U.PORTO
FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

A Relação que Ensina: Percurso de um estudante-estagiário em Educação Física numa escola TEIP

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional 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 Maria Paula Silva

Mauro Luís Pereira Oliveira

Porto, julho de 2026

Ficha de Catalogação

Oliveira, M. (2026). A Relação que Ensina: Percurso de um estudante-estagiário em Educação Física numa escola TEIP. Porto: M. Oliveira. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; PROFESSOR ESTAGIÁRIO; PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM; MODELOS PEDAGÓGICOS

Agradecimentos

Chegando ao fim desta etapa tão importante da minha vida, não poderia deixar de agradecer a todas as pessoas que, de uma forma ou de outra, fizeram parte deste percurso e contribuíram para que pudesse concretizar mais um passo na realização de um objetivo que me acompanha há vários anos: ser professor de Educação Física. Este foi um ano marcado por muitas aprendizagens, experiências e momentos que contribuíram não só para o meu desenvolvimento enquanto professor, mas também enquanto pessoa. Por isso, não poderia terminar esta etapa sem reconhecer aqueles que estiveram presentes ao longo deste caminho.

À Professora Doutora Paula Monteiro, minha orientadora, agradeço toda a disponibilidade, acompanhamento e dedicação demonstrados ao longo deste ano. Obrigado pelos conselhos, pelas orientações e pela forma como me acompanhou durante todo este percurso. A sua orientação foi fundamental para me ajudar a refletir sobre a minha prática, a ultrapassar os desafios que foram surgindo e, sobretudo, a procurar evoluir enquanto professor.

Ao Professor Jorge Martins, meu professor cooperante, deixo um agradecimento muito especial por tudo aquilo que representou ao longo deste ano. Obrigado por me ter ajudado a encontrar sempre o melhor caminho, por todos os conselhos, pelas conversas e por todos os momentos de aprendizagem que partilhámos. Agradeço, sobretudo, o equilíbrio que soube manter entre a liberdade que me deu para experimentar, tomar decisões e encontrar o meu próprio caminho, e a exigência que nunca deixou de colocar. Foi nesse equilíbrio entre autonomia e exigência que consegui crescer enquanto professor, aprender com os erros e ganhar cada vez mais confiança na minha forma de estar e atuar na profissão.

Ao Xavier, meu colega de estágio, agradeço por teres sido uma ajuda constante durante todo este ano. Estagiar contigo tornou este percurso mais fácil e, acima de tudo, mais enriquecedor. Partilhámos dúvidas, ideias, experiências e desafios, mantendo-nos sempre unidos e disponíveis para nos ajudarmos um ao outro. Obrigado pelo companheirismo e por teres feito parte desta etapa de uma forma tão importante.

Aos meus amigos, Diogo, David e Paulo, obrigado por estarem sempre do meu lado. Por me puxarem para melhorar, por acreditarem em mim e por estarem presentes em todos os momentos importantes. Obrigado pelas conversas, pelos conselhos, pelos momentos de

diversão e por tudo aquilo que, muitas vezes sem perceberem, contribuíram para tornar este percurso ainda melhor. A vossa amizade foi e continuará a ser uma parte importante da minha vida.

À minha família, obrigado por serem a base de tudo. Pelo apoio constante, pelo carinho e por acreditarem sempre em mim e nas minhas escolhas. Obrigado por me mostrarem os caminhos certos para crescer, por me ensinarem os valores que me acompanham e por estarem sempre presentes em todas as etapas importantes da minha vida. Tudo aquilo que conquisto tem também um pouco de vocês.

À Ana, minha namorada, um obrigado muito especial por teres estado sempre ao meu lado ao longo deste ano. Obrigado pelo apoio, pela compreensão e pela tranquilidade que me transmites, mas também pela paciência e dedicação com que acompanhaste todo este percurso. Obrigado por acreditares em mim, por celebrares comigo cada conquista e por estares presente nos diferentes momentos desta etapa. A tua presença tornou este caminho ainda mais especial e é impossível olhar para este percurso sem reconhecer a importância que tiveste nele.

Termino esta etapa com um enorme sentimento de gratidão. Levo comigo não apenas os conhecimentos e aprendizagens adquiridos ao longo deste ano, mas também as experiências vividas e, sobretudo, as pessoas que estiveram ao meu lado durante este caminho. A todos vocês, o meu muito obrigado, do fundo do coração, por terem contribuído para esta experiência e por fazerem parte de uma etapa que ficará para sempre marcada na minha vida.

Índice Geral

AGRADECIMENTOS ..... **I**
ÍNDICE GERAL ..... **III**
RESUMO ..... **V**
ABSTRACT ..... **VI**
LISTA DE ABREVIATURAS ..... **VII**
INTRODUÇÃO **1**
CAPÍTULO I — ENQUADRAMENTO PESSOAL **4**
1.1 Reflexão Autobiográfica 4
1.2 Relação com o Desporto e a Educação Física 6
1.3 Experiências no Contexto Desportivo e Educativo 7
1.4 Motivações para a Escolha do Ensino da Educação Física 8
1.5 Conceções Iniciais sobre o Ensino e a Educação Física 9
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO GERAL DO ESTÁGIO **11**
2.1 O Estágio Profissional no processo de formação docente 11
2.2 O papel do professor estagiário 11
CAPÍTULO III – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO **14**
3.1 Caracterização do agrupamento e da escola de estágio 14
3.2 Enquadramento socioeducativo da escola — Escola inserida em contexto TEIP 15
3.3 Infraestruturas e recursos materiais para a Educação Física 16
3.4 Organização e funcionamento da disciplina de Educação Física 17
3.5 Grupo disciplinar de Educação Física 17
3.6 Turma residente 18
3.7 Professor cooperante 19
3.8 Funcionários e apoio à prática letiva 19
CAPÍTULO IV- ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA **21**
4.1 Estratégias pedagógicas adotadas no contexto escolar 21
4.2 Planeamento do processo de ensino-aprendizagem 22
4.3. Avaliação para as aprendizagens em Educação Física 35
CAPÍTULO V – REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA **40**
5.1 Dificuldades, constrangimentos e estratégias de adaptação ao contexto escolar . 40
CAPÍTULO VI – ATIVIDADES E DIMENSÕES COMPLEMENTARES DO ESTÁGIO **44**
CAPÍTULO VII – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E IDENTIDADE DOCENTE **47**
7.1 Evolução enquanto professor estagiário 47
7.2 Contributos do estágio para a formação profissional 49

