamento individualizado e monitorização contínua no contexto das aulas. Estas situações revelavam uma consciência elevada por parte dos alunos relativamente ao seu próprio bem-estar físico.

Globalmente, a turma revelava um clima de motivação e envolvimento que favorecia o processo de ensino-aprendizagem, particularmente no domínio das atividades práticas. Todavia, importa considerar alguns fatores de vigilância, nomeadamente as dificuldades persistentes em Matemática e Português e as limitações decorrentes de lesões, que poderiam condicionar o desempenho se não fossem alvo de intervenção pedagógica adequada.

3.3. O Núcleo de Estágio e o Trabalho Colaborativo

O meu NE era composto pelo PC, pela professora orientadora (PO) e por mais três estudantes estagiários (EE). O NE constituiu um elemento fundamental ao longo de todo o meu percurso de EP, assumindo um papel determinante no meu desenvolvimento pessoal e profissional. A partilha deste percurso com colegas que vivenciaram desafios semelhantes permitiu criar um espaço privilegiado de aprendizagem colaborativa, reflexão conjunta e apoio mútuo, aspetos essenciais num contexto formativo exigente como o estágio.

Desde o início, o trabalho desenvolvido no seio do NE caracterizou-se por uma dinâmica de cooperação e entreajuda. A planificação conjunta de aulas, a discussão de estratégias pedagógicas e a análise crítica das práticas permitiram enriquecer a minha intervenção enquanto estudante estagiário (EE). O confronto de ideias, perspetivas e experiências

revelou-se particularmente enriquecedor, pois possibilitou uma reflexão mais profunda sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre a diversidade de abordagens possíveis perante uma mesma situação pedagógica.

O NE funcionou também como um espaço seguro de partilha de dificuldades, inseguranças e conquistas. Ao longo do estágio, surgiram momentos de dúvida, ansiedade e frustração, sobretudo nas fases iniciais, que foram atenuados pela proximidade e compreensão entre os colegas. Este apoio emocional e profissional contribuiu para reforçar a confiança, a motivação e a capacidade de enfrentar os desafios do quotidiano escolar de forma mais serena e consciente.

Para além disso, o trabalho colaborativo no NE promoveu o desenvolvimento de competências essenciais à profissão docente, como a comunicação, a capacidade de argumentação, a escuta ativa e o respeito por diferentes opiniões. Aprendi que ser professor implica também saber trabalhar em equipa, aceitar críticas construtivas e estar disponível para aprender com os outros. Esta vivência reforçou a ideia de que a qualidade do ensino beneficia significativamente da colaboração entre profissionais, em oposição a uma prática isolada e individualista.

O NE foi um contexto formativo de grande relevância, não apenas pelo apoio prático que proporcionou, mas sobretudo pelo contributo na construção da minha identidade profissional. As relações estabelecidas, as aprendizagens partilhadas e as reflexões conjuntas deixaram marcas profundas no meu percurso, reforçando a importância do trabalho colaborativo como pilar essencial da formação inicial e do exercício da profissão docente.

4. Enquadramento Operacional

4.1. Planeamento

O planeamento assumiu-se, desde o início da PES, como uma das bases estruturantes da minha intervenção pedagógica. Mais do que um requisito formal, constituiu um processo dinâmico e ajustável que me permitiu organizar o ensino, antecipar dificuldades, fundamentar decisões e atribuir maior intencionalidade à minha prática enquanto EE. Como refere Januário (2017), um planeamento cuidado permite antecipar limitações e constrangimentos que poderiam comprometer a eficácia da intervenção pedagógica.

Ao longo do estágio compreendi que planejar não significa apenas definir previamente o que ensinar, mas também compreender o contexto, conhecer os alunos e prever diferentes cenários, mantendo disponibilidade para reajustar a intervenção sempre que necessário. Esta perspetiva ajudou-me a gerir melhor o tempo de aula, a seleccionar estratégias mais adequadas às características da turma e a responder de forma mais consciente às exigências da prática.

O processo de planeamento desenvolveu-se de forma progressiva, partindo dos documentos mais gerais para os documentos mais específicos: planeamento anual, unidades didáticas (UD) e planos de aula, numa lógica de articulação entre os diferentes níveis de decisão pedagógica (Rink, 2014). Esta organização permitiu-me estruturar a intervenção de forma coerente e assegurar uma progressão das aprendizagens ajustada aos objetivos definidos.

Desde o início procurei proporcionar experiências motoras diversificadas, motivadoras e ajustadas ao nível dos alunos. Contudo, rapidamente percebi que a realidade da aula nem sempre correspondia ao que havia previsto. A gestão do tempo, os diferentes ritmos de aprendizagem, a disponibilidade dos espaços, as condições climáticas e o próprio envolvimento dos alunos obrigaram-me a reajustar frequentemente o planeamento inicial. Esta experiência levou-me a compreender que um planeamento eficaz não deve ser encarado como um documento rígido, mas como um instrumento flexível, capaz de se adaptar às necessidades concretas dos alunos e às contingências do contexto, tal como defende Wiliam (2011).

Esta evolução alterou também a minha forma de encarar o próprio ato de planejar. Se, numa fase inicial, via o planeamento sobretudo como uma forma de organizar antecipadamente a aula, progressivamente passei a entendê-lo como um processo contínuo de tomada de decisão, sustentado na observação, na reflexão e nos ajustamentos realizados antes, durante e após cada intervenção. Foi esta mudança de perspetiva que contribuiu para uma prática mais consciente, flexível e centrada na aprendizagem dos alunos.

Planeamento Anual

Relativamente ao planeamento a longo prazo, a elaboração do plano anual (Anexo 1) permitiu-me organizar inicialmente as modalidades e os conteúdos a desenvolver ao longo dos três períodos letivos. Contudo, a sua principal importância não esteve apenas

na distribuição prévia das aulas, mas na forma como me ajudou a acompanhar, analisar e reajustar o percurso de ensino ao longo do ano. Embora tivesse construído uma previsão inicial, rapidamente compreendi que o planeamento anual não poderia ser entendido como um documento rígido, uma vez que a prática pedagógica foi condicionada por diferentes fatores, como alterações no calendário escolar, atividades da comunidade educativa, condições meteorológicas, disponibilidade dos espaços e materiais e ritmos de aprendizagem distintos dos inicialmente previstos.

Ao longo da PES, fui obrigado a reorganizar a sequência de algumas modalidades, prolongar determinadas UD e reduzir ou transferir outras, sempre que os alunos necessitavam de mais tempo para consolidar as aprendizagens ou quando as condições existentes não permitiam concretizar o que estava planeado. Por exemplo, a impossibilidade de utilizar os espaços exteriores em algumas aulas obrigou-me a adaptar os conteúdos previstos e a reorganizar a distribuição das modalidades, procurando manter uma sequência coerente e evitar que os reajustes comprometessem os objetivos definidos. Do mesmo modo, a realização de atividades escolares e visitas de estudo implicou a reformulação de algumas datas e a redefinição das prioridades de ensino.

Estes reajustes permitiram-me compreender que o planeamento anual deve funcionar como uma orientação para a intervenção pedagógica, e não como uma estrutura fechada que tem de ser cumprida independentemente das circunstâncias. Aprendi a analisar com maior atenção o progresso dos alunos, a tomar decisões em função das necessidades observadas e a articular os diferentes níveis de planeamento. Assim, mais do que me proporcionar uma visão global do ano letivo, a utilização do plano anual contribuiu para desenvolver a minha capacidade de antecipação, organização, flexibilidade e tomada de decisão, tornando a minha intervenção progressivamente mais consciente e ajustada à realidade da turma.

Unidade Didática

No que respeita ao planeamento de médio prazo, destaco a elaboração das UD (Anexo 2), onde procurei aprofundar e operacionalizar as decisões tomadas no planeamento anual. Neste nível, defini objetivos específicos para cada modalidade, selecionei conteúdos, delineei estratégias de ensino, organizei progressões pedagógicas e estabeleci critérios de avaliação. Este processo exigiu-me uma reflexão mais detalhada sobre a forma como iria conduzir as aprendizagens, tendo sempre presente a heterogeneidade da turma.

As UD constituíram um instrumento fundamental para organizar o processo de ensino-aprendizagem, permitindo estruturar os conteúdos, definir uma progressão pedagógica e adequar as estratégias às características dos alunos da turma (Bento, 2003). O planeamento das UD permitiu-me compreender melhor a importância de organizar os conteúdos de forma progressiva, partindo de tarefas mais simples para situações mais complexas e aproximadas da realidade da modalidade. Procurei, sempre que possível, que os alunos compreendessem não apenas o “como fazer”, mas também o “porquê” das ações motoras, valorizando a tomada de decisão, a cooperação, o empenho e a participação ativa nas aulas.

Neste processo, tive também a preocupação de adaptar as tarefas às diferentes capacidades dos alunos, promovendo uma aprendizagem inclusiva e significativa. A turma apresentava diferentes níveis de desempenho motor, diferentes ritmos de aprendizagem e também diferentes atitudes perante a disciplina. Esta realidade obrigou-me a pensar em estratégias diferenciadas, ajustando regras, espaços, materiais, tempos de prática e níveis de exigência. Fui percebendo que uma boa UD não é aquela que se limita a cumprir uma sequência de conteúdos previamente definida, mas sim aquela que permite aos alunos evoluir de forma gradual, sentindo-se envolvidos e capazes de participar.

Estas adaptações tornaram-se particularmente evidentes em algumas modalidades. Na Ginástica, por exemplo, inicialmente planeei aulas organizadas em sete estações, procurando proporcionar uma maior diversidade de tarefas e aumentar o tempo de prática dos alunos. Contudo, durante a aplicação desta organização, percebi que o elevado número de estações dificultava o controlo da turma, aumentava os tempos de transição e limitava a minha capacidade de acompanhar os diferentes grupos e fornecer feedback com qualidade. Além disso, alguns alunos demonstravam insegurança na realização dos elementos e necessitavam de um acompanhamento mais próximo. Perante estas dificuldades, decidi reduzir o número de estações para quatro, reorganizando os grupos e aumentando o tempo de permanência em cada tarefa. Esta alteração permitiu-me observar melhor as execuções, reforçar as condições de segurança e proporcionar mais oportunidades de repetição e correção. Esta experiência ajudou-me a compreender que a diversidade de tarefas nem sempre corresponde a uma maior qualidade da aprendizagem e que, em determinadas situações, é preferível trabalhar menos conteúdos com maior profundidade.

Também na UD de Atletismo foi necessário reajustar algumas decisões inicialmente tomadas. Na corrida de barreiras, tinha previsto uma progressão relativamente rápida para tarefas que exigiam a manutenção de três passadas entre os obstáculos. No entanto, vários alunos revelaram dificuldades em ajustar o ritmo da corrida, identificar a perna de ataque e manter a regularidade entre as barreiras. Perante esta situação, optei por prolongar os exercícios preparatórios, adaptar as distâncias entre os obstáculos e recorrer com maior frequência à demonstração e ao feedback individualizado. No salto em altura, as dificuldades na identificação da perna de impulsão levaram-me igualmente a introduzir tarefas mais simples antes de avançar para a técnica de Fosbury. Estas decisões permitiram-me perceber que a progressão definida numa UD deve respeitar o ritmo real de aprendizagem dos alunos, mesmo quando isso implica alterar a sequência ou o número de aulas inicialmente previsto.

Na UD de Ténis, a heterogeneidade da turma exigiu também a introdução de diferentes níveis de dificuldade dentro das mesmas tarefas. Enquanto alguns alunos apresentavam dificuldades no controlo da bola e da raquete, outros conseguiam realizar trocas de bola com maior continuidade. Por essa razão, adaptei as distâncias, as dimensões do campo, as regras e os objetivos das tarefas. Aos alunos com maiores dificuldades foram propostas situações mais simples e com menor oposição, enquanto os alunos com melhor desempenho realizaram exercícios mais próximos do jogo formal. Esta diferenciação permitiu que todos participassem de acordo com o seu nível de competência, evitando que as tarefas fossem demasiado exigentes para uns ou pouco desafiantes para outros.

Estas experiências mostraram-me que as decisões tomadas durante a elaboração das UD não podiam basear-se apenas nos conteúdos previstos ou no número de aulas disponível. Era necessário observar continuamente a resposta dos alunos, interpretar as dificuldades encontradas e reajustar as tarefas, os objetivos e as progressões sempre que necessário. Assim, fui compreendendo que reformular uma UD não representava uma falha no planeamento, mas antes uma resposta pedagógica consciente às necessidades concretas da turma.

Com o decorrer do estágio, fui percebendo que este nível de planeamento não deveria ser rígido, mas sim flexível, permitindo ajustes em função da resposta dos alunos e das contingências do contexto. Muitas vezes, aquilo que estava inicialmente previsto teve de ser reformulado, quer porque os alunos necessitavam de mais tempo para consolidar determinado conteúdo, quer porque determinada tarefa não produzia os efeitos esperados.

Estas situações, embora inicialmente me causassem alguma insegurança, acabaram por se revelar momentos importantes de aprendizagem, pois obrigaram-me a refletir, a reajustar e a procurar novas soluções pedagógicas.

Plano de aula

Relativamente ao planeamento de curto prazo, destaco o planeamento dos planos de aula (Anexo 3). Já com a UD formada, chegava o momento de mais uma etapa de planeamento, o plano de aula. Este documento assume um papel fundamental no processo educativo, pois permite ao professor estruturar de forma organizada os objetivos, conteúdos, métodos e recursos a utilizar durante a sessão (Bento, 2003).

Estes planeamentos eram realizados semanalmente e, em reunião com o PC, ficou estabelecida a obrigatoriedade de envio desses documentos até 24 horas antes das aulas. O planeamento dos planos de aula constituiu o nível mais concreto e imediato da minha intervenção. Em cada aula, procurei definir de forma clara os objetivos a atingir, as tarefas a desenvolver, o tempo destinado a cada atividade, os recursos materiais necessários, as estratégias de organização da turma e os aspetos principais a observar. Este nível de planeamento foi particularmente importante, pois permitiu-me entrar em cada aula com uma ideia clara daquilo que pretendia realizar, reduzindo a improvisação e aumentando a minha confiança na condução da sessão.

Inicialmente, os meus planos de aula eram bastante detalhados e, por vezes, pouco realistas no que diz respeito à gestão do tempo. Tinha tendência a planear demasiadas tarefas para uma só aula, acreditando que seria possível cumprir todos os momentos previstos. No entanto, ao longo da prática, fui percebendo que o tempo útil de aula é condicionado por vários fatores, como a chegada dos alunos, a organização do material, as transições entre exercícios, as explicações, as demonstrações e os momentos de feedback. Esta tomada de consciência foi fundamental para melhorar a qualidade do meu planeamento.

Com a experiência adquirida ao longo do estágio, fui tornando os planos mais objetivos, funcionais e adaptáveis. Aprendi a importância de selecionar menos tarefas, mas com maior qualidade e intencionalidade pedagógica. Compreendi também que o plano de aula deve ser suficientemente estruturado para orientar a intervenção, mas suficientemente flexível para permitir alterações em função daquilo que acontece durante a aula. Neste

sentido, passei a valorizar mais a previsão de alternativas, a adaptação dos exercícios e a capacidade de tomar decisões em tempo real.

Uma das aprendizagens mais significativas neste domínio foi perceber que o planeamento não termina quando a aula começa. Pelo contrário, durante a aula o professor continua constantemente a planear, ainda que de forma imediata e ajustada ao momento. A resposta dos alunos, as dificuldades observadas, o nível de empenho, o comportamento da turma e o sucesso das tarefas obrigam o professor a tomar decisões permanentes. Ao longo da PES, fui desenvolvendo esta capacidade de leitura da aula, procurando ajustar a minha intervenção para que os objetivos definidos fossem alcançados da melhor forma possível.