7.3 Perspetivas futuras enquanto professor de Educação Física 50
CAPÍTULO VIII – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO **52**
1. INTRODUÇÃO **52**
1.1 A Relação Pedagógica no Processo de Ensino-Aprendizagem 54
1.2 Paradigmas Pedagógicos e Relação Pedagógica 55
1.3 A Dimensão da Ajuda: Tutoria e Scaffolding 55
1.4 A Dimensão Afetiva na Relação Pedagógica 55
1.5 A Dimensão do Conflito na Relação Pedagógica 56
1.6 A Relação Pedagógica em Educação Física e em Contexto TEIP 56
2. METODOLOGIA **57**
2.1 Paradigma da Investigação 57
2.2 Participantes 58
2.3 Instrumentos de Recolha de Dados 58
2.4 Procedimentos de Análise de Dados 59
2.5 Considerações Éticas 60
3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS **60**
3.1 Perspetiva dos Alunos sobre a Relação Pedagógica e o Envolvimento nas Aulas de Educação Física 60
3.2 Perspetiva dos Professores sobre a Relação Pedagógica em Contexto TEIP 62
3.3 Triangulação e Padrão Convergente 64
3.4 Limitações do Estudo 64
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS **65**
5. REFERÊNCIAS **67**
CONSIDERAÇÕES FINAIS **69**
REFERÊNCIAS: **72**

Resumo

O presente Relatório de Estágio Profissional documenta e analisa criticamente o percurso desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Estágio Profissional, integrada no segundo ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. O estágio decorreu na Escola Básica e Secundária do Cerco do Porto, escola sede de um agrupamento integrado no Programa de Territorialização de Políticas Educativas de Intervenção Prioritária (TEIP), situado numa das zonas de maior vulnerabilidade social do concelho do Porto, tendo a prática de ensino supervisionada incidido numa turma do 9.º ano de escolaridade. O documento organiza-se em oito capítulos, sendo o último dedicado ao estudo de investigação. Parte de uma reflexão autobiográfica sobre o percurso pessoal e as motivações que conduziram à escolha do ensino da Educação Física, enquadra o Estágio Profissional no processo de formação docente, caracteriza o contexto de estágio e analisa a organização e o desenvolvimento da prática pedagógica nas suas dimensões de planeamento, condução do ensino e avaliação. Apresenta, em seguida, uma reflexão crítica sobre as dificuldades, os constrangimentos e as estratégias de adaptação vivenciadas, aborda as atividades complementares — com destaque para a experiência inclusiva desenvolvida no âmbito do Boccia, no Desporto Escolar — e analisa o processo de desenvolvimento profissional e de construção da identidade docente. Perante uma turma caracterizada por níveis reduzidos de motivação e por pouca predisposição inicial para a prática, a intervenção pedagógica assentou na centralidade da relação pedagógica e na criação sistemática de experiências de sucesso enquanto condições do envolvimento. Esta constatação motivou o estudo de investigação desenvolvido, de natureza qualitativa e exploratória, que analisou de que forma a qualidade da relação pedagógica influencia o envolvimento e a participação dos alunos nas aulas de Educação Física em contexto TEIP, na perspetiva de alunos e de professores. O percurso realizado permitiu compreender que ser professor de Educação Física, particularmente em contextos de vulnerabilidade social, implica muito mais do que transmitir conteúdos: significa construir relações, criar oportunidades de aprendizagem significativas e manter uma atitude permanente de reflexão sobre a prática.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; RELAÇÃO PEDAGÓGICA; ENVOLVIMENTO; TEIP; IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Abstract

This Professional Practicum Report documents and critically analyses the process undertaken within the Professional Practicum course, part of the second cycle of studies leading to the Master's degree in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education, at the Faculty of Sport of the University of Porto. The practicum took place at Escola Básica e Secundária do Cerco do Porto, the head school of a cluster integrated into the Portuguese Programme for the Territorialisation of Priority Intervention Educational Policies (TEIP), located in one of the most socially vulnerable areas of Porto. The supervised teaching practice focused on a 9th-grade class. The document is organised into eight chapters, the last of which is dedicated to the research study. It begins with an autobiographical reflection on the personal path and motivations that led to the choice of teaching Physical Education, frames the Professional Practicum within the process of teacher education, characterises the practicum context, and analyses the organisation and development of pedagogical practice across the dimensions of planning, teaching, and assessment. It then presents a critical reflection on the difficulties, constraints, and adaptation strategies experienced, addresses complementary activities — with emphasis on the inclusive experience developed through Boccia within School Sport — and analyses the process of professional development and the construction of teacher identity. Faced with a class characterised by low motivation levels and little initial willingness to engage in practice, the pedagogical intervention was grounded in the centrality of the pedagogical relationship and in the systematic creation of success experiences as conditions for engagement. This realisation motivated the research study developed, of a qualitative and exploratory nature, which examined how the quality of the pedagogical relationship influences students' engagement and participation in Physical Education classes within a TEIP context, from the perspectives of both students and teachers. The path undertaken made it possible to understand that being a Physical Education teacher, particularly in contexts of social vulnerability, entails far more than transmitting content: it means building relationships, creating meaningful learning opportunities, and maintaining a permanent attitude of reflection on practice.

KEYWORDS: PROFESSIONAL PRACTICUM; PHYSICAL EDUCATION; PEDAGOGICAL RELATIONSHIP; ENGAGEMENT; TEIP; TEACHER PROFESSIONAL IDENTITY.

Lista de Abreviaturas

AEC — Atividades de Enriquecimento Curricular

AECP — Agrupamento de Escolas do Cerco do Porto, Porto

DGE — Direção-Geral da Educação

EBSC — Escola Básica e Secundária do Cerco do Porto

EF — Educação Física

EP — Estágio Profissional

FADEUP — Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

PIEF — Programa Integrado de Educação e Formação

TEIP — Território Educativo de Intervenção Prioritária

TGfU — *Teaching Games for Understanding*

UD — Unidade Didática

Introdução

O presente documento constitui o Relatório de Estágio desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Estágio Profissional, integrada no segundo ano do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). O Estágio Profissional representa a componente de iniciação à prática profissional prevista no regime jurídico da habilitação para a docência (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio) e assume-se como o momento formativo em que os conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos adquiridos ao longo da formação são mobilizados e integrados em contexto real de ensino.