O feedback do PC e os momentos de reflexão após as aulas foram também fundamentais para a evolução do meu planeamento. Através dessas reflexões, fui identificando aspetos a melhorar, nomeadamente ao nível da gestão do tempo, da clareza dos objetivos, da escolha das tarefas, da organização e controlo da turma. Estes momentos permitiram-me compreender que planear é também refletir sobre aquilo que foi feito, analisando o que resultou, o que poderia ter sido diferente e que alterações deveriam ser introduzidas nas aulas seguintes.

De uma forma geral, considero que o meu processo de planeamento evoluiu significativamente ao longo da PES, passando de uma lógica mais rígida, centrada na previsão e no cumprimento do plano, para uma abordagem mais flexível, reflexiva e centrada nos alunos. Esta evolução permitiu-me compreender que o planeamento é uma dimensão essencial da prática docente, mas que deve estar sempre ao serviço da aprendizagem dos alunos e não ser visto como um documento fechado.

Assim, o planeamento tornou-se para mim um instrumento fundamental de organização, reflexão e melhoria da prática pedagógica. Através dele, consegui desenvolver uma intervenção mais consciente, mais segura e mais ajustada à realidade da turma. Esta aprendizagem foi determinante para o meu crescimento enquanto EE e para a construção da minha identidade profissional enquanto futuro professor de EF.

Modelos de Ensino

Um modelo de ensino é mais do que uma simples forma de dar aulas. Trata-se de uma estrutura que orienta a dinâmica de ensino-aprendizagem, com impacto direto na motivação, envolvimento e desenvolvimento dos alunos. A sua utilização permite ao

professor estruturar a intervenção de forma coerente e adequada às características dos alunos, aos conteúdos a ensinar e ao contexto em que a aprendizagem ocorre (Metzler & Colquitt, 2021).

Ao longo da PES, procurei adotar diferentes modelos de ensino, ajustando a minha intervenção às especificidades de cada modalidade, aos objetivos definidos e às características da turma. Esta opção permitiu-me diversificar estratégias pedagógicas e proporcionar aos alunos experiências de aprendizagem mais ricas, significativas e ajustadas às suas necessidades. Desde cedo percebi que a escolha do modelo de ensino não deveria ser feita de forma aleatória, mas sim de acordo com aquilo que pretendia desenvolver em cada UD, tendo em conta o nível de desempenho dos alunos, a natureza dos conteúdos e o contexto em que as aulas decorriam.

Esta preocupação levou-me a compreender que o professor de EF deve ser capaz de adaptar a sua intervenção, não se limitando a uma única forma de ensinar. Cada modalidade apresenta exigências próprias e, por isso, obriga o professor a pensar em estratégias diferenciadas. Ao longo da PES, fui percebendo que a eficácia do ensino depende muito da capacidade de selecionar metodologias adequadas, organizar as tarefas de forma intencional e criar condições para que todos os alunos participem, aprendam e se sintam envolvidos no processo.

Modelo de Competência nos Jogos de Invasão (MCJI)

Nos jogos desportivos coletivos de invasão, concretamente no módulo “O Jogo” e nas modalidades de Andebol, Basquetebol e Futebol, optei por utilizar o Modelo de Competência nos Jogos de Invasão (MCJI) que envolve o ensino de habilidades através de jogos de invasão, onde os alunos vão adquirir competências dos diferentes domínios dessa forma (Graça et al., 2019). Através deste modelo, procurei centrar o processo de ensino na compreensão do jogo, valorizando a tomada de decisão, a leitura das situações, a ocupação racional do espaço, a cooperação entre colegas e o desenvolvimento de competências táticas. A escolha do MCJI para estas modalidades fundamentou-se na natureza estratégica de exploração e ocupação do espaço adversário por parte destas modalidades, onde o sucesso do jogo passa pela invasão do espaço do adversário de forma eficaz para que o objetivo seja atingido.

Esta abordagem revelou-se particularmente importante, uma vez que muitos alunos demonstravam maior motivação quando as tarefas se aproximavam da realidade do jogo.

Ao propor situações reduzidas, condicionadas ou simplificadas, consegui criar contextos em que os alunos eram constantemente confrontados com problemas semelhantes aos do jogo formal, mas ajustados ao seu nível de desempenho. Desta forma, procurei que os alunos desenvolvessem não só habilidades técnicas, mas também a capacidade de decidir quando passar, quando progredir, quando finalizar, como defender e como colaborar com os colegas.

Senti que esta forma de intervenção contribuiu para um maior envolvimento dos alunos, tornando as aulas mais dinâmicas, desafiantes e próximas dos seus interesses. Ao mesmo tempo, permitiu-me observar uma evolução não só ao nível técnico, mas também ao nível da inteligência de jogo, da comunicação, da cooperação e da autonomia. Fui percebendo que, quando os alunos compreendem melhor o jogo, participam com mais intenção, revelam maior empenho e conseguem transferir aprendizagens para situações mais complexas.

Ainda assim, a aplicação deste modelo também me colocou alguns desafios. Nem sempre foi fácil equilibrar a componente tática com a necessidade de corrigir aspetos técnicos fundamentais. Em alguns momentos, senti necessidade de interromper a tarefa para esclarecer comportamentos, reforçar regras ou corrigir dificuldades que impediavam a continuidade do jogo. Esta experiência ajudou-me a perceber que o ensino dos jogos desportivos coletivos exige uma gestão constante entre jogar, refletir, corrigir e voltar a jogar, sendo essencial que o professor saiba intervir no momento certo, sem quebrar demasiado o ritmo da aula.

Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC)

Na modalidade de Ginástica, optei pela utilização do modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC) (Johnson & Johnson, 2001), com o objetivo de promover uma aprendizagem baseada na entreajuda, na responsabilidade partilhada e na colaboração entre os alunos. Esta opção pareceu-me adequada, tendo em conta as características da modalidade, onde o apoio, a observação, a correção e a confiança entre colegas assumem um papel muito importante. Procurei estruturar as aulas de forma que os alunos trabalhassem em pequenos grupos, assumindo diferentes papéis e colaborando na realização das tarefas propostas.

Neste contexto, os alunos não eram apenas executantes, mas também observadores, ajudantes e responsáveis pelo progresso do grupo. Esta organização permitiu que cada

aluno tivesse um papel ativo na aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento dos colegas e beneficiando também da ajuda recebida. Ao longo das aulas, procurei criar situações em que os alunos pudessem observar as execuções, identificar erros simples, dar feedback aos colegas e apoiar a realização dos elementos gímnicos com segurança.

Esta abordagem revelou-se particularmente eficaz, uma vez que permitiu aos alunos aprender uns com os outros, ultrapassar dificuldades em conjunto e desenvolver competências sociais importantes, como a comunicação, o respeito, a responsabilidade, a cooperação e a confiança. Para além disso, contribuiu para a criação de um clima de aula mais positivo e inclusivo, sobretudo numa modalidade em que alguns alunos manifestavam receio, insegurança ou menor confiança nas suas capacidades.

A Ginástica foi, por isso, uma unidade onde percebi claramente a importância do ambiente emocional da aula. Mais do que executar corretamente os elementos, foi necessário criar condições para que os alunos se sentissem seguros, apoiados e capazes de tentar. A aprendizagem cooperativa ajudou-me nesse sentido, pois permitiu diminuir a exposição individual e reforçar o sentimento de pertença ao grupo. Ao observar os alunos a ajudarem-se mutuamente, percebi que o trabalho cooperativo pode ser uma ferramenta muito importante para promover aprendizagens motoras e, simultaneamente, desenvolver valores fundamentais para a formação dos alunos.

Modelo de Instrução Direta (MID)

Relativamente ao Atletismo, recorri ao modelo de Instrução Direta (MID), definido por ser um modelo no qual o professor possui um grande controlo da turma (Rosenshine & Stevens, 1986). Considerei que este se adequava melhor às exigências técnicas da modalidade e à necessidade de garantir um maior controlo da turma. O Atletismo envolve habilidades em que a correção técnica, a segurança, a organização do espaço e a progressão dos exercícios são aspetos fundamentais. Por esse motivo, considerei importante assumir uma intervenção mais orientada, com explicações claras, demonstrações, critérios de execução bem definidos e feedbacks frequentes.

Através deste modelo, procurei orientar os alunos na execução correta das habilidades, garantindo que compreendiam os aspetos essenciais de cada tarefa. As demonstrações assumiram um papel importante, pois permitiram tornar mais visível aquilo que pretendia que os alunos realizassem. Além disso, procurei utilizar feedbacks simples, objetivos e

direcionados para os principais erros observados, de forma a ajudar os alunos a melhorar progressivamente a sua execução.

Esta abordagem permitiu-me assegurar uma maior organização da aula e uma progressão mais controlada das aprendizagens, sobretudo em conteúdos que exigiam precisão técnica. Senti que, nesta modalidade, uma estrutura mais dirigida facilitou a gestão da turma, reduziu tempos de espera e permitiu uma maior segurança durante a realização das tarefas. Ao mesmo tempo, ajudou-me a desenvolver a minha capacidade de comunicação, pois percebi que, para a instrução ser eficaz, deve ser clara, breve e acompanhada de demonstrações adequadas.

No entanto, também compreendi que a instrução direta não deve significar uma aula centrada exclusivamente no professor. Mesmo recorrendo a uma abordagem mais orientada, procurei garantir que os alunos tivessem tempo de prática suficiente, oportunidades de repetição e momentos para perceberem a sua evolução. Esta experiência permitiu-me compreender que este modelo pode ser muito útil quando bem aplicado, especialmente em conteúdos mais técnicos, desde que não reduza a participação ativa dos alunos.

Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

Por fim, na modalidade de Ténis, utilizei os princípios do Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ), adaptando-os ao contexto específico desta modalidade e às características da turma. Embora o MAPJ tenha sido desenvolvido e apresentado no contexto do ensino do voleibol, considerei pertinente adaptar os seus princípios de progressão, aproximação gradual ao jogo e adequação das tarefas ao nível de desempenho dos alunos ao ensino do Ténis. Esta opção surgiu da necessidade de adaptar uma modalidade tecnicamente exigente aos diferentes níveis de desempenho da turma, seguindo os princípios de progressão, diferenciação e aproximação gradual ao jogo apresentados por Mesquita et al. (2017). Muitos alunos apresentavam pouca experiência na modalidade, pelo que considerei fundamental iniciar o processo com tarefas simples, acessíveis e motivadoras, aumentando progressivamente o nível de dificuldade e complexidade.

Comecei por propor situações que facilitassem o contacto com a bola, o controlo da raquete, a noção de trajetória e a colocação no espaço. À medida que os alunos foram ganhando maior confiança e competência, fui introduzindo tarefas mais próximas do

jogo, com oposição, regras adaptadas e objetivos mais desafiantes. Esta progressão permitiu que os alunos compreendessem a lógica da modalidade de forma gradual, evitando que a dificuldade técnica inicial se transformasse num fator de desmotivação.

Senti que esta abordagem foi fundamental para manter a motivação dos alunos, equilibrar a competição e garantir uma evolução sustentada das aprendizagens. Ao adaptar as tarefas aos diferentes níveis de desempenho, consegui promover a inclusão dos alunos com maiores dificuldades e, ao mesmo tempo, desafiar aqueles que apresentavam maior competência. Esta preocupação foi importante para que todos os alunos se sentissem capazes de participar e evoluir, respeitando o seu ponto de partida.

A aplicação dos princípios do MAPJ também me permitiu refletir sobre a importância da progressão pedagógica. Percebi que, em modalidades mais técnicas, é essencial simplificar sem retirar o sentido do jogo. Ou seja, as tarefas devem ser acessíveis, mas devem manter uma ligação clara com a modalidade, permitindo que os alunos compreendam a utilidade das aprendizagens. Esta ideia ajudou-me a planejar melhor as aulas e a selecionar exercícios com maior intencionalidade.

A utilização destes diferentes modelos de ensino permitiu-me compreender a importância de adequar as estratégias pedagógicas ao contexto, reforçando a ideia de que não existe um modelo único capaz de responder a todas as situações. Cada modalidade, cada turma e cada momento do processo de ensino-aprendizagem exigem decisões específicas por parte do professor. Ao longo da PES, fui percebendo que a qualidade da intervenção pedagógica depende da capacidade de analisar o contexto, escolher estratégias adequadas, refletir sobre os resultados e ajustar a prática sempre que necessário.

Esta experiência contribuiu de forma significativa para o meu crescimento enquanto EE. Através da aplicação de diferentes modelos de ensino, desenvolvi uma visão mais ampla, flexível e consciente da prática pedagógica. Compreendi que ensinar EF não passa apenas por transmitir conteúdos ou organizar exercícios, mas por criar experiências de aprendizagem significativas, onde os alunos possam desenvolver competências motoras, cognitivas, sociais e pessoais. Assim, a escolha e adaptação dos modelos de ensino tornou-se uma dimensão essencial da minha intervenção e um aspeto marcante na construção da minha identidade enquanto futuro professor de EF.

4.2. Avaliação

A avaliação, em muitos contextos, é frequentemente percebida apenas como a simples atribuição de notas, quando, na verdade, visa atender às necessidades dos alunos, ajudando-os no desenvolvimento de competências (Lopes, Gouveia, Alves, & Correia, 2014). A avaliação assumiu um papel essencial ao longo da PES, sendo entendida como um processo contínuo, sistemático e integrado no processo de ensino-aprendizagem. Mais do que um momento destinado apenas à atribuição de uma classificação, procurei encarar a avaliação como uma ferramenta fundamental para compreender o percurso dos alunos, identificar as suas dificuldades, reconhecer as suas evoluções e orientar a minha intervenção pedagógica de forma mais consciente e ajustada.

A avaliação deve ser entendida como um processo de identificação de carências, progressos e resultados de aprendizagem dos alunos, e desta forma oferecer contexto para a definição de estratégias de ensino a ser adotadas pelos professores. Este processo conduz a reflexões que, por sua vez, resultam em novas abordagens pedagógicas (Rink, 2014).

Desde o início do MEEFEBS, fui percebendo que avaliar em EF é uma tarefa complexa, pois implica observar não só o desempenho motor dos alunos, mas também o seu empenho, participação, evolução, atitudes, cooperação, responsabilidade e capacidade de aplicar os conteúdos em diferentes situações. Esta dimensão tornou-se particularmente importante para mim, uma vez que me permitiu compreender que a avaliação deve ser justa, criteriosa e coerente com o trabalho desenvolvido ao longo das aulas.

Neste sentido, procurei que a avaliação estivesse sempre articulada com o planeamento e com os objetivos definidos para cada UD. Ao planear as aulas, tive a preocupação de pensar também na forma como iria observar e recolher informação sobre a aprendizagem dos alunos. Esta relação entre planeamento, ensino e avaliação ajudou-me a dar maior intencionalidade à minha prática, evitando que a avaliação surgisse apenas no final da UD como um momento isolado. Pelo contrário, procurei que ela estivesse presente ao longo de todo o processo, permitindo-me acompanhar a evolução dos alunos de forma contínua.

Avaliação Diagnóstica

No início de cada modalidade, realizei uma avaliação diagnóstica (Anexo 4), com o objetivo de identificar o nível inicial dos alunos, bem como as suas principais dificuldades

e potencialidades. Esta etapa revelou-se essencial para ajustar o planeamento das UD e definir estratégias de ensino mais adequadas. Permitiu-me, sobretudo, partir da realidade da turma, evitando propostas desajustadas ao nível de desempenho dos alunos.