Mais do que uma etapa de aplicação de saberes previamente adquiridos, o Estágio Profissional constitui o espaço privilegiado de construção da identidade profissional docente. Como sublinham Batista, Graça e Queirós (2014), é precisamente no estágio que a identidade profissional é gerada, construída e (re)construída, num processo que resulta da confrontação entre as vivências anteriores do estudante-estagiário, as suas conceções prévias sobre o ensino e a experiência concreta da prática em contexto escolar. É esta dupla natureza — a de culminar de um percurso de formação e, simultaneamente, a de início da construção da profissionalidade — que confere ao estágio a sua particular densidade formativa e que orientou a forma como procurei vivê-lo desde o primeiro dia.

O estágio decorreu na Escola Básica e Secundária do Cerco do Porto, escola sede de um agrupamento integrado no Programa de Territorialização de Políticas Educativas de Intervenção Prioritária (TEIP), situado numa das zonas de maior vulnerabilidade social do concelho do Porto. A prática de ensino supervisionada centrou-se numa turma do 9.º ano de escolaridade, ao longo de todo o ano letivo e das diferentes unidades didáticas que compuseram o programa da disciplina. Este contexto específico, longe de constituir uma mera circunstância, revelou-se um elemento estruturante de toda a experiência, moldando as opções pedagógicas, os desafios enfrentados e as aprendizagens realizadas.

A escolha deste percurso profissional radica numa ligação profunda ao desporto e à Educação Física, construída ao longo da minha própria trajetória, mas também numa vontade genuína de trabalhar com crianças e jovens, de os ajudar a superar desafios e de lhes proporcionar orientação para a vida através do desporto. Esta convicção — a de que

a Educação Física pode constituir um instrumento de desenvolvimento pessoal e social que transcende largamente a dimensão motora — foi particularmente reforçada pelo contexto em que o estágio decorreu, no qual a relação pedagógica e a criação de experiências de sucesso assumiram um papel determinante no envolvimento dos alunos.

Foi precisamente esta centralidade da relação pedagógica que motivou o estudo de investigação desenvolvido no âmbito do estágio, o qual procurou compreender de que forma a qualidade da relação pedagógica influência o envolvimento e a participação dos alunos nas aulas de Educação Física em contexto TEIP. A pertinência desta questão sustenta-se num corpo consolidado de literatura que identifica a relação pedagógica e o clima motivacional como fatores determinantes do envolvimento e da aprendizagem dos alunos (Deci & Ryan, 1985; Ames, 1992), assumindo particular relevância em contextos de maior vulnerabilidade social, nos quais a predisposição para a prática tende a ser mais reduzida.

O presente relatório encontra-se organizado em oito capítulos, complementados pelo estudo de investigação. O primeiro capítulo, de natureza pessoal, apresenta uma reflexão autobiográfica sobre o percurso, as experiências e as motivações que conduziram à escolha do ensino da Educação Física. O segundo capítulo enquadra o Estágio Profissional no processo de formação docente, abordando o mestrado, o significado do estágio e o papel do professor estagiário. O terceiro capítulo caracteriza o contexto de estágio, contemplando o agrupamento, o enquadramento socioeducativo TEIP, os recursos e os diferentes intervenientes. O quarto capítulo, dedicado à organização e ao desenvolvimento da prática pedagógica, aborda as estratégias pedagógicas, o planeamento, a condução do ensino e a avaliação. O quinto capítulo apresenta uma reflexão crítica sobre as dificuldades, os constrangimentos e as estratégias de adaptação vivenciadas ao longo do ano. O sexto capítulo aborda as atividades e dimensões complementares do estágio, com destaque para a participação no Desporto Escolar e a experiência inclusiva no âmbito do Boccia. O sétimo capítulo, de cariz reflexivo, analisa o desenvolvimento profissional e a construção da identidade docente ao longo do estágio. Por fim, o oitavo capítulo, apresenta o estudo de investigação que aprofunda a problemática da relação pedagógica em contexto TEIP, constituindo um contributo empírico para a compreensão desta dimensão central do processo de ensino-aprendizagem.

Mais do que um documento descritivo, este relatório pretende constituir um exercício de reflexão crítica e fundamentada sobre a prática pedagógica desenvolvida, articulando a experiência vivida com o conhecimento científico da área e traduzindo, dessa forma, o processo de desenvolvimento profissional e de construção identitária que o Estágio Profissional proporcionou.

CAPÍTULO I — Enquadramento Pessoal

1.1 Reflexão Autobiográfica

O meu percurso pessoal foi fortemente influenciado pelo contexto em que cresci. Tendo vivido num bairro social, as minhas experiências enquanto criança foram, maioritariamente, construídas na rua, num ambiente marcado pela interação constante com outras crianças. Era uma criança muito ativa, e que passava grande parte do tempo a brincar ao ar livre, muitas vezes até tarde. Este contexto contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento do meu espírito competitivo, que se manifestava em qualquer tipo de jogo ou atividade.

Foi neste ambiente que o desporto surgiu de forma natural na minha vida. Inicialmente, através das brincadeiras no ringue do bairro e, posteriormente, através da integração em contextos mais organizados, como o clube da associação. A influência do meio envolvente foi determinante, sobretudo pelos amigos com quem cresci e com quem partilhava diariamente estas experiências. Paralelamente, o papel do meu pai revelou-se fundamental, sendo desde sempre uma das maiores referências na minha ligação ao desporto, tanto pelo gosto pela prática como pelo incentivo constante.

A prática desportiva federada iniciou-se aos sete anos e manteve-se até à atualidade, sempre com o futebol como modalidade principal, apesar de ter passado por outras experiências, como o basquetebol e a natação. Ao longo deste percurso, o desporto teve um impacto profundo na construção da minha identidade, permitindo-me desenvolver valores como o trabalho em equipa, a resiliência e a capacidade de lidar com a frustração. Estas aprendizagens ultrapassaram claramente o contexto desportivo, assumindo-se hoje como pilares fundamentais da minha forma de estar, tanto a nível pessoal como profissional.

No contexto escolar, a disciplina de Educação Física sempre ocupou um lugar de destaque. Era, claramente, a disciplina que mais me motivava, ao ponto de sentir uma vontade constante de regressar à escola para participar nas aulas. Esta ligação foi fortemente influenciada pelo professor que me acompanhou desde o 5.º até ao 12.º ano, com quem desenvolvi uma relação de grande proximidade. Para além do contexto de aula, este professor acompanhava o meu percurso desportivo, assistindo a jogos e demonstrando um interesse genuíno pelo meu desenvolvimento. Esta relação ultrapassava

o espaço escolar e teve um impacto muito significativo na forma como passei a olhar para a disciplina e para o papel do professor.

Apesar desta ligação, a minha ideia inicial não passava por seguir a via do ensino, estando mais direcionado para áreas como a saúde ou o alto rendimento. No entanto, ao longo do tempo, fui reconhecendo em mim uma facilidade natural em comunicar, relacionar-me com os outros e ensinar. Esta predisposição, aliada à minha ligação ao desporto, foi orientando progressivamente o meu percurso para a área das Ciências do Desporto.

A decisão de seguir o ensino da Educação Física surgiu de forma gradual, mas foi fortemente influenciada pelo impacto que o professor que tive exerceu em mim. Percebi que a relação pedagógica que ele estabeleceu teve um papel determinante no meu percurso, não só ao nível do gosto pela disciplina, mas também no meu desenvolvimento pessoal. Esta tomada de consciência levou-me a valorizar a importância da Educação Física enquanto espaço privilegiado de desenvolvimento integral dos alunos, onde a relação estabelecida pode assumir um papel transformador.

O meu percurso académico iniciou-se no Instituto Universitário da Maia (ISMAI), onde realizei a licenciatura. Esta etapa revelou-se bastante enriquecedora, permitindo-me adquirir bases fundamentais em diferentes áreas do desporto, nomeadamente ao nível da fisiologia e da anatomia, áreas nas quais não possuía conhecimentos prévios. Destaco igualmente a qualidade e proximidade dos docentes, que contribuíram para um ambiente de aprendizagem positivo e motivador.

Posteriormente, a entrada na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), para a realização do mestrado, representou um momento marcante no meu percurso. A escolha desta instituição esteve associada ao seu prestígio e à exigência que lhe é reconhecida, que encarei como uma oportunidade de crescimento. Ao longo do primeiro ano de mestrado, senti um aumento significativo da exigência, o que me obrigou a desenvolver maiores níveis de organização, rigor e compromisso com o trabalho. Este processo teve um impacto claro na minha evolução, permitindo-me chegar ao estágio com uma preparação mais consistente para enfrentar os desafios da prática pedagógica.

Paralelamente ao percurso académico, fui desenvolvendo experiências no contexto do ensino e do treino, nomeadamente através da realização de atividades de enriquecimento curricular (AEC) e do treino de jovens, tanto em contextos informais como em clubes

federados. Atualmente, treino jovens de 11 anos e dinamizo sessões de treino técnico com grupos mais pequenos. Estas experiências permitiram-me contactar com diferentes realidades e desenvolver competências pedagógicas relevantes, contribuindo para a consolidação da minha identidade enquanto futuro professor.

Foi a partir deste conjunto de vivências que comecei a compreender que o papel do professor de Educação Física vai muito além da transmissão de conteúdos. Tal como aconteceu comigo, através da influência de um professor, acredito que a relação pedagógica estabelecida pode ter um impacto significativo no percurso dos alunos, não apenas ao nível da aprendizagem motora, mas também no seu desenvolvimento pessoal e social. É nesta perspetiva que hoje encaro a profissão docente, reconhecendo a responsabilidade e o potencial transformador que lhe estão associados.

1.2 Relação com o Desporto e a Educação Física

A minha relação com o desporto foi-se transformando ao longo do tempo, acompanhando o meu desenvolvimento pessoal e académico. Numa fase inicial, esta relação estava fortemente associada à competição, ao rendimento e ao desejo constante de superação, características que marcaram o meu percurso enquanto atleta. No entanto, com o passar dos anos e, sobretudo, com a entrada no contexto de ensino, fui progressivamente alargando a minha perspetiva sobre o papel do desporto.

Atualmente, encaro o desporto como um meio privilegiado de desenvolvimento pessoal, social e educativo. Para além das competências físicas e técnicas, reconheço-lhe um papel fundamental na formação de valores como a responsabilidade, a resiliência, o respeito e a cooperação. Esta mudança de perspetiva resultou não apenas da minha experiência prática, mas também do contacto com diferentes contextos educativos, que me permitiram compreender o impacto que o desporto pode ter na vida dos jovens.

Neste sentido, a Educação Física assume um papel único no contexto escolar. Mais do que a aprendizagem de conteúdos específicos, aquilo que mais valorizo é a sua capacidade de envolver os alunos, proporcionar experiências significativas e contribuir para o seu desenvolvimento global. Ao longo do meu percurso enquanto aluno, aquilo que mais me marcou não foi apenas o que aprendi, mas sobretudo a relação que estabeleci com o professor e o ambiente vivido nas aulas.

Durante o estágio, esta perceção tornou-se ainda mais evidente. Fui verificando que o envolvimento dos alunos não dependia apenas das tarefas propostas, mas, em grande medida, da relação estabelecida com o professor. Quando existia proximidade, confiança e um ambiente positivo, o empenho aumentava; por outro lado, quando essa relação não era tão evidente, surgiam com maior frequência comportamentos de desinteresse e menor participação.

Perante esta realidade, passei a valorizar de forma mais consciente a criação de um ambiente de aula positivo, onde os alunos se sintam confortáveis, seguros, capazes e motivados para participar. Acredito que a Educação Física pode assumir um papel particularmente relevante junto de alunos com menores níveis de motivação, funcionando também como um espaço de inclusão, de valorização pessoal e de construção de relações significativas.

1.3 Experiências no Contexto Desportivo e Educativo

Ao longo do meu percurso, tive a oportunidade de vivenciar diferentes experiências no contexto desportivo e educativo, que contribuíram de forma significativa para a construção da minha identidade enquanto futuro professor.