A avaliação diagnóstica foi particularmente importante porque me ajudou a compreender que os alunos não partem todos do mesmo ponto. Em algumas modalidades, existiam alunos com maior experiência e facilidade de execução, enquanto outros apresentavam dificuldades significativas nos gestos técnicos, na compreensão táctica ou até na confiança para participar. Esta heterogeneidade obrigou-me a olhar para a turma de forma mais atenta e a pensar em estratégias diferenciadas, de modo a garantir que todos tivessem oportunidade de aprender e evoluir. Nesse sentido, os resultados obtidos a partir da observação directa, no momento de avaliação diagnóstica, permitiram compreender o ponto de partida de cada aluno nas diferentes modalidades, possibilitando, assim, o ajustamento dos objetivos e das estratégias de intervenção às necessidades cognitivas e motoras identificadas (Rink, 2014).

Ao realizar esta avaliação inicial, consegui recolher informações importantes para organizar grupos, adaptar tarefas, definir progressões pedagógicas e estabelecer objetivos realistas. Em alguns momentos, percebi que aquilo que tinha pensado inicialmente precisava de ser reajustado, pois o nível da turma não correspondia totalmente às minhas expectativas. Esta experiência mostrou-me que a avaliação diagnóstica não deve ser encarada como uma formalidade, mas sim como um ponto de partida fundamental para uma intervenção pedagógica mais eficaz.

Avaliação Formativa

Ao longo das aulas, recorri à avaliação formativa, através da observação directa e do acompanhamento contínuo dos alunos. Esta foi, provavelmente, a modalidade de avaliação mais presente na minha prática diária, uma vez que me permitiu acompanhar de perto o processo de aprendizagem e intervir no momento em que as dificuldades surgiam. Procurei observar os alunos durante as tarefas, perceber os erros mais frequentes, identificar melhorias e ajustar a minha intervenção de acordo com aquilo que ia acontecendo na aula.

A avaliação formativa permitiu-me compreender que o professor deve estar constantemente atento à resposta dos alunos. Nem sempre aquilo que está planeado resulta da forma esperada, e por isso é necessário observar, interpretar e decidir. Em várias

situações, a observação dos alunos levou-me a alterar a tarefa, simplificar regras, modificar o espaço, reorganizar grupos ou reforçar determinados conteúdos. Estes ajustes foram importantes para garantir que os alunos se mantivessem envolvidos e que as aprendizagens fossem realmente significativas.

Neste processo, o feedback assumiu um papel essencial. Procurei fornecer feedbacks claros, específicos e construtivos, de forma a orientar os alunos na melhoria do seu desempenho. Inicialmente, sentia alguma dificuldade em selecionar o momento certo para intervir e em transmitir feedbacks curtos e objetivos. Por vezes, tinha tendência a querer corrigir demasiados aspetos ao mesmo tempo, o que podia dificultar a compreensão por parte dos alunos. Com o decorrer da PES, fui aprendendo a focar-me nos aspetos mais importantes, procurando dar indicações simples, diretas e adequadas ao nível de cada aluno.

Procurei também valorizar o feedback positivo, reconhecendo o esforço, a evolução e o empenho dos alunos. Percebi que muitos alunos respondem melhor quando sentem que o seu progresso é valorizado, mesmo que ainda apresentem dificuldades. Assim, tentei equilibrar a correção dos erros com o reforço dos comportamentos positivos, criando um clima de aprendizagem mais motivador e encorajador. Esta preocupação foi especialmente importante nos alunos com menor confiança ou menor competência motora, que muitas vezes necessitavam de maior apoio para se envolverem nas tarefas.

A avaliação formativa foi, por isso, fundamental para regular o processo de ensino-aprendizagem, permitindo-me introduzir alterações sempre que necessário e apoiar os alunos de forma mais individualizada. Ao mesmo tempo, ajudou-me a refletir sobre a eficácia das minhas estratégias de ensino. Quando observava que muitos alunos apresentavam a mesma dificuldade, percebia que talvez fosse necessário alterar a forma como tinha explicado, demonstrado ou organizado a tarefa. Desta forma, a avaliação não serviu apenas para analisar os alunos, mas também para analisar a minha própria intervenção enquanto EE.

Avaliação Sumativa

No final de cada UD, implementei a avaliação sumativa, com o objetivo de aferir o nível de desempenho alcançado pelos alunos em relação aos objetivos definidos. Procurei que esta avaliação fosse coerente com todo o trabalho desenvolvido anteriormente, utilizando critérios claros, ajustados e previamente trabalhados nas aulas. Tive sempre a

preocupação de avaliar aquilo que tinha sido efetivamente ensinado, para que os alunos sentissem que o processo era justo e adequado.

Para realizar a avaliação sumativa, utilizei uma grelha de avaliação específica para cada modalidade, na qual se encontravam definidos os conteúdos e os critérios de desempenho correspondentes aos objetivos trabalhados ao longo da UD. Durante a situação de avaliação, registava o nível demonstrado por cada aluno nos diferentes critérios, procurando recolher informações de forma organizada e sistemática. A utilização deste instrumento permitiu-me orientar a observação, reduzir a possibilidade de esquecer aspetos relevantes e fundamentar de forma mais objetiva a classificação atribuída.

A avaliação sumativa exigiu uma grande responsabilidade e articulação entre mim e o PC, pois implicava transformar os desempenhos observados numa apreciação final e, posteriormente, numa classificação. Procurei, por isso, basear-me nos critérios definidos na grelha de avaliação sumativa e nos registos realizados durante a situação de avaliação. Esta preocupação ajudou-me a reduzir a subjetividade e a tornar o processo mais rigoroso. Ainda assim, fui percebendo que avaliar em EF implica sempre uma leitura cuidada do desempenho dos alunos, uma vez que nem todas as execuções são totalmente regulares e um mesmo aluno pode apresentar níveis de desempenho diferentes ao longo da mesma tarefa.

Uma das dificuldades que senti esteve precisamente relacionada com a atribuição das classificações. Em alguns casos, os desempenhos dos alunos situavam-se entre dois níveis da grelha, tornando difícil decidir qual representava de forma mais justa aquilo que tinha sido demonstrado. Esta dificuldade era ainda mais evidente quando um aluno executava corretamente determinados critérios, mas apresentava fragilidades noutros, ou quando o desempenho observado no momento da avaliação não correspondia totalmente à evolução demonstrada ao longo das aulas. Perante estas situações, procurava rever os registos efetuados, comparar o desempenho com os descritores definidos e discutir a minha apreciação com o PC, de modo a tomar uma decisão mais fundamentada.

Inicialmente, sentia alguma insegurança neste processo, sobretudo por recear que a classificação atribuída não traduzisse de forma rigorosa o desempenho do aluno. Por vezes, tinha dificuldade em distinguir aquilo que resultava de uma apreciação pessoal daquilo que estava efetivamente sustentado pelos critérios da grelha. A experiência mostrou-me, por isso, a importância de definir previamente descritores claros,

observáveis e ajustados aos conteúdos ensinados, evitando critérios demasiado amplos ou pouco objetivos. Com o decorrer da PES, fui tornando a minha observação mais direcionada e ganhando maior segurança na interpretação dos níveis de desempenho.

Esta dificuldade permitiu-me compreender que classificar não corresponde apenas a atribuir um número ao desempenho observado. Exige analisar as informações recolhidas, confrontá-las com os critérios estabelecidos e justificar pedagogicamente a decisão tomada. Compreendi também que a grelha de avaliação é um instrumento de apoio à decisão, mas não elimina totalmente a necessidade de interpretação por parte do professor. Por esse motivo, a clareza dos critérios, a qualidade dos registos e a articulação com o PC foram fundamentais para tornar a classificação mais coerente e justa.

Durante este processo, tive também a preocupação de garantir justiça e transparência. Sempre que possível, procurei esclarecer os alunos sobre os critérios presentes na grelha de avaliação e sobre aquilo que era esperado em cada UD. Considero que esta transparência é importante, pois permite que os alunos compreendam melhor o processo avaliativo e se responsabilizem mais pela sua aprendizagem. Quando os critérios são claros, os alunos conseguem orientar melhor o seu desempenho e perceber de que forma podem melhorar.

A realização da avaliação sumativa contribuiu, assim, para desenvolver a minha capacidade de observar de forma criteriosa, interpretar os desempenhos e fundamentar as classificações atribuídas. Embora a atribuição de notas tenha sido uma das tarefas em que senti maior responsabilidade e insegurança, este processo ajudou-me a compreender a necessidade de articular critérios objetivos, instrumentos adequados e reflexão profissional para garantir uma avaliação tão rigorosa, coerente e justa quanto possível.

Autoavaliação

Paralelamente, foi também promovida a autoavaliação dos alunos (Anexo 5), realizada no final de cada período. Este momento de reflexão permitiu aos alunos analisar o seu próprio percurso, reconhecer as suas evoluções, identificar dificuldades e refletir sobre o seu empenho e participação nas aulas. Considero que esta prática foi importante para o desenvolvimento da autonomia e do sentido de responsabilidade dos alunos, envolvendo-os de forma mais ativa no seu processo de aprendizagem.

A autoavaliação revelou-se também um momento interessante para perceber a forma como os alunos olhavam para si próprios. Alguns demonstravam uma boa capacidade de reflexão, reconhecendo com clareza os aspetos em que tinham evoluído e aqueles em que ainda precisavam de melhorar. Outros apresentavam alguma dificuldade em fazer uma análise realista do seu desempenho, valorizando apenas a classificação ou comparando-se com os colegas. Estas situações mostraram-me que a autoavaliação também precisa de ser ensinada e orientada, pois refletir sobre o próprio percurso é uma competência que se desenvolve com o tempo.

Enquanto EE, este processo ajudou-me a compreender melhor os alunos, não apenas do ponto de vista motor, mas também ao nível das suas perceções, atitudes e envolvimento nas aulas. Através da autoavaliação, consegui recolher informações importantes sobre a forma como os alunos vivenciaram as UD, as dificuldades que sentiram e a importância que atribuíram ao seu próprio empenho. Esta dimensão reforçou a ideia de que a avaliação deve ser participada, envolvendo os alunos e dando-lhes voz no processo.

Dificuldades no processo de avaliação

Ao longo da PES, fui também tomando consciência de algumas dificuldades associadas à avaliação. Uma das principais foi a gestão da observação durante as aulas. Em turmas com muitos alunos e com tarefas a decorrer em simultâneo, nem sempre foi fácil observar todos com a mesma atenção. Esta dificuldade obrigou-me a desenvolver estratégias de organização, como definir previamente os aspetos a observar, utilizar grelhas de registo simples e focar a observação em determinados grupos ou alunos em momentos específicos. Com o tempo, fui ganhando maior capacidade para observar de forma mais intencional e eficiente.

Outra dificuldade esteve relacionada com a necessidade de equilibrar a avaliação do desempenho com a valorização da evolução individual. Em EF, os alunos apresentam níveis de competência muito diferentes, e por isso torna-se importante reconhecer o progresso de cada um, sem deixar de respeitar os critérios definidos. Esta foi uma aprendizagem importante, pois ajudou-me a compreender que a avaliação deve ser exigente, mas também sensível às características dos alunos e ao seu ponto de partida.

De forma global, a avaliação constituiu-se como um processo essencial não só para acompanhar a evolução dos alunos, mas também para refletir sobre a eficácia das minhas estratégias de ensino. Ao longo da PES, fui desenvolvendo uma maior consciência da

importância de avaliar para ensinar melhor, ajustando continuamente a minha prática pedagógica às necessidades da turma.

Esta experiência permitiu-me perceber que a avaliação não pode ser vista como um fim, mas sim como parte integrante do processo educativo. Avaliar é observar, interpretar, orientar, corrigir, valorizar e tomar decisões. É através da avaliação que o professor compreende se os objetivos estão a ser alcançados, se os alunos estão a evoluir e se as estratégias utilizadas são adequadas. Por isso, considero que este foi um dos domínios em que mais evolui ao longo da PES.

Concluindo, a avaliação foi uma dimensão fundamental da minha intervenção pedagógica, contribuindo para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais consciente e justo. Através da avaliação diagnóstica, consegui conhecer melhor a turma; através da avaliação formativa, acompanhei e regulei as aprendizagens; através da avaliação sumativa, aferi os resultados alcançados; e, através da autoavaliação, promovi a reflexão e a responsabilidade dos alunos. Todo este processo contribuiu de forma significativa para o meu crescimento enquanto EE e para a construção da minha identidade profissional enquanto futuro professor de EF.

4.3. Atuação do Professor e Fatores de Eficácia Pedagógica

A minha atuação enquanto EE constituiu uma dimensão central da intervenção pedagógica desenvolvida ao longo da PES. Embora o planeamento, os modelos de ensino e a avaliação tenham orientado a prática, fui compreendendo que a eficácia pedagógica depende também da forma como o professor comunica, organiza a aula, gere os comportamentos e estabelece uma relação favorável com os alunos. Neste sentido, a instrução, o feedback, a gestão, o clima e a disciplina assumiram particular importância no meu desenvolvimento enquanto EE.

Instrução e feedback

Um dos aspetos em que senti maior evolução foi na forma como comunicava com a turma. Inicialmente, preocupava-me em transmitir demasiada informação, o que originava explicações longas e reduzia o tempo de prática. Com o decorrer da PES, fui aprendendo a seleccionar os aspetos essenciais, a utilizar instruções mais breves e objetivas e a recorrer à demonstração sempre que necessário. Procurava também confirmar se os alunos tinham compreendido a tarefa antes de iniciarem a prática.

Ao nível do feedback, também fui evoluindo. No início, tentava corrigir vários aspetos em simultâneo, o que podia dificultar a compreensão dos alunos. Progressivamente, passei a fornecer feedback mais específico, simples e ajustado às dificuldades observadas, procurando equilibrar a correção dos erros com a valorização do esforço, do empenho e da evolução. Esta mudança revelou-se particularmente importante junto dos alunos com menor confiança ou competência motora.

Gestão da aula

A gestão da aula foi uma das principais dificuldades sentidas no início da PES. Nem sempre conseguia prever de forma realista o tempo necessário para as explicações, transições e organização dos materiais, sobretudo porque tinha tendência a planear muitas tarefas para uma só aula. Estas situações originavam momentos de espera e reduziam o tempo de empenhamento motor.

Com a experiência, fui simplificando a estrutura das aulas, reduzindo o número de tarefas e preparando previamente os materiais e os grupos. Procurei também definir de forma mais clara as zonas de trabalho e as responsabilidades dos alunos. Na Ginástica, por exemplo, reduzi o número de estações de sete para quatro, depois de perceber que a organização inicial dificultava o controlo da turma, a segurança e o acompanhamento dos grupos.

A heterogeneidade da turma obrigou-me igualmente a adaptar espaços, materiais, regras e critérios de sucesso, de modo a responder aos diferentes níveis de desempenho. Esta diferenciação permitiu que os alunos com maiores dificuldades participassem com mais confiança e que os mais competentes continuassem a ser desafiados.

Clima e disciplina

A criação de um clima positivo foi uma preocupação constante. Procurei estabelecer uma relação baseada no respeito, na confiança e na proximidade, sem deixar de manter a exigência e a autoridade necessárias. Com o tempo, fui conhecendo melhor os alunos, os seus interesses, dificuldades e formas de reação, o que me permitiu adaptar a comunicação e o apoio prestado.

Procurei valorizar o esforço e a evolução, promover a cooperação e criar oportunidades para que todos se sentissem capazes de participar. Percebi, contudo, que um clima positivo não significa ausência de regras. Sempre que surgiam comportamentos

inadequados, procurava intervir de forma calma, recorrendo ao apoio do PC quando necessário.

Uma das aprendizagens mais importantes foi compreender que a prevenção da indisciplina está relacionada com a qualidade da organização da aula. Explicações longas, tempos de espera elevados, tarefas pouco claras ou grupos desajustados podiam favorecer comportamentos de desatenção. Assim, a melhoria da instrução e da gestão contribuiu também para reduzir os problemas disciplinares.

Fui percebendo que estes fatores estão interligados. Uma instrução clara facilita a gestão, uma boa organização reduz comportamentos inadequados, um clima positivo favorece a participação e uma atuação disciplinar reforça a segurança e o respeito. A evolução nestes domínios tornou a minha intervenção mais consciente, segura e eficaz, contribuindo significativamente para a construção da minha identidade profissional enquanto futuro professor de EF.

4.4. Reflexão

No processo de formação de professores, a reflexão é considerada uma tarefa imprescindível de um educador profissional e é essencial para a qualidade do ensino e da aprendizagem (Schön, 1983; Huntley, 2008). A reflexão sobre a prática pedagógica assumiu-se como uma dimensão fundamental ao longo da PES, permitindo-me analisar de forma crítica a minha intervenção, identificar dificuldades, reconhecer progressos e ajustar continuamente as minhas estratégias de ensino. Mais do que lecionar aulas, fui compreendendo que ser professor implica observar, interpretar, decidir e reformular a ação pedagógica em função das necessidades dos alunos e das exigências do contexto. Os momentos de reflexão foram realizados no final de cada aula, com o objetivo de analisar os pontos fortes e as dificuldades sentidas, bem como identificar oportunidades de melhoria.

Ao longo da PES, este processo reflexivo ocorreu de forma sistemática. Após cada aula lecionada, elaborava uma reflexão escrita, na qual procurava analisar o cumprimento dos objetivos definidos, a adequação das tarefas, a resposta dos alunos, a organização da aula, a gestão do tempo, as dificuldades encontradas e os aspetos que deveriam ser alterados nas sessões seguintes. Estes registos permitiram-me organizar as experiências vividas e

evitar que a análise da aula se limitasse a impressões momentâneas ou pouco aprofundadas.

Numa fase inicial, as minhas reflexões eram predominantemente descritivas. Tendia a relatar aquilo que tinha acontecido durante a aula, identificando os exercícios realizados, os comportamentos dos alunos e os problemas que tinham surgido. Embora esta descrição me permitisse recordar os acontecimentos, nem sempre aprofundava as causas das dificuldades ou os efeitos das minhas decisões na participação e na aprendizagem dos alunos. Por vezes, reconhecia que determinada tarefa não tinha resultado como esperava, mas não conseguia ainda explicar claramente por que razão isso tinha acontecido ou que alternativa poderia ter utilizado.

Com o decorrer da PES, fui desenvolvendo uma maior capacidade de análise e de tomada de decisão. Após cada aula, procurava refletir sobre aquilo que tinha corrido bem, sobre os aspetos que poderiam ser melhorados e sobre as estratégias que deveria utilizar nas aulas seguintes. Progressivamente, passei a questionar não apenas o que tinha acontecido, mas também por que motivo tinha acontecido, de que forma as minhas decisões tinham influenciado a resposta dos alunos e que alternativas poderiam ter sido utilizadas. Esta evolução permitiu-me tornar as reflexões mais analíticas, críticas e orientadas para a melhoria da prática.

Quando uma tarefa não produzia os resultados esperados, procurava perceber se a dificuldade estava relacionada com a complexidade do exercício, com a forma como tinha transmitido a informação, com a organização dos grupos, com o tempo atribuído à tarefa ou com a sua adequação aos diferentes níveis de desempenho da turma. Em vez de atribuir imediatamente a falta de sucesso ao comportamento ou ao empenho dos alunos, fui aprendendo a questionar também as decisões pedagógicas que tinha tomado. Esta mudança ajudou-me a compreender que refletir não significa apenas reconhecer problemas, mas interpretar as suas causas e procurar soluções que permitam melhorar a intervenção.

O papel do PC foi essencial neste processo de reflexão e crescimento. Após as aulas, realizávamos conversas sobre a minha intervenção, nas quais analisávamos os aspetos positivos, as dificuldades observadas e as possibilidades de melhoria. O seu olhar mais experiente permitia-me identificar situações que, durante a aula, nem sempre conseguia

reconhecer, uma vez que estava concentrado em vários aspetos simultaneamente. Muitas vezes, através do seu feedback, conseguia compreender que determinados problemas não resultavam apenas da resposta dos alunos, mas também da forma como eu tinha organizado, apresentado ou conduzido a tarefa.

Estas conversas permitiram-me confrontar a minha perceção da aula com uma perspetiva externa. Em alguns momentos, considerava que determinada situação tinha decorrido de forma satisfatória, mas o PC ajudava-me a identificar aspetos que poderiam ser melhorados. Noutras ocasiões, eu concentrava-me excessivamente nas dificuldades e não reconhecia os progressos alcançados. Esta análise conjunta contribuiu para tornar a minha reflexão mais equilibrada, consciente e fundamentada.

A reflexão foi também desenvolvida no seio do NE, através da observação das aulas dos restantes EE, das reuniões realizadas e da partilha de experiências. A análise das práticas dos meus colegas permitiu-me conhecer diferentes formas de organizar o ensino, responder a problemas e adaptar as tarefas. Ao observar outras intervenções, conseguia identificar estratégias que poderia aplicar na minha prática e reconhecer dificuldades semelhantes às que eu próprio sentia.

A partilha com os restantes EE revelou-se importante porque permitia discutir situações concretas e confrontar diferentes interpretações sobre o mesmo problema. Cada elemento do NE podia analisar uma situação a partir de uma perspetiva diferente, enriquecendo a reflexão e aumentando o número de alternativas consideradas. Esta dimensão colaborativa mostrou-me que a reflexão profissional não deve ser entendida como um processo exclusivamente individual, podendo ser aprofundada através do diálogo, da escuta e da confrontação de ideias.

A PO contribuiu igualmente para a evolução da minha capacidade reflexiva, através das observações realizadas, dos comentários aos documentos produzidos e das orientações fornecidas ao longo da PES. Desta forma, fui compreendendo que a reflexão não deve assentar apenas nas perceções pessoais, devendo também ser sustentada por conhecimentos teóricos e pelas evidências recolhidas na prática.

A evolução do meu processo reflexivo tornou-se evidente na forma como as análises realizadas após cada aula passaram a influenciar diretamente o planeamento das sessões

seguintes. As dificuldades identificadas levavam-me, por exemplo, a reduzir o número de tarefas, alterar progressões, reorganizar grupos, ajustar o tempo de prática ou modificar a forma de apresentar os exercícios. Assim, fui compreendendo que a reflexão só se torna verdadeiramente significativa quando conduz a alterações concretas na prática, transformando os problemas encontrados em oportunidades de aprendizagem e melhoria profissional.

Compreendi que a reflexão não deve acontecer apenas no final da aula, mas também durante a própria ação. Segundo a perspetiva de Schön (1983), a reflexão ocorre em dois momentos essenciais: a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação. A reflexão na ação esteve presente nos momentos em que foi necessário interpretar rapidamente o que estava a acontecer e tomar decisões durante a aula. Muitas vezes, tive de alterar uma tarefa, reorganizar os grupos, simplificar uma explicação, modificar uma regra ou ajustar o nível de dificuldade de uma atividade.

Numa fase inicial, estas decisões tomadas durante a aula causavam-me alguma insegurança, uma vez que tinha tendência a procurar cumprir rigorosamente aquilo que estava planeado. Com a experiência, fui percebendo que alterar uma tarefa ou reorganizar a aula não significava necessariamente que o planeamento tinha falhado. Pelo contrário, podia representar a capacidade de observar, interpretar e responder às necessidades dos alunos. Desta forma, fui desenvolvendo maior confiança para tomar decisões no momento e adaptar a intervenção quando a realidade da aula assim o exigia.

A reflexão sobre a ação ocorria posteriormente, quando analisava com maior distanciamento aquilo que tinha acontecido. Este momento permitia-me compreender melhor as decisões tomadas durante a aula, avaliar os seus efeitos e definir possíveis alterações para as sessões seguintes. A articulação entre a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação foi essencial para que o processo reflexivo tivesse consequências concretas na minha prática.

Esta reflexão constante permitiu-me também compreender melhor a importância de articular o planeamento, a intervenção e a avaliação. Ao refletir sobre as aulas, conseguia perceber se os objetivos estavam a ser alcançados, se as tarefas eram adequadas, se os alunos estavam envolvidos e se as estratégias utilizadas estavam a produzir os efeitos

esperados. Quando isso não acontecia, procurava reajustar a minha prática, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais coerente e eficaz.

Ao longo da PES, fui percebendo que não bastava reconhecer que uma explicação tinha sido demasiado longa, que uma organização não tinha resultado ou que uma tarefa não tinha produzido a aprendizagem esperada. Era necessário transformar essa constatação numa decisão concreta, procurando evitar que a mesma dificuldade se repetisse nas aulas seguintes. Esta passagem da identificação do problema para a procura de soluções representou uma das principais evoluções do meu processo reflexivo.

Considero que este processo foi determinante para a construção da minha identidade enquanto futuro professor de EF. Através das reflexões escritas, das conversas com o PC, da partilha com o NE e das orientações da PO, fui desenvolvendo uma compreensão mais aprofundada da minha prática. Passei de uma reflexão predominantemente descritiva para uma análise mais interpretativa, centrada nas causas das situações, nos efeitos das minhas decisões e nas possibilidades de melhoria.

De uma forma geral, a reflexão sobre a prática pedagógica permitiu-me crescer enquanto EE e enquanto pessoa. Através dela, fui desenvolvendo uma maior consciência das minhas dificuldades, mas também das minhas capacidades e progressos. O estágio mostrou-me que a prática docente está em permanente construção e que cada aula representa uma oportunidade para aprender, melhorar e consolidar a minha forma de estar na profissão.

Assim, considero que a reflexão foi uma das dimensões mais importantes do meu percurso de estágio, pois permitiu-me transformar as experiências vividas em aprendizagens significativas. Foi através deste processo que consegui evoluir, ajustar a minha intervenção e tomar decisões progressivamente mais conscientes e fundamentadas. Compreendi, assim, que refletir não corresponde apenas a analisar aquilo que já aconteceu, mas a utilizar essa análise para melhorar as intervenções futuras e continuar a evoluir ao longo da profissão docente.

5. Envolvimento na Comunidade Escolar

O envolvimento na comunidade escolar foi uma das dimensões mais marcantes do meu estágio pedagógico, porque me fez perceber, de forma muito concreta, que ser professor é muito mais do que preparar e lecionar aulas. Ao longo do ano, fui entendendo que a escola é feita de pessoas, relações, rotinas, desafios e pequenos momentos que também fazem parte da profissão docente. Por isso, o meu envolvimento não se resumiu apenas às atividades em que participei, mas também à forma como fui criando ligações com os alunos fora do contexto de aula, com os professores, com os funcionários e com todos aqueles que fazem parte da vida da escola.

Desde o primeiro dia em que entrei na escola, procurei apresentar-me com respeito, educação e empatia perante todos, independentemente da função que cada pessoa desempenhava. Sempre senti que esta forma de estar deve acompanhar-nos em qualquer contexto profissional, seja num estágio, seja num emprego, porque a maneira como tratamos os outros diz muito sobre aquilo que somos. Esta postura está muito ligada aos valores que recebi ao longo da minha educação familiar, sobretudo o respeito, a humildade e a capacidade de reconhecer a importância de cada pessoa. Com o passar do tempo, fui percebendo que estes valores, que inicialmente associava sobretudo à minha formação pessoal, também tinham um peso muito grande na forma como me fui afirmando enquanto EE.

Numa fase inicial, por não conhecer a escola, senti necessidade de me adaptar ao seu funcionamento, aos espaços, às rotinas, às regras e à forma como as pessoas se relacionavam no dia a dia. No início, tudo era novo e, por isso, procurei observar bastante, perceber como a escola funcionava e encontrar o meu espaço dentro daquela comunidade. Entrar naquele contexto enquanto EE exigiu de mim responsabilidade, disponibilidade e atenção ao que acontecia para além das aulas de EF. Aos poucos, fui-me sentindo mais integrado e percebi que essa integração não acontece de um dia para o outro. Vai-se construindo através da presença, da disponibilidade, da forma como comunicamos e da vontade de ajudar sempre que é necessário.

Neste processo, o PC, os meus colegas do NE e os funcionários do pavilhão desportivo foram, sem dúvida, as pessoas com quem mantive um contacto mais próximo no dia a dia. Desde cedo me receberam de forma simpática e mostraram-se sempre disponíveis

para ajudar no que fosse preciso, quer na organização dos espaços, quer na preparação do material, quer em pequenas situações que iam surgindo antes, durante ou depois das aulas. Esta relação foi muito importante para mim, porque me fez sentir mais confortável e apoiado num espaço que, no início, ainda estava a conhecer. A simpatia e disponibilidade dos funcionários do pavilhão foram uma verdadeira mais-valia para a minha integração na escola. Com eles, percebi também que há muito trabalho essencial que, muitas vezes, passa despercebido, mas que é fundamental para que as aulas e as atividades decorram da melhor forma possível.

O PC teve igualmente um papel muito especial ao longo deste percurso. Foi, sem dúvida, uma das pessoas que mais me ajudou nas aulas e no meu crescimento enquanto futuro professor. Esteve sempre presente com uma palavra sábia, conselheira e tranquila, sobretudo nos momentos em que surgiam dúvidas, inseguranças ou necessidade de tomar decisões. Valorizo muito a forma como me acompanhou, porque esteve sempre disponível para me ajudar e orientar, mas também para escutar as minhas ideias e dar-me espaço para experimentar, errar, refletir e melhorar. Essa confiança foi muito importante para mim, porque me ajudou a sentir que estava a evoluir. Por tudo aquilo que me transmitiu, será uma referência que levarei comigo, não apenas pelo apoio profissional, mas também pela forma humana, próxima e exigente com que acompanhou o meu percurso.

A relação com os alunos fora do contexto de aula foi também uma das partes mais significativas deste envolvimento. Em momentos como o Desporto Escolar, os torneios, as visitas de estudo e outras atividades, tive oportunidade de conhecer os alunos de outra forma, mais espontânea e próxima. Fora da aula, foi possível perceber melhor os seus interesses, as suas formas de estar, as suas motivações, as suas dificuldades e até a maneira como se relacionavam entre si. Em alguns momentos, senti que pequenos gestos, como conversar com os alunos antes das atividades, esclarecer dúvidas fora da aula ou simplesmente demonstrar disponibilidade para os ouvir, ajudaram a criar uma relação mais próxima e positiva. Estes momentos ajudaram-me a olhar para os alunos de forma mais completa, não apenas como alunos numa aula de EF, mas como jovens com personalidades, histórias e necessidades diferentes.

Ao mesmo tempo, estes contextos também me fizeram refletir sobre a minha postura enquanto professor. Tive de aprender a equilibrar a proximidade com a autoridade,

percebendo que é possível criar uma relação positiva com os alunos sem perder o papel de professor. Esta foi uma aprendizagem importante, porque me mostrou que a relação pedagógica não se constrói apenas durante a aula. Ela também se constrói nos pequenos contactos do dia a dia, numa conversa informal, numa palavra de incentivo, na forma como acompanhamos os alunos e demonstramos interesse por eles.

A participação no Desporto Escolar e nas atividades de Desportos de Combate ajudou-me a aprofundar ainda mais esta dimensão. Nestes momentos, senti que a relação com os alunos era diferente da aula formal, porque muitos participavam por vontade própria e demonstravam uma ligação mais forte à prática desportiva. Isso exigiu de mim uma atenção diferente, tanto na forma de comunicar como na forma de motivar e acompanhar cada aluno. Fui percebendo que, para além das competências motoras, estes contextos permitem trabalhar valores muito importantes, como o respeito, a cooperação, a superação, a responsabilidade e a capacidade de lidar com o esforço. Para mim, foi muito enriquecedor perceber como o professor de EF pode ter um papel tão importante na formação dos alunos, mesmo fora da aula.