O contacto com o ensino iniciou-se através das atividades de enriquecimento curricular (AEC), no Colégio Alemão, onde comecei a compreender as exigências associadas à gestão de um grupo, à organização das tarefas e à necessidade de adaptação ao nível dos alunos. Esta experiência constituiu o primeiro contacto com o contexto escolar, permitindo-me perceber a complexidade da função docente.

Paralelamente, desenvolvi a minha intervenção no contexto do treino, nomeadamente com jovens em contexto federado. Atualmente, treino uma equipa de sub-11 e realizo sessões de treino técnico com grupos reduzidos. Estas experiências permitiram-me desenvolver competências relevantes, como a capacidade de comunicação, a organização do treino, a observação do desempenho e a adaptação das tarefas às características dos praticantes.

No entanto, foi também neste percurso que comecei a reconhecer as diferenças substanciais entre treinar e ensinar. Enquanto no contexto do treino existe, na maioria das situações, uma predisposição natural para a prática e para a aprendizagem, no contexto

escolar essa realidade nem sempre se verifica. Nas AEC, e mais tarde no estágio, percebi que grande parte da intervenção do professor passa por promover o envolvimento e a motivação de alunos que, muitas vezes, não escolheram estar ali — um desafio de natureza diferente do que estava habituado a gerir no treino.

Apesar destas diferenças, as competências desenvolvidas no treino revelaram-se fundamentais na minha prática enquanto professor, nomeadamente ao nível da capacidade de observação, da emissão de feedback e da adaptação das tarefas. Esta articulação entre os dois contextos contribuiu para uma intervenção mais consciente e ajustada às necessidades dos alunos.

1.4 Motivações para a Escolha do Ensino da Educação Física

A escolha pelo ensino da Educação Física foi fortemente influenciada pelas experiências vividas ao longo do meu percurso, em particular pela relação estabelecida com o meu professor de Educação Física. Este atribuía-me responsabilidades, demonstrava confiança nas minhas capacidades e fazia-me sentir valorizado, o que teve um impacto significativo na forma como passei a encarar a profissão docente.

Ao longo do tempo, fui reconhecendo em mim características que considero importantes para o ensino, como a capacidade de comunicação, a facilidade em criar empatia e a energia que coloco na relação com os alunos. Ainda assim, reconheço também a necessidade de continuar a desenvolver a minha capacidade de ajustar a minha intervenção, nomeadamente em momentos que exigem maior assertividade.

Aquilo que mais me motiva é a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento dos alunos, não apenas ao nível das aprendizagens, mas também ao nível pessoal. Acredito que o professor pode ter um papel marcante na vida dos alunos, ajudando-os a descobrir as suas capacidades, a superar dificuldades e a ganhar confiança.

A Educação Física é, para mim, um espaço privilegiado para esse desenvolvimento. Mais do que um contexto de ensino técnico, encaro-a como um ambiente onde os alunos podem expressar-se, envolver-se e construir relações com os outros. Defendo que deve ser um espaço onde cada aluno se sinta valorizado, respeitado e capaz de evoluir ao seu ritmo, encontrando sentido naquilo que faz.

1.5 Conceções Iniciais sobre o Ensino e a Educação Física

No início do estágio, a minha conceção de Educação Física estava fortemente marcada por uma perspetiva centrada na transmissão de conteúdos técnicos, muito influenciada pelo contexto do treino. O papel do professor era por mim entendido, sobretudo, como o de quem demonstra, corrige e exige — uma visão próxima do que Siedentop (1991) caracteriza como paradigma instrucional centrado no professor, em que a eficácia do ensino é medida pela quantidade e qualidade dos comportamentos técnicos produzidos pelos alunos. Esta conceção inicial reflete aquilo que Lortie (1975) designa como "aprendizagem por observação" — o processo pelo qual os futuros professores interiorizam modelos de ensino a partir da longa vivência enquanto alunos, ainda antes de qualquer formação formal, tendendo a reproduzir as práticas que experienciaram.

O contacto com a realidade escolar veio questionar esta visão de forma progressiva e consistente. Desde as primeiras aulas ficou claro que o contexto de ensino apresentava desafios de natureza diferente dos que estava habituado a gerir no treino. A diversidade de perfis motivacionais, a ausência de escolha intrínseca por parte das alunas e a necessidade de promover envolvimento em contextos de baixa predisposição para a prática obrigaram-me a repensar o que entendia por ensinar Educação Física. Fui percebendo que a dimensão técnica, embora relevante, não podia ser o único eixo estruturante da intervenção pedagógica — e que o sucesso das aprendizagens dependia, em grande medida, de condições afetivas, relacionais e motivacionais que precisavam de ser ativamente construídas. Esta transformação ficou registada nas minhas próprias reflexões de aula, quando, ainda numa fase inicial do estágio, escrevi que "a eficácia da aula não depende apenas da execução técnica ou da estrutura dos exercícios, mas também da forma como conseguimos envolver, responsabilizar e motivar todos", reconhecendo que "quanto mais os alunos sentem que o professor se preocupa com eles, mais facilmente se envolvem, ouvem e participam". Esta constatação aproxima-se do entendimento de Deci e Ryan (1985), para quem o envolvimento numa atividade depende da satisfação das necessidades psicológicas de competência, autonomia e relação, e não apenas da qualidade técnica da instrução.

Esta mudança de perspetiva foi particularmente marcada pela diferença entre o contexto escolar e as experiências anteriores no treino desportivo, nas quais os alunos estavam geralmente mais motivados por escolha própria. No contexto escolar, as alunas

encontravam-se frequentemente numa situação de menor motivação intrínseca, o que exigia uma intervenção pedagógica mais complexa — não apenas centrada no que ensinar, mas sobretudo no como criar condições para que as alunas quisessem aprender. Progressivamente, compreendi que mais importante do que desenvolver a capacidade técnica isolada era garantir que as alunas estavam efetivamente envolvidas, motivadas e emocionalmente disponíveis para participar, reconhecendo que estas dimensões têm um impacto direto e determinante na qualidade das aprendizagens motoras.