O contacto com os professores do grupo de EF e com outros docentes e não docentes da escola também foi muito importante para o meu desenvolvimento. Através da observação, da colaboração e das conversas informais, fui percebendo melhor aquilo que muitas vezes não se vê quando pensamos apenas na aula. A profissão docente envolve planificação, gestão de atividades, tomada de decisões, resolução de problemas, trabalho em equipa e capacidade de adaptação constante. Estes contactos ajudaram-me a perceber que o professor não trabalha sozinho e que a partilha entre colegas é fundamental para o bom funcionamento da escola.

A organização de atividades como o Torneio de Ténis de Mesa e o Torneio de Voleibol Professor José Franqueira permitiu-me sentir essa realidade de forma mais concreta. Estes momentos exigiram coordenação, divisão de tarefas, comunicação e capacidade de resposta perante imprevistos. Para mim, foram experiências importantes porque me mostraram que, por trás de uma atividade aparentemente simples, existe muito trabalho de preparação e muita colaboração entre diferentes pessoas. Também me ajudaram a sentir que fazia parte da escola e que podia contribuir para a sua dinâmica.

Embora tenham sido várias as atividades em que participei, procurei olhar para cada uma delas não apenas como uma tarefa a cumprir, mas como uma oportunidade para aprender e crescer. A Semana Europeia do Desporto, a visita da Escola do Movimento, a visita à FADEUP para a prática de atletismo, a visita de estudo à Maia, a visita à Liga Dura, em Gondomar, para a prática de canoagem, e a atividade no Palácio de Cristal com prova de orientação foram momentos que me ajudaram a perceber a importância de proporcionar aos alunos experiências diferentes, motivadoras e fora da rotina habitual da escola.

A visita à Maia foi particularmente enriquecedora, porque permitiu aos alunos assistir a uma partida de ténis de alto rendimento, contactando com uma realidade desportiva exigente e diferente daquela que habitualmente vivenciam na escola. Além disso, a visita ao Complexo Municipal de Ginástica deu-lhes a possibilidade de experimentar condições de prática e diversos aparelhos que não existem no contexto escolar. Senti que este tipo de experiência foi muito importante para os alunos, porque lhes permitiu vivenciar modalidades e espaços que, de outra forma, dificilmente teriam oportunidade de conhecer.

A visita à Liga Dura, em Gondomar, destinada à prática de canoagem, também foi um momento marcante. Para muitos alunos, foi uma experiência diferente e desafiante, por envolver uma modalidade menos habitual nas aulas de EF e realizada num ambiente distinto. Esta atividade permitiu-lhes desenvolver novas competências motoras, enfrentar desafios e contactar com uma forma diferente de praticar atividade física. Para mim, enquanto EE, estas visitas mostraram-me que a EF ganha muito quando se articula com espaços e instituições exteriores à escola, sobretudo quando a escola não dispõe de todos os recursos materiais e espaciais necessários para proporcionar experiências tão diversificadas.

O envolvimento em atividades com alunos da Escola Básica 2,3 da Areosa e com alunos de Erasmus também contribuiu para o meu crescimento. O contacto com alunos de diferentes idades, experiências e realidades culturais exigiu de mim maior capacidade de comunicação, adaptação e abertura. Estes momentos fizeram-me refletir sobre a importância de uma postura inclusiva, empática e flexível. Enquanto futuro professor, considero esta aprendizagem muito importante, porque a escola é cada vez mais diversa e exige profissionais capazes de respeitar essa diversidade e de criar ambientes onde todos se sintam integrados.

Apesar de considerar o meu envolvimento na comunidade escolar muito positivo, também reconheço que este foi um processo gradual. No início, nem sempre tive a iniciativa ou a segurança necessária para intervir de forma mais autónoma, esperando por vezes que me fossem dadas orientações antes de agir. Com o passar do tempo, fui percebendo que estar envolvido na escola não significa apenas participar quando somos chamados, mas também estar atento, mostrar disponibilidade, propor soluções e contribuir sempre que possível. Esta consciência foi importante para o meu crescimento, porque me ajudou a perceber que o professor deve ser alguém presente, responsável e interventivo, sem deixar de respeitar o funcionamento da escola e as pessoas com quem trabalha.

Olhando para todo este percurso, sinto que esta dimensão do estágio foi essencial para a construção da minha identidade profissional. O contacto com diferentes elementos da comunidade educativa ajudou-me a compreender que ser professor implica ensinar, mas também saber comunicar, escutar, colaborar, respeitar e criar relações. A escola não é apenas o espaço onde se lecionam conteúdos, é também um lugar de convivência, de formação humana e de construção de relações significativas. Foi nesse contacto diário com alunos, professores, funcionários e outros elementos da comunidade que fui percebendo melhor o tipo de professor que quero ser.

Concluindo, o maior contributo desta dimensão do estágio não esteve apenas nas atividades em que participei, mas sobretudo nas relações que construí, nas atitudes que procurei assumir e nas aprendizagens que retirei de cada experiência. Percebi que o professor de EF deve ser alguém presente, disponível e atento à vida da escola, capaz de intervir dentro e fora da aula com responsabilidade, respeito e sentido pedagógico. Levo desta experiência a certeza de que ser professor é também saber estar, saber escutar e saber construir relações com todos aqueles que fazem parte da comunidade escolar.



Figura 1 - Desporto Escolar



Figura 2 - Visita ao Complexo Municipal de Ginástica



Figura 3 - Escola do Movimento



Figura 4 - Visita à Liga Dura

6. Investigação em Contexto Docente

Efeitos de uma intervenção pedagógica na promoção da autonomia, competência e relação nas aulas de Educação Física: um estudo com alunos do 10.º ano

Resumo

A motivação dos alunos constitui um fator determinante no processo de ensino-aprendizagem, influenciando diretamente o seu envolvimento, participação e interesse pelas atividades escolares. No contexto da Educação Física, a promoção da motivação assume particular relevância, uma vez que a participação ativa dos alunos é essencial para o desenvolvimento das aprendizagens e para a adoção de estilos de vida fisicamente ativos. Neste sentido, o presente estudo teve como objetivo analisar os efeitos de uma intervenção pedagógica na satisfação das necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relação nas aulas de Educação Física. O estudo foi desenvolvido no âmbito do Estágio Profissional, com uma turma do 10.º ano do Curso Profissional de Técnico de Desporto. Participaram 18 alunos, aos quais foi aplicado um questionário construído com base na Teoria da Autodeterminação (Ryan & Deci, 2000), em dois momentos distintos: antes (pré-teste) e após a implementação de estratégias pedagógicas centradas na utilização de feedback positivo e específico, na promoção da autonomia através da possibilidade de escolha e na adaptação dos desafios aos diferentes níveis de desempenho. Os resultados evidenciaram melhorias em todas as dimensões analisadas, verificando-se aumentos nos níveis de autonomia, competência e relação após o período de intervenção. Observou-se igualmente uma evolução positiva ao nível do interesse, da participação nas aulas e da confiança na realização das tarefas. Conclui-se que a implementação de estratégias pedagógicas orientadas para a promoção da autonomia, competência e relação pode contribuir para a criação de ambientes de aprendizagem mais participativos e motivadores, reforçando o papel do professor na promoção do envolvimento dos alunos nas aulas de Educação Física.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; AUTONOMIA; COMPETÊNCIA; RELAÇÃO; ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS.

Abstract

Student motivation is a determining factor in the teaching-learning process, directly influencing students' engagement, participation, and interest in school activities. In the context of Physical Education, promoting motivation is particularly relevant, since students' active participation is essential for the development of learning and for the adoption of physically active lifestyles. In this regard, the present study aimed to analyse the effects of a pedagogical intervention on the satisfaction of the basic psychological needs of autonomy, competence, and relatedness in Physical Education classes. The study was conducted during the professional school placement with a 10th-grade class from the Professional Sports Technician Course. A total of 18 students participated in the study. Data were collected through a questionnaire designed based on Self-Determination Theory (Ryan & Deci, 2000), applied at two different moments: before the intervention (pre-test) and after the implementation of pedagogical strategies focused on the use of positive and specific feedback, the promotion of autonomy through the possibility of choice, and the adaptation of challenges to different performance levels. The results showed positive trends in all analysed dimensions, with increases in the mean values of autonomy, competence, and relatedness after the intervention period. A positive evolution was also observed regarding students' interest, participation in classes, and confidence in performing tasks. It is concluded that the implementation of pedagogical strategies aimed at promoting autonomy, competence, and relatedness may contribute to the creation of more participatory and motivating learning environments, reinforcing the teacher's role in promoting students' engagement in Physical Education classes.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; AUTONOMY; COMPETENCE; RELATEDNESS; PEDAGOGICAL STRATEGIES.

6.1. Introdução

A motivação tem sido amplamente reconhecida como um dos fatores mais relevantes no processo de ensino-aprendizagem, influenciando o envolvimento, a participação e a persistência dos alunos nas atividades escolares. Vasconcellos et al. (2020) evidenciam que o comportamento docente influencia diretamente a satisfação das necessidades psicológicas básicas da Teoria da Autodeterminação: competência, autonomia e relação. Em contexto educativo, alunos mais motivados tendem a demonstrar maior interesse pelas tarefas propostas, níveis superiores de empenho e uma participação mais ativa no desenvolvimento das aprendizagens. Quando os alunos percebem que têm um papel ativo no seu processo de aprendizagem, atribuem significado às tarefas e sentem-se valorizados, tendem a demonstrar maior empenho, persistência e satisfação nas aulas (Ryan & Deci, 2017). Desta forma, a promoção da motivação constitui uma preocupação central no contexto pedagógico, assumindo especial importância no desenvolvimento de ambientes de aprendizagem positivos e estimulantes.

No contexto da Educação Física (EF), a motivação assume uma relevância particular devido às características específicas da disciplina, marcadas pela participação prática e pela interação constante dos alunos nas diferentes atividades desenvolvidas ao longo das aulas. Diversos estudos têm demonstrado que os níveis de motivação dos alunos nas aulas de EF podem influenciar significativamente o seu envolvimento nas tarefas, o prazer associado à prática e até mesmo a adoção de estilos de vida fisicamente ativos fora do contexto escolar. A atribuição de responsabilidade aos alunos durante o processo de aprendizagem constitui outro fator capaz de potenciar a motivação. Dar aos alunos a oportunidade de participar nas decisões, como escolher tarefas, montar equipamentos ou monitorizar o desempenho próprio e do parceiro, reforça a perceção de controlo e de responsabilidade pessoal (Treasure & Roberts, 1995). Entre os modelos teóricos mais utilizados no estudo da motivação destaca-se a Teoria da Autodeterminação (Ryan & Deci, 2000). Segundo esta teoria, a qualidade da motivação dos indivíduos encontra-se fortemente associada à satisfação de três necessidades psicológicas básicas: autonomia, competência e relação.

A necessidade de autonomia refere-se à perceção de controlo e participação nas próprias ações; a competência relaciona-se com a perceção de eficácia e capacidade para realizar determinada tarefa; e a relação corresponde ao sentimento de pertença e ligação com os

outros. No estudo de Vasconcellos et al. (2020), a percepção de competência emerge como uma das necessidades psicológicas mais influentes, com fortes associações a formas de motivação mais autodeterminadas. A investigação tem demonstrado que a satisfação destas necessidades psicológicas básicas está associada a níveis mais elevados de motivação autodeterminada, maior envolvimento nas atividades e experiências mais positivas em contexto educativo. Neste sentido, o papel do professor revela-se fundamental na criação de ambientes pedagógicos capazes de promover a satisfação destas necessidades através da implementação de estratégias adequadas às características e necessidades dos alunos. A análise de Solmon (2006) oferece um ponto de partida importante para pensar estratégias pedagógicas que visam melhorar a motivação dos alunos com perfis menos envolvidos. Segundo Solmon, práticas como relacionar novos conteúdos às competências prévias, reduzir a ênfase na comparação social e promover percepções de competência em tarefas novas são essenciais para aumentar a motivação dos alunos.

No contexto da EF, diferentes estratégias pedagógicas têm sido associadas à promoção de ambientes motivadores, destacando-se a utilização de feedback positivo e específico, a promoção da autonomia dos alunos e a adaptação das tarefas aos diferentes níveis de desempenho. Assim, estratégias pedagógicas adequadas, a organização das tarefas, a atribuição de papéis e o feedback fornecido pelo professor assumem um papel determinante na criação de ambientes motivadores (Mosston & Ashworth, 2008). O feedback fornecido pelo professor pode contribuir para o reforço da percepção de competência dos alunos, enquanto a possibilidade de escolha e participação nas tarefas favorece a satisfação da necessidade de autonomia. Paralelamente, a adaptação dos desafios às capacidades individuais dos alunos poderá contribuir para experiências de maior sucesso e envolvimento nas atividades propostas.

Durante o estágio profissional, verificou-se que, numa turma do Curso Profissional de Técnico de Desporto, os níveis de participação e empenho dos alunos nas aulas de EF nem sempre correspondiam ao elevado envolvimento que seria expectável num contexto fortemente associado à prática desportiva. Perante esta realidade, considerou-se pertinente desenvolver uma investigação em contexto docente que permitisse analisar a percepção dos alunos relativamente à satisfação das necessidades psicológicas básicas nas aulas de EF. Neste sentido, o presente estudo teve como objetivo analisar os efeitos de

uma intervenção pedagógica na satisfação das necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relação nas aulas de EF, através da implementação de estratégias centradas na emissão de feedback positivo e específico, na promoção da autonomia dos alunos e na adaptação dos desafios aos diferentes níveis de desempenho.

6.2. Metodologia

6.2.1. Desenho do estudo

A presente investigação enquadra-se numa abordagem quantitativa, assumindo um carácter descritivo e longitudinal. O estudo procurou analisar os efeitos de uma intervenção pedagógica na satisfação das necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relação nas aulas de EF, recorrendo à aplicação de um questionário em dois momentos distintos (pré-teste e pós-teste), antes e após a implementação de estratégias pedagógicas centradas na promoção da autonomia, na utilização do feedback positivo e específico e na adaptação dos desafios aos diferentes níveis de desempenho dos alunos.

6.2.2. Participantes e contexto

Participaram neste estudo 18 alunos pertencentes a uma turma do 10.º ano do Curso Profissional de Técnico de Desporto. A amostra era constituída por alunos de ambos os sexos (14 do sexo masculino e quatro do sexo feminino), com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos. O estudo foi desenvolvido numa escola secundária do norte de Portugal, inserida num contexto urbano, caracterizada por uma oferta educativa diversificada ao nível do ensino regular e profissional. A turma integrava alunos com diferentes níveis de experiência desportiva, desempenho motor e envolvimento nas aulas de EF, evidenciando alguma heterogeneidade no grupo. A investigação decorreu no âmbito do estágio pedagógico do MEEFEBS, durante o 2.º período do ano letivo 2025/2026. A disciplina de EF era lecionada cinco vezes por semana, com aulas de duração variável entre 50 minutos e 1 hora e 50 minutos. A seleção da turma deveu-se ao facto de corresponder ao contexto de intervenção pedagógica acompanhado ao longo do estágio, possibilitando a implementação e observação das estratégias pedagógicas definidas para o estudo.

6.2.3. Instrumentos de recolha de dados

Para a recolha de dados foi utilizado um questionário construído com base nos pressupostos da Teoria da Autodeterminação (Ryan & Deci, 2000). O instrumento foi concebido para avaliar a satisfação das necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relação no contexto das aulas de EF. O questionário era constituído por 12 itens, organizados em quatro grupos. Três itens incidiam sobre a dimensão autonomia, relacionados com a possibilidade de escolha, participação e envolvimento ativo dos alunos nas atividades desenvolvidas; três itens correspondiam à dimensão competência, associados à perceção de capacidade, eficácia e confiança na realização das tarefas; três itens diziam respeito à dimensão relação, centrados na perceção de apoio, integração e relação com colegas e professor durante as aulas; e três itens complementares abordavam o interesse e a participação dos alunos nas aulas de EF. As respostas foram registadas através de uma escala de Likert de 1 a 5, em que 1 correspondia a “discordo totalmente” e 5 a “concordo totalmente”. O questionário foi aplicado em dois momentos distintos (pré-teste e pós-teste) antes e após a implementação das estratégias pedagógicas definidas para o estudo. O instrumento utilizado pode ser consultado no Anexo 10.

Tratando-se de um instrumento construído especificamente para o contexto da presente investigação e não sujeito a procedimentos formais de validação psicométrica, os dados recolhidos assumem um carácter essencialmente descritivo e exploratório, devendo os resultados ser interpretados com a devida cautela.

6.2.4. Intervenção

A intervenção pedagógica desenvolvida no âmbito da presente investigação decorreu entre o dia 3 de fevereiro de 2026, data de aplicação do pré-teste, e o dia 14 de abril de 2026, correspondente à aplicação do pós-teste. Durante este período, foram implementadas diferentes estratégias pedagógicas nas aulas de EF, procurando promover contextos de aprendizagem mais favoráveis à satisfação das necessidades psicológicas básicas dos alunos (autonomia, competência e relação) de acordo com os pressupostos da Teoria da Autodeterminação. A intervenção foi desenvolvida no contexto das aulas regulares da turma participante no estudo, que apresentava uma frequência semanal de cinco aulas. As estratégias implementadas foram integradas de forma contínua ao longo das aulas, procurando adaptar-se às características da turma, às modalidades abordadas e

às necessidades demonstradas pelos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem. As estratégias pedagógicas centraram-se essencialmente na utilização de feedback positivo e específico, na promoção da autonomia dos alunos, na adaptação dos desafios aos diferentes níveis de desempenho e na criação de contextos de cooperação e participação ativa. O professor assumiu um papel facilitador do processo de aprendizagem, procurando promover ambientes pedagógicos mais participativos, motivadores e ajustados às características individuais dos alunos. Entre as principais estratégias utilizadas destacaram-se a valorização do esforço e progresso individual dos alunos através da emissão de feedback positivo e específico durante as tarefas; a possibilidade de escolha em determinados exercícios e formas de organização das atividades; a adaptação do grau de dificuldade das tarefas de acordo com os diferentes níveis de desempenho; a realização de trabalho em grupo e atividades cooperativas; a atribuição de funções de responsabilidade, como capitães de equipa, árbitros, treinadores e responsáveis pelos registos; o estabelecimento de objetivos individuais de melhoria; e a realização de minitorneios e situações competitivas adaptadas ao contexto da turma.

A Tabela 1 apresenta uma síntese das principais estratégias pedagógicas implementadas ao longo do período de intervenção e os respetivos objetivos associados às necessidades psicológicas básicas avaliadas no estudo.

Tabela 1 - Síntese das estratégias pedagógicas implementadas durante a intervenção

Estratégias implementadas	Objetivo pedagógico	Necessidade psicológica associada
Utilização de feedback positivo e específico durante as tarefas	Reforçar a perceção de competência e valorizar o progresso dos alunos	Competência
Adaptação do nível de dificuldade das tarefas	Promover experiências de sucesso ajustadas às capacidades dos alunos	Competência
Possibilidade de escolha em determinados exercícios e tarefas	Promover a participação ativa e a autonomia dos alunos	Autonomia

Definição de objetivos individuais de melhoria	Incentivar o envolvimento e a autorregulação dos alunos	Autonomia / Competência
Trabalho em grupo e atividades cooperativas	Favorecer a interação e cooperação entre os alunos	Relação
Atribuição de funções de responsabilidade (capitães de equipa; árbitro; treinador; responsável pelos registos)	Promover responsabilidade e participação nas aulas	Autonomia / Relação
Realização de minitorneios e competições adaptadas	Aumentar o envolvimento e dinamismo das aulas	Competência / Relação
Incentivo à participação e valorização do esforço individual	Promover um clima motivador e positivo nas aulas	Competência / Relação

Ao longo do período de intervenção, as estratégias pedagógicas implementadas procuraram contribuir para a criação de um ambiente de aprendizagem mais motivador, participativo e ajustado às necessidades dos alunos.

6.2.5. Procedimento de recolha de dados

A recolha de dados foi realizada em dois momentos distintos ao longo do período de estágio pedagógico. Numa primeira fase, no dia 3 de fevereiro de 2026, foi aplicado o pré-teste com o objetivo de avaliar os níveis iniciais de satisfação das necessidades psicológicas básicas (autonomia, competência e relação) nas aulas de EF. Antes da aplicação do questionário, foi entregue aos alunos um documento de consentimento informado para posterior assinatura pelos encarregados de educação. Nesse documento eram apresentados os objetivos da investigação, os procedimentos de recolha de dados e as garantias de anonimato e confidencialidade das respostas. A participação dos alunos apenas ocorreu após a devolução dos consentimentos informados devidamente assinados pelos encarregados de educação. A aplicação do questionário foi realizada presencialmente, em contexto de aula, sendo o instrumento preenchido individualmente pelos alunos através dos seus telemóveis.

Antes do preenchimento, foram prestados esclarecimentos sobre os objetivos do estudo e o modo de resposta ao questionário, reforçando-se a inexistência de respostas certas ou erradas e a importância de responder de forma sincera, de acordo com as experiências vivenciadas nas aulas de EF. Foram igualmente assegurados os princípios éticos associados à investigação, garantindo-se o anonimato, a confidencialidade dos dados recolhidos e a participação voluntária dos alunos.

Após a aplicação do pré-teste, iniciou-se o período de intervenção pedagógica, durante o qual foram implementadas diferentes estratégias orientadas para a promoção da satisfação das necessidades psicológicas básicas dos alunos. As estratégias implementadas incluíram a utilização de feedback positivo e específico, a promoção da autonomia dos alunos através da possibilidade de escolha em determinadas tarefas, a adaptação dos desafios aos diferentes níveis de desempenho, o desenvolvimento de atividades cooperativas e a valorização do esforço e da melhoria individual ao longo das aulas.

Numa fase posterior, foi aplicado o pós-teste, recorrendo ao mesmo instrumento utilizado no pré-teste e mantendo-se os procedimentos de aplicação, anonimato e confidencialidade dos dados.

6.2.6. Análise de dados

Os dados recolhidos através dos questionários foram organizados e analisados através de estatística descritiva, com recurso ao software SPSS (versão 29). Foram calculadas as médias obtidas para cada item nos dois momentos de avaliação, correspondentes ao pré-teste e ao pós-teste, permitindo comparar os resultados antes e após o período de intervenção pedagógica. Posteriormente, os dados foram organizados de acordo com as dimensões avaliadas no instrumento (autonomia, competência, relação e interesse/participação nas aulas de EF), procurando identificar tendências de evolução entre os dois momentos de avaliação.

Atendendo ao carácter exploratório do estudo e à reduzida dimensão da amostra, os resultados foram interpretados com prudência, privilegiando-se a descrição das tendências observadas.

6.3. Resultados

A presente secção tem como objetivo apresentar os resultados obtidos através da aplicação do questionário nos momentos de pré-teste e pós-teste, procurando identificar alterações nos níveis de satisfação das necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relação nas aulas de EF. De uma forma geral, verificou-se uma evolução positiva nas respostas dos alunos após o período de intervenção pedagógica, observando-se um aumento das médias nos itens analisados. Os resultados obtidos sugerem níveis mais elevados de satisfação das necessidades psicológicas básicas após a implementação das estratégias pedagógicas definidas para o estudo.

Dimensão autonomia

A dimensão autonomia integra os itens relacionados com a possibilidade de escolha, participação e envolvimento ativo dos alunos nas atividades desenvolvidas durante as aulas de EF.

Tabela 2 - Comparação das médias obtidas na dimensão autonomia

Item	Pré-teste	Pós-teste
Tenho alguma liberdade para escolher a forma como realizo as atividades nas aulas	3,44	3,61
Sinto que posso propor ideias para a realização das atividades	3,67	3,83
Nas aulas de Educação Física, sinto que faço as atividades porque quero e não por obrigação	4,00	4,44

Os resultados apresentados evidenciam valores médios superiores no pós-teste em todos os itens relacionados com a dimensão autonomia. O item que apresentou maior aumento foi o relacionado com a realização das atividades por vontade própria e não apenas por obrigação, passando de uma média de 4,00 no pré-teste para 4,44 no pós-teste. Os restantes itens, associados à liberdade de escolha e à possibilidade de propor ideias, também apresentaram aumentos, embora mais moderados.

Dimensão competência

A dimensão competência relaciona-se com a percepção dos alunos relativamente à sua capacidade para realizar as tarefas propostas, melhorar o desempenho e enfrentar novos desafios nas aulas.

Tabela 3 - Comparação das médias obtidas na dimensão competência

Item	Pré-teste	Pós-teste
Sinto que consigo realizar bem a maior parte das atividades nas aulas de Educação Física	4,00	4,67
Sinto que melhoro as minhas capacidades durante as aulas	3,94	4,33
Sinto-me confiante para enfrentar novos desafios nas aulas de Educação Física	3,94	4,28

Relativamente à dimensão competência, verificou-se igualmente uma evolução positiva dos resultados obtidos. O item relacionado com a percepção de capacidade para realizar bem a maior parte das atividades foi o que apresentou o valor médio mais elevado no pós-teste, passando de 4,00 para 4,67. Também os itens associados à melhoria das capacidades e à confiança para enfrentar novos desafios apresentaram valores médios superiores após o período de intervenção pedagógica.

Dimensão relação

A dimensão relação engloba os itens associados ao apoio dos colegas, à valorização do professor e ao sentimento de integração nas atividades da turma.

Tabela 4 - Comparação das médias obtidas na dimensão relação

Item	Pré-teste	Pós-teste
Sinto que os meus colegas me apoiam nas aulas de Educação Física	3,33	3,94
Sinto que o professor se importa com o meu progresso	4,00	4,44
Sinto-me incluído e aceite durante as atividades da turma	3,94	4,39

Na dimensão relação observaram-se também melhorias em todos os itens analisados. O item relacionado com o apoio dos colegas apresentou uma evolução da média de respostas de 3,33 para 3,94 valores.

Verificaram-se igualmente aumentos nas médias dos itens relacionados com o apoio do professor e com o sentimento de inclusão nas atividades da turma.

Interesse e participação nas aulas

Para além das dimensões associadas às necessidades psicológicas básicas, o questionário integrou igualmente itens relacionados com o interesse e participação dos alunos nas aulas de EF.

Tabela 5 - Comparação das médias relativas ao interesse e participação nas aulas

Item	Pré-teste	Pós-teste
Gosto das atividades que realizo nas aulas de Educação Física	3,78	4,39
Sinto-me motivado para participar ativamente nas aulas	3,78	4,28
Estou interessado em aprender coisas novas nas aulas de Educação Física	3,83	4,50

Os resultados evidenciaram uma evolução positiva nos níveis de interesse e participação dos alunos nas aulas de EF. O item relacionado com o interesse em aprender coisas novas nas aulas apresentou a média mais elevada no pós-teste (4,50).

Verificou-se igualmente um aumento nas médias dos itens relacionados com o gosto pelas atividades realizadas e com a motivação para participar ativamente nas aulas.

Síntese dos resultados

Com o objetivo de apresentar uma visão global dos resultados, foi calculada a média de cada uma das três dimensões principais avaliadas: autonomia, competência e relação. A Figura 5 apresenta os valores médios obtidos no pré-teste e no pós-teste em cada uma destas dimensões.

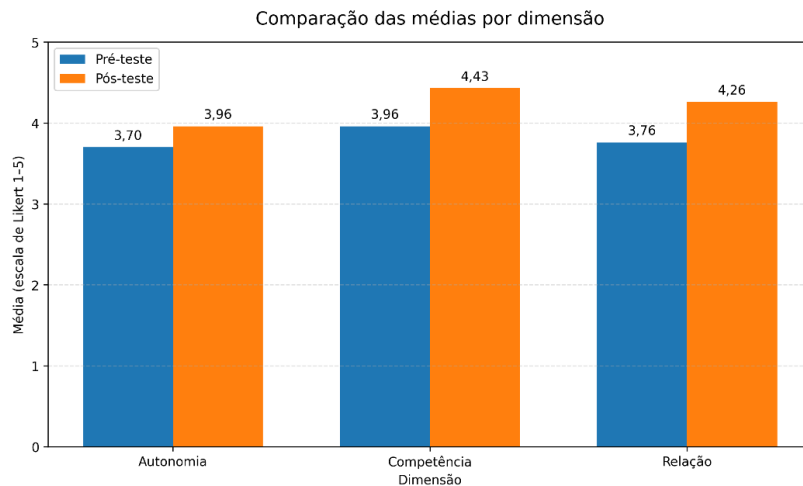


Figura 5 - Comparação das médias obtidas nas dimensões autonomia, competência e relação nos momentos de pré-teste e pós-teste.

Entre as dimensões analisadas, a competência apresentou os valores médios mais elevados no pós-teste, enquanto a autonomia registou aumentos mais moderados, embora positivos em todos os itens avaliados.

De forma global, os resultados obtidos evidenciaram valores médios superiores no pós-teste nas três dimensões avaliadas. A dimensão relação apresentou o maior aumento médio, passando de 3,76 no pré-teste para 4,26 no pós-teste. A dimensão competência também evidenciou uma evolução positiva, passando de 3,96 para 4,43. A dimensão autonomia apresentou um aumento mais moderado, passando de 3,70 para 3,96.

Os resultados obtidos evidenciaram melhorias em todas as dimensões avaliadas entre os momentos de pré-teste e pós-teste. Verificaram-se aumentos nas médias dos itens relacionados com a autonomia, competência e relação, bem como nos indicadores de interesse e participação nas aulas de EF. Estes resultados sugerem uma evolução positiva dos níveis de satisfação das necessidades psicológicas básicas após o período de intervenção pedagógica.

6.4. Discussão

A presente investigação teve como principal objetivo analisar os efeitos de uma intervenção pedagógica na satisfação das necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relação nas aulas de EF. De forma global, os resultados evidenciaram melhorias em todas as dimensões avaliadas, sugerindo que as estratégias

implementadas contribuíram para a promoção de experiências mais positivas e motivadoras nas aulas.

Os resultados obtidos parecem corroborar os pressupostos da Teoria da Autodeterminação (Ryan & Deci, 2000), segundo a qual a satisfação das necessidades de autonomia, competência e relação constitui um fator determinante para a qualidade da motivação dos alunos. Neste sentido, a evolução observada ao longo do período de intervenção sugere que a criação de contextos pedagógicos intencionalmente orientados para a satisfação destas necessidades poderá favorecer o envolvimento e a participação dos alunos nas atividades propostas.

Relativamente à autonomia, as melhorias observadas poderão estar associadas à possibilidade de os alunos participarem mais ativamente no processo de aprendizagem. A atribuição de responsabilidades, a participação em determinadas decisões e a possibilidade de escolha em algumas tarefas parecem ter contribuído para reforçar o sentimento de controlo e envolvimento nas atividades desenvolvidas. Estes resultados encontram suporte na literatura, que destaca a importância da promoção da autonomia na construção de formas mais autodeterminadas de motivação (Ryan & Deci, 2017). Esta interpretação é igualmente consistente com Mosston e Ashworth (2008), que destacam a importância de proporcionar aos alunos oportunidades de participação nas decisões relacionadas com a aprendizagem. Estes resultados sugerem que a possibilidade de escolher tarefas, assumir responsabilidades e participar mais ativamente na organização das atividades poderá ter contribuído para aumentar a perceção de autonomia dos alunos.