Hoje, encaro o ensino da Educação Física como um processo que articula, de forma indissociável, a dimensão técnico-tática com as dimensões motivacional, relacional e social. A criação de contextos pedagógicos inclusivos e emocionalmente positivos, a relação pedagógica estabelecida com as alunas e a capacidade de ajustar a intervenção ao perfil real das alunas tornaram-se, ao longo do estágio, elementos tão centrais quanto o domínio dos conteúdos a ensinar. Esta evolução conceptual não foi súbita — foi o resultado de múltiplos momentos de aula, de reflexão com o professor cooperante e de uma tomada de consciência gradual sobre o que significa, efetivamente, ensinar Educação Física num contexto escolar real. Esta transformação das minhas conceções traduz, afinal, aquilo que Batista, Graça e Queirós (2014) descrevem como o cerne do processo de construção da identidade profissional docente durante o estágio: não a simples aquisição de competências técnicas, mas a reconfiguração profunda do modo de compreender e de assumir o que é ser professor.

Capítulo II – Enquadramento Geral do Estágio

2.1 O Estágio Profissional no processo de formação docente

O Estágio Profissional representa o culminar de um percurso de formação e, simultaneamente, o início da construção da identidade profissional do futuro professor. A sua relevância decorre do facto de proporcionar aquilo que nenhuma outra componente da formação consegue oferecer na mesma medida: o confronto direto com a complexidade, a imprevisibilidade e a singularidade do contexto real de ensino. É neste confronto que o conhecimento adquirido é testado, questionado e reconstruído, num processo que Schön (1987) descreve como reflexão na e sobre a ação, e que constitui o cerne do desenvolvimento do profissional reflexivo.

Com efeito, a prática docente não se reduz à aplicação linear de conhecimentos teóricos previamente adquiridos. Ensinar implica tomar decisões em contextos de incerteza, ler as situações no momento em que ocorrem e responder-lhes com intencionalidade pedagógica. Neste sentido, o EP não deve ser entendido como um simples momento de aplicação, mas como um verdadeiro espaço de produção de conhecimento profissional, no qual o estagiário aprende a articular o saber, o saber-fazer e o saber-ser que caracterizam a competência docente. A supervisão pedagógica assume, neste processo, um papel determinante, ao proporcionar o acompanhamento, o questionamento e o feedback que sustentam a reflexão e orientam o desenvolvimento profissional do estagiário.

2.2 O papel do professor estagiário

Ao longo do estágio profissional, vivi uma realidade muito particular, marcada por uma dualidade estrutural: era, simultaneamente, professor e estudante. Enquanto professor, assumia a responsabilidade de planear, conduzir e avaliar as aprendizagens da turma, procurando criar um ambiente favorável ao desenvolvimento dos alunos. Paralelamente, enquanto estudante, continuava a aprender, sendo acompanhado, orientado e avaliado pelo professor cooperante e pelo orientador da Faculdade. Esta dupla condição constitui, aliás, uma das características mais distintivas da formação inicial de professores, sendo reconhecida na literatura como um dos elementos que conferem ao estágio a sua particular densidade formativa.

Embora esta dualidade esteja inevitavelmente presente no estágio, não a vivi como uma fonte constante de tensão. Desde cedo procurei encará-la como uma característica inerente ao processo de formação de professores. Tinha consciência de que ainda estava a aprender, mas isso não diminuía a responsabilidade que assumia perante os alunos. Pelo contrário, obrigava-me a preparar cada aula com rigor, a fundamentar as minhas decisões e a refletir continuamente sobre a minha intervenção. Esta consciência traduz aquilo que a investigação sobre desenvolvimento profissional identifica como uma disposição fundamental do professor em formação: a capacidade de assumir a responsabilidade da ação docente sem deixar de se reconhecer como aprendente.

Considero que um dos aspetos mais importantes nesta fase reside no alinhamento da postura e da mentalidade com que se encara a prática. É necessário aceitar que não existe uma intervenção perfeita e que o professor em formação não tem de saber tudo. O essencial é atuar de forma consciente, sustentada e coerente com aquilo que se acredita ser pedagogicamente mais adequado em cada momento. Essa tranquilidade permitiu-me assumir as minhas decisões sem receio excessivo de errar, compreendendo que cada aula representava também uma oportunidade de aprendizagem — uma perspetiva que se aproxima da conceção construtiva do erro defendida por Mesquita (2005), segundo a qual o erro não deve ser encarado como um fracasso, mas como uma experiência que importa interpretar e a partir da qual se aprende.

Foi também esta perspetiva que orientou a forma como encarei a avaliação realizada pelos orientadores. Esta nunca foi vivida como um elemento gerador de ansiedade, mas antes como um processo de desenvolvimento profissional. O feedback recebido constituiu um recurso essencial para identificar aspetos a melhorar, consolidar competências e ampliar a minha capacidade de reflexão. Em vez de interpretar a avaliação como um julgamento do meu desempenho, procurei vê-la como um incentivo para evoluir continuamente e aperfeiçoar a minha prática — entendimento que é coerente com o princípio, hoje central na literatura sobre avaliação, de que esta deve estar prioritariamente ao serviço da aprendizagem e da regulação, e não apenas da classificação.

Naturalmente, existiram momentos em que questionei algumas decisões ou em que procurei confirmar se a estratégia adotada teria sido a mais adequada. No entanto, considero que esse questionamento faz parte da profissão docente, e não apenas da formação inicial. Ensinar implica tomar decisões em contextos complexos e,

posteriormente, refletir criticamente sobre os seus efeitos. Nesse sentido, o estágio permitiu-me desenvolver uma atitude de reflexão permanente, que considero indispensável para qualquer professor e que constitui, na perspetiva de Schön (1987), a marca distintiva do profissional reflexivo.

Com o decorrer do ano letivo, esta dualidade foi sendo encarada de forma cada vez mais natural. A relação construída com a turma, a experiência acumulada e o acompanhamento dos orientadores contribuíram para consolidar a minha identidade profissional. Compreendi que ser professor não significa deixar de aprender; significa, antes, assumir uma postura de aprendizagem contínua, na qual a supervisão, a reflexão e a abertura ao feedback constituem elementos fundamentais do desenvolvimento profissional — uma conceção que rejeita a ideia do professor como detentor de um saber acabado e que o situa, ao invés, numa lógica de formação ao longo da vida.