No que respeita à competência, esta foi a dimensão que apresentou o valor médio mais elevado no pós-teste, embora a dimensão relação tenha registado o maior aumento entre os dois momentos de avaliação. Este resultado poderá indicar que as estratégias implementadas tiveram particular impacto na perceção de eficácia dos alunos relativamente às tarefas realizadas. A utilização de feedback positivo e específico, associada à adaptação dos desafios aos diferentes níveis de desempenho, poderá ter favorecido experiências de sucesso e confiança, reforçando a perceção de competência. Estes resultados vão ao encontro das conclusões de Vasconcellos et al. (2020), que identificam a competência como uma das necessidades psicológicas com maior influência na promoção de formas de motivação mais autodeterminadas.

Relativamente à dimensão relação, esta registou o maior aumento médio entre o pré-teste e o pós-teste. As melhorias observadas sugerem que a intervenção contribuiu para o fortalecimento das interações entre os alunos e para a criação de um ambiente de aprendizagem mais positivo. O recurso a estratégias cooperativas, ao trabalho em grupo e à atribuição de responsabilidades partilhadas poderá ter favorecido sentimentos de pertença, apoio e integração. A literatura tem vindo a destacar a importância das relações interpessoais positivas em contexto educativo, evidenciando o seu contributo para o bem-estar, envolvimento e satisfação dos alunos, o que é consistente com a Teoria da Autodeterminação, segundo a qual o sentimento de pertença e de ligação aos outros constitui uma das necessidades psicológicas básicas associadas à promoção de formas mais autodeterminadas de motivação. A evolução observada nesta dimensão pode ainda ser relacionada com Treasure e Roberts (1995), que evidenciam a importância do clima motivacional criado pelo professor. Um contexto centrado na aprendizagem, na cooperação, no esforço e na evolução individual tende a favorecer interações mais positivas entre os alunos e a reduzir a comparação exclusivamente baseada no desempenho.

Importa ainda salientar que as melhorias observadas ocorreram num contexto em que vários dos valores obtidos no pré-teste já se encontravam relativamente elevados. Este aspeto reforça a ideia de que, mesmo quando os alunos apresentam perceções inicialmente positivas relativamente às aulas, a implementação de estratégias pedagógicas adequadas continua a revelar potencial para melhorar a qualidade das experiências educativas.

Apesar dos resultados encorajadores, importa reconhecer algumas limitações associadas ao estudo, nomeadamente a reduzida dimensão da amostra, o facto de o estudo ter sido desenvolvido apenas numa turma e a inexistência de um grupo de controlo, o que limita a generalização dos resultados obtidos. Para além disso, foi utilizado um instrumento construído especificamente para o contexto da investigação e não sujeito a procedimentos formais de validação psicométrica, o que recomenda prudência na interpretação dos resultados obtidos. Assim, os resultados obtidos não permitem estabelecer relações de causalidade entre a intervenção implementada e as alterações observadas.

Ainda assim, considera-se que a presente investigação reforça a importância do papel do professor na criação de ambientes de aprendizagem promotores da autonomia, competência e relação. Os resultados sugerem que a implementação intencional de

estratégias pedagógicas centradas nestas necessidades psicológicas poderá constituir um contributo relevante para o aumento do envolvimento dos alunos nas aulas de EF.

6.5. Conclusões

Os resultados obtidos sugerem que a implementação de estratégias pedagógicas orientadas para a promoção da autonomia, competência e relação pode contribuir para a criação de ambientes de aprendizagem mais motivadores, participativos e ajustados às necessidades dos alunos. As melhorias observadas nas diferentes dimensões avaliadas indicam que a forma como o professor organiza as experiências de aprendizagem poderá influenciar positivamente o envolvimento dos alunos nas aulas de Educação Física.

O presente estudo reforça a importância do papel do professor na criação de contextos pedagógicos promotores de experiências positivas, evidenciando que estratégias como o feedback positivo e específico, a adaptação das tarefas, a promoção da participação ativa e o recurso a situações de cooperação podem favorecer o envolvimento dos alunos nas atividades desenvolvidas.

Em síntese, o estudo sugere que pequenas alterações intencionais na ação pedagógica do professor poderão contribuir para melhorar a qualidade das experiências dos alunos nas aulas de EF, promovendo contextos de aprendizagem mais positivos, participativos e motivadores.

Referências Bibliográficas

- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education* (6th ed.). Pearson.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Solmon, M. A. (2006). Goal theory in physical education classes: Examining goal profiles to understand achievement motivation. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 4(3), 325–346. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2006.9671801>
- Treasure, D. C., & Roberts, G. C. (1995). Applications of achievement goal theory to physical education: Implications for enhancing motivation. *Quest*, 47(4), 475-489.
- Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K. B., Kapsal, N., Lee, J., Antczak, D., Ntoumanis, N., & Ryan, R. M. (2020). Self-determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of educational psychology*, 112(7), 1444-1469.

7. Considerações Finais

Chegar ao final deste EP é, para mim, muito mais do que concluir uma etapa académica. É fechar um ciclo que começou há vários anos, marcado por dúvidas, mudanças, decisões difíceis e, sobretudo, pela procura de um caminho que fizesse verdadeiramente sentido para mim. Ao olhar para trás, vejo não só o percurso realizado durante este ano de estágio, mas todo o caminho que me trouxe até aqui. Desde a decisão de mudar de vida e deixar para trás uma realidade na qual não me revia, até à escolha de seguir o desporto e, mais tarde, o ensino, tudo ganhou um novo significado ao longo desta experiência. Mais do que um período de aprendizagem profissional, constituiu um verdadeiro processo de afirmação pessoal.

Ao longo deste ano, vivi momentos muito distintos. Houve dias de entusiasmo, satisfação e orgulho, mas também momentos de dúvida, frustração e insegurança. No início, senti o peso da responsabilidade e o receio de não estar à altura. Estar perante uma turma, assumir o papel de professor e tomar decisões em tempo real foi, sem dúvida, um dos maiores desafios que enfrentei neste percurso. No entanto, foi precisamente nesses momentos que mais cresci. Com o tempo, fui ganhando confiança e percebendo que ser professor não significa ser perfeito, mas sim estar disponível para aprender continuamente, refletir, ajustar práticas e nunca desistir de melhorar. Cada aula tornou-se uma oportunidade de evolução, não só ao nível pedagógico, mas também ao nível humano.

A relação estabelecida com os alunos foi, sem dúvida, uma das dimensões mais marcantes desta experiência. Foi no contacto direto com eles que tudo fez mais sentido. Perceber as suas motivações, lidar com as suas dificuldades, celebrar pequenas conquistas e sentir o seu envolvimento nas aulas foram momentos que me marcaram profundamente. Mais do que ensinar conteúdos, senti que estava a contribuir, ainda que de forma modesta, para o seu crescimento pessoal e escolar. E isso deu um significado muito especial ao trabalho desenvolvido. Houve momentos simples, mas que ficam. Um aluno que melhora, outro que ganha confiança, uma aula que corre melhor do que o esperado, um feedback positivo inesperado. Foram esses pequenos sinais que me permitiram perceber que estava no caminho certo e que é nesta profissão que me quero realizar.

Também o envolvimento na comunidade escolar teve um impacto muito significativo no meu desenvolvimento. Participar em atividades, colaborar com outros professores e

integrar-me na dinâmica da escola fez-me perceber que ser professor ultrapassa largamente o espaço da aula. É fazer parte de uma comunidade, é contribuir para um ambiente educativo mais rico, mais humano e mais próximo.

Não posso deixar de valorizar todo o apoio que tive ao longo deste percurso. O PC, a PO e os colegas de estágio foram fundamentais. Nos momentos mais difíceis, foram suporte. Nos momentos de dúvida, foram orientação. Esta foi uma caminhada construída em conjunto, marcada pela partilha, pela reflexão e pela aprendizagem contínua, fatores que contribuíram significativamente para o meu crescimento pessoal e profissional.

A nível pessoal, sinto que cresci muito. Este estágio obrigou-me a sair da minha zona de conforto, a lidar com pressão, a assumir responsabilidades e a acreditar mais nas minhas capacidades. Trouxe comigo valores que sempre fizeram parte da minha vida, muito ligados ao desporto, como a persistência, a disciplina e a capacidade de superação, e percebi que são exatamente esses valores que quero transmitir enquanto professor.

Hoje termino esta etapa com um sentimento de realização, mas também com a consciência de que este é apenas o início de um longo caminho. Sei que continuarei a enfrentar desafios, dúvidas e novas aprendizagens, mas sinto-me preparado, motivado e, acima de tudo, seguro da escolha que fiz. Este estágio confirmou aquilo que, no fundo, sempre senti: é no ensino que quero estar. É através do desporto que quero influenciar, motivar e marcar os alunos, tal como, um dia, também fui marcado.

Levo comigo tudo o que vivi, tudo o que aprendi e todas as pessoas que fizeram parte deste percurso. Mas levo, sobretudo, a certeza de que estou exatamente onde quero estar.

8. Referências Bibliográficas

Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*. Livros Horizonte.

Graça, A., Musch, E., Mertens, B., Timmers, E., Meertens, T., Taborsky, F., & Vonderlynck, V. (2019). O modelo de competência nos jogos de invasão: Proposta metodológica para o ensino e aprendizagem dos jogos desportivos. In S. Ibañez, S. Feu, & J. Rubio (Eds.), *Los procesos de formación y rendimiento en baloncesto* (pp. 111-130). Editorial INDE.

Huntley, M. A. (2008). *The reflective practitioner: Teacher professional development and quality of teaching*. Sage Publications.

Januário, C. (2017). O planeamento de jovens professores de Educação Física. In E. Roberto (Ed.), *Educação Física escolar: referenciais para o ensino de qualidade* (pp. 109-118). Casa da Educação Física.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2001). *Learning together and alone: An overview*.

Lopes, H., Gouveia, É., Alves, R., & Correia, A. (2014). *Problemáticas da Educação Física I*. Universidade da Madeira.

Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2017). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: Conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. In F. Tavares (Ed.), *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar* (pp. 73-122). FADEUP.

Metzler, M., & Colquitt, G. (2021). *Instructional models for physical education*. Routledge.

Rink, J. (2014). *Teaching physical education for learning* (7th ed.). McGraw-Hill.

Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching functions. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed., pp. 376–391). Macmillan.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

William, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.

Anexos

Anexo 1 – Plano Anual

1.º Período				
Mês	Dia	Aula	Hora	Unidade Didática
Setembro	16	1	16h25	“O Jogo”
	18	2	8h20 e 17h25	Atletismo/ “O Jogo”
	19	3	8h20	Atletismo/ “O Jogo”
	23	4	16h25	“O Jogo”
	25	5	8h20 e 17h25	Atletismo/ “O Jogo”
	26	6	8h20	Atletismo/ “O Jogo”
	30	7	16h25	“O Jogo”
Outubro	2	8	8h20 e 17h25	Atletismo/ “O Jogo”
	3	9	8h20	Atletismo/ “O Jogo”
	7	10	16h25	“O Jogo”
	9	11	8h20 e 17h25	Atletismo/ “O Jogo”
	10	12	8h20	Atletismo/ “O Jogo”
	14	13	16h25	“O Jogo”
	16	14	8h20 e 17h25	Atletismo/ “O Jogo”
	17	15	8h20	Atletismo/ “O Jogo”
	21	16	16h25	“O Jogo”
	23	17	8h20 e 17h25	Atletismo/ “O Jogo”
	24	18	8h20	Atletismo/ “O Jogo”
	28	19	16h25	“O Jogo”
	30	20	8h20 e 17h25	Atletismo/ “O Jogo”
	31	21	8h20	Atletismo/ “O Jogo”
Novembro	4	22	16h25	“O Jogo”
	6	23	8h20 e 17h25	Atletismo/Andebol
	7	24	8h20	Atletismo/Andebol
	11	25	16h25	Andebol
	13	26	8h20 e 17h25	Atletismo/Andebol
	14	27	8h20	Atletismo/Andebol
	18	28	16h25	Andebol
	20	29	8h20 e 17h25	Atletismo/Andebol
	21	30	8h20	Atletismo/Andebol
	25	31	16h25	Andebol
	27	32	8h20 e 17h25	Atletismo/Andebol
	28	33	8h20	Atletismo/Andebol
Dezembro	2	34	16h25	Andebol
	4	35	8h20 e 17h25	Ténis/Andebol
	5	36	8h20	Ténis/Andebol
	9	37	16h25	Andebol
	11	38	8h20 e 17h25	Ténis/Andebol
	12	39	8h20	Ténis/Andebol
	16	40	16h25	Andebol
	18	41	8h20 e 17h25	Ténis/Andebol
	19	42	8h20	Ténis/Andebol

2.º Período				
Mês	Dia	Aula	Hora	Unidade Didática
	6	1	16h25	Andebol
	8	2	8h20 e 17h25	Ténis/Andebol

Janeiro	9	3	8h20	Tênis/Andebol
	13	4	16h25	Andebol
	15	5	8h20 e 17h25	Tênis/Basquetebol
	16	6	8h20	Tênis/Basquetebol
	20	7	16h25	Basquetebol
	22	8	8h20 e 17h25	Tênis/Basquetebol
	23	9	8h20	Tênis/Basquetebol
	27	10	16h25	Basquetebol
	29	11	8h20 e 17h25	Tênis/Basquetebol
	30	12	8h20	Tênis/Basquetebol
Fevereiro	3	13	16h25	Basquetebol
	5	14	8h20 e 17h25	Tênis/Basquetebol
	6	15	8h20	Tênis/Basquetebol
	10	16	16h25	Basquetebol
	12	17	8h20 e 17h25	Tênis/Basquetebol
	13	18	8h20	Tênis/Basquetebol
	19	19	8h20 e 17h25	Tênis/Basquetebol
	20	20	8h20	Tênis/Basquetebol
	24	21	16h25	Basquetebol
	26	22	8h20 e 17h25	Tênis/Basquetebol
Março	27	23	8h20	Tênis/Basquetebol
	3	24	16h25	Basquetebol
	5	25	8h20 e 17h25	Tênis/Basquetebol
	6	26	8h20	Tênis/Basquetebol
	10	27	16h25	Basquetebol
	12	28	8h20 e 17h25	Tênis/Basquetebol
	13	29	8h20	Tênis/Basquetebol
	17	30	16h25	Basquetebol
	19	31	8h20 e 17h25	Tênis/Futebol
	20	32	8h20	Tênis/Futebol
	24	33	16h25	Futebol
	26	34	8h20 e 17h25	Ginástica/Futebol
	27	35	8h20 e 17h25	Ginástica/Futebol

3.º Período				
Mês	Dia	Aula	Hora	Unidade Didática
Abril	14	1	16h25	Futebol
	16	2	8h20 e 17h25	Ginástica/Futebol
	17	3	8h20	Ginástica/Futebol
	21	4	16h25	Futebol
	23	5	8h20 e 17h25	Ginástica/Futebol
	24	6	8h20	Ginástica/Futebol
	28	7	16h25	Futebol
	30	8	8h20 e 17h25	Ginástica/Futebol
Maió	5	9	16h25	Futebol
	7	10	8h20 e 17h25	Ginástica/Futebol
	8	11	8h20	Ginástica/Futebol
	12	12	16h25	Futebol
	14	13	8h20 e 17h25	Ginástica/Futebol
	15	14	8h20	Ginástica/Futebol
	19	15	16h25	Futebol
	26	16	14h25	Futebol

Anexo 2 - Unidade Didática Exemplo

Nº de Aula			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
Conteúdos Técnico-Táticos	Habilidades Motoras Específicas	Recepção/Controlo	AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	I/E	E	E							C		AS	
		Passe		I/E	E	E	E					C		AS		
		Condução			I/E	E	E					C		AS		
		Finta				I/E	E	E					C	AS		
		Remate					I/E	E	E				C	AS		
	Organização Ofensiva	Mobilidade				I/E	E		E					C		AS
		Espaço					I/E	E	E					C		AS
		Penetração					I/E	E	E					C		AS
	Organização Defensiva	Contenção								I/E	E		E		C	AS
		Coertura Defensiva									I/E	E	E		C	AS
Equilíbrio										I/E	E	E		C	AS	
Cultura Desportiva	Regras Fundamentais			I	E								C		AS	
	Arbitragem e Sinais							I	E					C	AS	
Condição Física	Agilidade / Vel. de Reação				E	E		E		E		E		C	AS	
	Resistência Específica							I/E	E		E	E		C	AS	
Conceitos Psicossociais	Cooperação / Comunicação			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	AS	
	Responsabilidade / Fair Play			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	AS	
Nível de Desempenho: Intermédio																
I - Introdução E - Exercitação C - Consolidação AS - Avaliação Sumativa																

Anexo 3 - Estrutura dos Planos de Aula

Professor:	Ano de escolaridade: Turma: Nº de alunos:		
Aula nº	Unidade Didática:		Material:
Data:	Função Didática:		
Hora:	<u>Objetivos da aula</u>		
Duração:			
Local:			
PLANO DE AULA			

		OBJETIVOS COMPORTAMENTAIS (CONTEÚDO)	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	Critérios de Êxito
INICIAL				
FUNDAMENTAL				
FINAL				
<u>OBSERVAÇÕES:</u>				

Anexo 4 - Avaliação Diagnóstica Exemplo

Grelha Avaliação Diagnóstica Basquetebol					Alunos				
Técnica	Passe e Receção	Realiza passe de peito							
		Realiza passe picado							
		Escolhe a execução do passe mais adequada ao contexto							
		Recebe a bola com as duas mãos, adotando uma posição de equilíbrio							
	Total								
	Lançamento	Lançamento na Passada: Realiza a passada corretamente (2 apoios, o primeiro mais longo e o segundo mais curto) e lança com o braço elevado e fletido a 90º graus							
		Lançamento em suspensão: Posiciona os apoios em direção ao cesto, suspende e lança com o braço elevado e fletido a 90 graus							
		Total							
		Drible	Progride em drible, realizando o batimento da bola ao nível da cintura, à frente e ao lado do corpo, adotando a posição-base						
	Total								
	Finta com Bola	O aluno finta em direção ao espaço vazio e utiliza mudanças de direção							
		O aluno identifica a situação de 1x1 e tenta ultrapassar o adversário							
	Total								
	Tática	Ocupa racionalmente o espaço							
Executa "passe e corta" em direção ao cesto									
Oferece linha de passe aos colegas aquando sem bola									
Coopera racionalmente com os colegas de equipa									
Enquadra-se com o adversário quando defende e adota a posição-base defensiva									

Níveis	Descrição
1	Não Executa
2	Executa com Dificuldade
3	Executa Bem

Anexo 5 - Ficha de Autoavaliação Exemplo



Ficha de Autoavaliação - DI-9448 - Ténis Iniciação

Responda às seguintes questões com sinceridade

 [Mudar de conta](#)

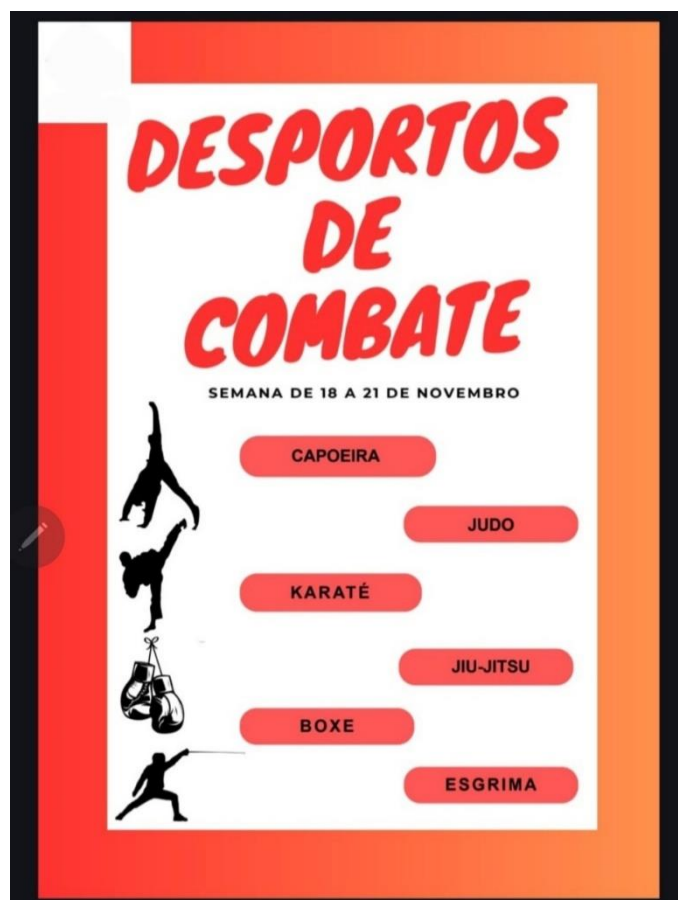


* Indica uma pergunta obrigatória

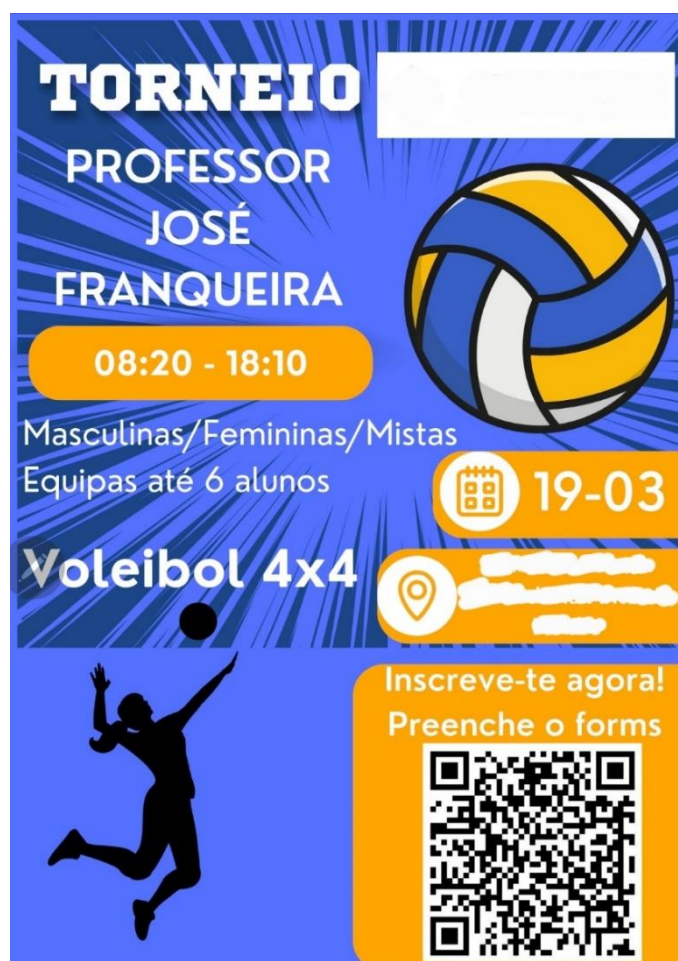
Email *

O seu email

Anexo 6 - Cartaz Desportos de Combate



Anexo 7 - Cartaz do Torneio de Voleibol



TORNEIO [Redacted]

**PROFESSOR
JOSÉ
FRANQUEIRA**

08:20 - 18:10

Masculinas/Femininas/Mistas
Equipas até 6 alunos

Voleibol 4x4

19-03

**Inscreve-te agora!
Preenche o forms**

[QR Code]

[Silhouette of a volleyball player]

[Volleyball]

Anexo 8 - Cartaz do Torneio Ténis de Mesa



Anexo 9 - Ficha de Consentimento para a Participação na Investigação

Ficha Individual para Participação no Estudo

Nome Completo: _____

Data de Nascimento: ____ / ____ / ____

Sexo: ☐ Masculino ☐ Feminino

Explicação do Estudo

Olá! No âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Universidade do Porto, estou a desenvolver um estudo durante as aulas de Educação Física, com o objetivo de compreender e analisar a satisfação dos alunos relativamente às necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relação.

Este estudo enquadra-se no Estágio Profissional e pretende contribuir para uma melhor compreensão da forma como determinadas estratégias pedagógicas podem favorecer ambientes de aprendizagem mais participativos, motivadores e ajustados às necessidades dos alunos.

Procedimentos do estudo?

1. A participação no estudo envolve o preenchimento de um questionário simples e adequado à idade dos alunos, relacionado com a perceção de autonomia, competência e relação nas aulas de Educação Física. O questionário será aplicado em dois momentos distintos: antes da intervenção pedagógica, correspondente ao pré-teste, e após o período de implementação das estratégias pedagógicas, correspondente ao pós-teste.
2. Durante as aulas de Educação Física, o professor/investigador poderá implementar diferentes estratégias pedagógicas, tais como feedback positivo e específico, possibilidade de escolha em determinadas tarefas, adaptação dos desafios aos diferentes níveis de desempenho e atividades de cooperação. Estas estratégias serão integradas no normal funcionamento das aulas e na planificação da disciplina.
3. Não serão realizadas atividades diferentes das habitualmente desenvolvidas nas aulas de Educação Física, não estando previstos riscos associados à participação no estudo. A participação no estudo não terá qualquer influência na avaliação dos alunos na disciplina.

Confidencialidade

Todos os dados recolhidos serão tratados com confidencialidade e utilizados exclusivamente para fins académicos. As informações pessoais e as respostas aos questionários não serão divulgadas individualmente, sendo os resultados apresentados apenas de forma global e anónima.

Apenas o professor/investigador responsável pelo estudo terá acesso aos dados recolhidos. No final do estudo, os dados serão anonimizados, de forma a proteger a identidade e a privacidade dos participantes.

A participação neste estudo é voluntária. O aluno poderá desistir da participação a qualquer momento, sem qualquer prejuízo pessoal, escolar ou avaliativo. Para a participação do aluno, é necessária a autorização do respetivo encarregado de educação.

Declaração de Consentimento – Declaro que tomei conhecimento dos objetivos e procedimentos do estudo e autorizo a participação do meu educando no mesmo.

Assinatura do Encarregado de Educação: _____

Data: ____ / ____ / ____

Anexo 10 - Questionário Individual Google Forms

Satisfação das necessidades psicológicas básicas - Autonomia, Competência e Relação.

Segue-se uma série de afirmações sobre as aulas de Educação Física. Por favor, indica o quanto concordas ou discordas de cada uma, usando a escala:

- 1 - Discordo totalmente
- 2 - Discordo
- 3 - Nem concordo nem discordo
- 4 - Concordo
- 5 - Concordo totalmente

(O questionário será aplicado no (pré-teste) e posteriormente no (pós-teste) para comparar a motivação e interesse nas aulas.)

** Indica uma pergunta obrigatória*

Seção 0 – Identificação (opcional)

Turma (opcional)

A sua resposta

Nome (opcional)

A sua resposta

Data (opcional)

Data

dd/mm/aaaa

Seção 1 – Autonomia

(Sentir que tens escolha e controlo sobre a tua aprendizagem/participação)

Tipo de pergunta: Escala Linear 1 a 5 (1 = Discordo totalmente, 5 = Concordo totalmente)
– Obrigatório: Sim

Tenho alguma liberdade para escolher a forma como realizo as atividades nas aulas. *

- ☐ 1 – Discordo totalmente
- ☐ 2 – Discordo
- ☐ 3 – Nem concordo nem discordo
- ☐ 4 – Concordo
- ☐ 5 – Concordo totalmente

Sinto que posso propor ideias para a realização das atividades. *

- ☐ 1 – Discordo totalmente
- ☐ 2 – Discordo
- ☐ 3 – Nem concordo nem discordo
- ☐ 4 – Concordo
- ☐ 5 – Concordo totalmente

Nas aulas de Educação Física, sinto que faço as atividades porque quero e não por obrigação. *

- ☐ 1 – Discordo totalmente
- ☐ 2 – Discordo
- ☐ 3 – Nem concordo nem discordo
- ☐ 4 – Concordo
- ☐ 5 – Concordo totalmente

Seção 2 – Competência

(Sentir que és capaz e que estás a evoluir)

Tipo de pergunta: Escala Linear 1 a 5 – Obrigatório: Sim

Sinto que consigo realizar bem a maior parte das atividades nas aulas de Educação Física. *

- ☐ 1 – Discordo totalmente
- ☐ 2 – Discordo
- ☐ 3 – Nem concordo nem discordo
- ☐ 4 – Concordo
- ☐ 5 – Concordo totalmente

Sinto que melhoro as minhas capacidades durante as aulas. *

- ☐ 1 – Discordo totalmente
- ☐ 2 – Discordo
- ☐ 3 – Nem concordo nem discordo
- ☐ 4 – Concordo
- ☐ 5 – Concordo totalmente

Sinto-me confiante para enfrentar novos desafios nas aulas de Educação Física. *

- ☐ 1 – Discordo totalmente
- ☐ 2 – Discordo
- ☐ 3 – Nem concordo nem discordo
- ☐ 4 – Concordo
- ☐ 5 – Concordo totalmente

Seção 3 – Relação / Conexão Social

(Sentir ligação e boa relação com colegas e professor)

Tipo de pergunta: Escala Linear 1 a 5 – Obrigatório: Sim

Sinto que os meus colegas me apoiam nas aulas de Educação Física. *

- ☐ 1 – Discordo totalmente
- ☐ 2 – Discordo
- ☐ 3 – Nem concordo nem discordo
- ☐ 4 – Concordo
- ☐ 5 – Concordo totalmente

Sinto que o professor se importa com o meu progresso. *

- ☐ 1 – Discordo totalmente
- ☐ 2 – Discordo
- ☐ 3 – Nem concordo nem discordo
- ☐ 4 – Concordo
- ☐ 5 – Concordo totalmente

Sinto-me incluído e aceite durante as atividades da turma. *

- ☐ 1 – Discordo totalmente
- ☐ 2 – Discordo
- ☐ 3 – Nem concordo nem discordo
- ☐ 4 – Concordo
- ☐ 5 – Concordo totalmente

Seção 4 – Interesse e Motivação Geral

Tipo de pergunta: Escala Linear 1 a 5 – Obrigatório: Sim

Gosto das atividades que realizo nas aulas de Educação Física. *

- ☐ 1 – Discordo totalmente
- ☐ 2 – Discordo
- ☐ 3 – Nem concordo nem discordo
- ☐ 4 – Concordo
- ☐ 5 – Concordo totalmente

Sinto-me motivado para participar ativamente nas aulas. *

- ☐ 1 – Discordo totalmente
- ☐ 2 – Discordo
- ☐ 3 – Nem concordo nem discordo
- ☐ 4 – Concordo
- ☐ 5 – Concordo totalmente

Estou interessado em aprender coisas novas nas aulas de Educação Física. *

- ☐ 1 – Discordo totalmente
- ☐ 2 – Discordo
- ☐ 3 – Nem concordo nem discordo
- ☐ 4 – Concordo
- ☐ 5 – Concordo totalmente

Enviar

[Limpar formulário](#)