Capítulo III – Caracterização do Contexto de Estágio

3.1 Caracterização do agrupamento e da escola de estágio

A chegada à Escola Básica e Secundária do Cerco do Porto (EBSC) marcou o início de uma experiência que, desde o primeiro momento, se revelou diferente de tudo o que tinha vivido até então. Entrar num pavilhão desportivo fora da faculdade, ver do lado do professor, conviver com docentes experientes e ter pela primeira vez alunos à minha responsabilidade foi algo que me caiu em cima com uma intensidade que não estava completamente preparado para sentir. Mais do que o contexto da escola ou do bairro — que conhecia bem e com o qual me identificava —, foi esta tomada de consciência de que a experiência real começava ali que me marcou profundamente desde o primeiro dia.

A EBSC situa-se na freguesia de Campanhã, no concelho do Porto, e constitui a escola sede do Agrupamento de Escolas do Cerco do Porto (AECP), agrupamento vertical que integra seis Escolas Básicas e uma Escola Básica e Secundária, abrangendo desde o pré-escolar até ao ensino secundário. O AECP tem uma história marcada pela intervenção educativa em contextos socialmente complexos, resultando da fusão progressiva de várias unidades organizacionais da zona oriental do Porto. Constituído formalmente em junho de 2003, integrou o Programa de Territorialização de Políticas Educativas de Intervenção Prioritária desde a sua primeira geração, tendo em 2017 passado a adotar a designação atual.

A oferta educativa do agrupamento é diversificada, contemplando o ensino regular nos diferentes ciclos, o ensino especializado de música e teatro em regime articulado, Cursos de Educação e Formação de Jovens, o Programa Integrado de Educação e Formação e, no ensino secundário, cursos científico-humanísticos e cursos profissionais nas áreas do desporto, da cozinha e pastelaria, da eletrónica, automação e computação, da gestão de equipamentos informáticos, do restaurante e bar e do turismo. Esta diversidade reflete a preocupação do agrupamento em dar resposta às necessidades e percursos diferenciados dos seus alunos, numa lógica de inclusão e de combate ao abandono escolar — valores com os quais me identifico profundamente e que orientaram a minha intervenção ao longo de todo o estágio.

3.2 Enquadramento socioeducativo da escola — Escola inserida em contexto TEIP

Cresci num bairro social e conheço bem a realidade que caracteriza contextos como o do Cerco do Porto. Por isso, quando cheguei à EBSC, não senti estranheza face ao ambiente que encontrei — senti, antes, uma identificação imediata com aquele contexto e com os alunos que o habitavam. Esta familiaridade não gerou indiferença, bem pelo contrário — reforçou a consciência da responsabilidade que um professor pode assumir na vida de jovens que crescem em meios marcados pela vulnerabilidade social, e foi determinante para a forma como me envolvi neste estágio e para a relação pedagógica que procurei construir com as alunas.

A freguesia de Campanhã apresenta indicadores socioeconómicos que ilustram bem esta realidade. De acordo com os dados do Projeto Educativo do agrupamento, a taxa de desemprego em Campanhã era de 11,5% em 2011 — a mais elevada do concelho do Porto —, e cerca de 16,9% da população residente não possuía qualquer nível de escolaridade. Aproximadamente 8.552 pessoas residiam nos 14 bairros municipais da freguesia, num total de 3.668 fogos, o que revela uma concentração significativa de população em situação de vulnerabilidade social e económica. No triénio 2020-2024, o Serviço de Acção Social do agrupamento apoiou em média 56% dos alunos inscritos, dado que ilustra de forma inequívoca o grau de fragilidade socioeconómica da população escolar (Projeto Educativo do AECP, 2021-2025)

É neste contexto que o AECP integra, desde 2012-2013, o Programa TEIP de terceira geração, tendo celebrado com o Ministério da Educação um Contrato de Autonomia que visa dar resposta estruturada aos desafios identificados. As áreas de intervenção prioritárias contemplam a redução da indisciplina e do absentismo, a melhoria do sucesso educativo e o aumento da participação das famílias no processo educativo (Projeto Educativo do AECP, 2021-2025) — dimensões que reflectem os problemas mais persistentes sentidos pelo agrupamento e que estiveram presentes, de forma mais ou menos directa, na realidade que encontrei nas aulas.

A consciência deste enquadramento foi determinante para a forma como interpretei e respondi às situações vividas ao longo do estágio. O baixo empenho, a resistência à participação e as dificuldades de concentração que observei nas alunas não podiam ser lidas de forma descontextualizada — eram, em grande medida, reflexo de realidades que

ultrapassavam largamente o espaço escolar. Saber isto orientou a minha intervenção no sentido de valorizar, acima de tudo, a relação pedagógica, a criação de experiências de sucesso e a construção de um ambiente de aula em que cada aluna se sentisse respeitada e capaz, reconhecendo que a Educação Física pode assumir um papel transformador precisamente nestes contextos.

3.3 Infraestruturas e recursos materiais para a Educação Física

3.3.1 Pavilhões e espaços exteriores

A EBSC dispõe de dois pavilhões desportivos — G1 e G2 — que oferecem condições favoráveis para o desenvolvimento das aulas de Educação Física. Ambos os espaços permitem a prática de um conjunto alargado de modalidades desportivas, estando equipados com campos polivalentes e espaços exteriores adjacentes com condições para a prática de atletismo, entre outras atividades.

Ao longo do estágio, utilizei regularmente o pavilhão G1, dispondo habitualmente de um terço do espaço polivalente e do espaço de ginástica. Esta disponibilidade foi consistente ao longo do ano, o que constituiu um fator positivo para o planeamento, permitindo organizar as condições de prática com antecedência e garantir uma maior estabilidade na estrutura das aulas.

3.3.2 Materiais e equipamentos

O agrupamento dispõe de um inventário atualizado dos materiais disponíveis em cada pavilhão, o que facilitou significativamente o planeamento das aulas, permitindo antecipar com rigor os recursos disponíveis para cada sessão. O material revelou-se geralmente suficiente para as atividades previstas, sendo que as situações mais desafiantes ocorreram quando outro professor necessitava de material já montado para a minha aula, obrigando a uma reorganização das tarefas no momento. Nestas situações, a resposta passou habitualmente pela junção de grupos ou pela criação de pares, garantindo a continuidade da prática sem comprometer os objetivos previstos. Estas ocorrências, embora pontuais, contribuíram para desenvolver a minha capacidade de adaptação e tomada de decisão em contexto real.

3.4 Organização e funcionamento da disciplina de Educação Física

A disciplina de Educação Física no AECP funcionava de acordo com as orientações definidas pelo grupo disciplinar, articuladas com as Aprendizagens Essenciais e com o Projeto Educativo do agrupamento. A organização curricular assentava numa lógica de distribuição diferenciada por tipo de aula: nos blocos de 90 minutos era lecionada uma modalidade coletiva, enquanto nos blocos de 45 minutos eram destinados a uma modalidade individual. Esta estrutura, definida pelo grupo disciplinar, enquadrou o planeamento ao longo de todo o ano e condicionou as opções didáticas em termos de extensão e progressão de cada unidade didática.

Numa fase mais avançada do estágio, experimentei uma abordagem alternativa na organização das aulas de 45 minutos, recorrendo a uma lógica de alternância entre modalidades — nomeadamente entre atletismo e ginástica — em vez da organização em blocos consecutivos por modalidade. Esta experiência permitiu-me refletir sobre as vantagens e limitações de diferentes modelos de organização curricular, nomeadamente no que diz respeito à coerência das progressões pedagógicas e à consolidação das aprendizagens em cada modalidade.

3.5 Grupo disciplinar de Educação Física

O grupo disciplinar de Educação Física era constituído por vários professores com experiência consolidada na instituição, o que contribuía para um ambiente de trabalho coeso e com práticas pedagógicas partilhadas. A minha integração no grupo foi natural e progressiva, tendo sido bem recebido desde o início do estágio.

As reuniões do grupo disciplinar realizavam-se de forma esporádica, maioritariamente através da plataforma Microsoft Teams, e abordavam temas variados como a gestão do material e dos espaços, a divulgação de formações para professores e a discussão de problemas identificados pelo departamento. A minha participação nestas reuniões foi regular ao longo de todo o estágio, o que me permitiu compreender melhor o funcionamento interno do grupo e da escola, e desenvolver uma visão mais alargada sobre as dinâmicas institucionais que condicionam a prática docente. Estes momentos foram também uma oportunidade de observar como professores experientes lidam com os desafios quotidianos da profissão, constituindo um complemento relevante à minha formação.

3.6 Turma residente

A turma residente, alvo principal da minha intervenção pedagógica ao longo do Estágio Profissional, era constituída por 14 alunos do 9.º ano de escolaridade, dos quais 13 raparigas e 1 rapaz. Esta composição, pouco comum numa turma de Educação Física, não se revelou, na prática, um fator de desequilíbrio relacional. O aluno integrava-se na turma com naturalidade, mantendo uma boa relação com as colegas — uma dinâmica que se compreende em parte pelo facto de o grupo já se conhecer e conviver há vários anos, o que tinha consolidado laços de proximidade anteriores à minha chegada à escola. A minha intervenção, mais do que criar esta relação, procurou sempre preservá-la e não a comprometer, reconhecendo-a como um recurso pedagógico valioso que já existia na turma.

Ao nível motor e técnico, nenhum dos alunos praticava desporto de forma federada, o que se traduziu, logo na avaliação diagnóstica, num grupo de perfil predominantemente introdutório e relativamente homogéneo na generalidade das modalidades abordadas. Dentro deste quadro geral, destacavam-se apenas dois alunos — uma rapariga e o próprio rapaz da turma — que evidenciavam um nível técnico e uma predisposição para a prática ligeiramente superiores aos da restante turma. Esta diferença, não sendo acentuada ao ponto de exigir uma diferenciação pedagógica estruturada, foi tida em conta na organização de algumas tarefas, nomeadamente na composição de grupos de trabalho e em situações de jogo, onde a distribuição destes dois alunos pelos diferentes grupos contribuía para equilibrar o nível de desafio e de sucesso nas tarefas propostas.

A motivação e a predisposição inicial para a prática constituíram, porventura, a dimensão mais desafiante desta caracterização. Ao contrário do que seria expectável nalgumas turmas, em que a motivação varia consoante a modalidade — maior adesão a atividades mais lúdicas ou expressivas, como a dança ou a ginástica, e menor interesse por desportos coletivos mais exigentes fisicamente —, nesta turma a desmotivação revelou-se transversal, manifestando-se de forma semelhante em praticamente todas as matérias do programa. Esta constatação foi determinante para a forma como encarei o desafio pedagógico do ano: não se tratava de identificar e explorar uma ou duas modalidades de maior afinidade para gerar envolvimento, mas de construir, de raiz e de forma transversal, as condições motivacionais e relacionais que permitissem às alunas e ao aluno predispor-se para a prática, independentemente da matéria em causa. Esta leitura inicial da turma

viria a confirmar, já nas primeiras semanas, a centralidade que a relação pedagógica assumiria ao longo de todo o meu percurso de estágio, e que desenvolvo nos capítulos seguintes.

3.7 Professor cooperante

O professor cooperante foi, sem dúvida, uma das figuras mais determinantes no meu percurso ao longo do estágio. A sua vasta experiência no ensino da Educação Física traduzia-se numa intervenção pedagógica segura, direta e fundamentada, que funcionou como referência constante para a minha própria prática.

As reuniões de reflexão realizadas após as aulas assumiram um papel central no meu desenvolvimento profissional. Estes momentos eram espaços de análise partilhada, onde tinha a oportunidade de verbalizar o que tinha sentido durante a aula — os aspetos positivos e os aspetos a melhorar —, e onde o professor cooperante, com calma e abertura, orientava a reflexão no sentido de perceber o que poderia ter sido feito de forma diferente, sem nunca deixar de reconhecer e valorizar o que tinha corrido bem. Esta forma de conduzir a reflexão espelha aquilo que Mesquita (2005) descreve como uma abordagem construtiva ao erro — encarar as dificuldades não como falhas pessoais, mas como oportunidades de aprendizagem e de crescimento.

A relação estabelecida com o professor cooperante foi sempre pautada pelo respeito mútuo e pela confiança, o que criou condições para uma aprendizagem genuína e sem receio de errar. A sua disponibilidade, experiência e forma de orientar foram determinantes para a evolução que senti ao longo do estágio, constituindo um modelo de profissionalismo e de postura docente que procurarei incorporar na minha prática futura.

3.8 Funcionários e apoio à prática letiva

O apoio prestado pelos funcionários afetos ao pavilhão desportivo foi um fator que contribuiu de forma significativa para o bom funcionamento das aulas ao longo do estágio. A relação estabelecida com estes profissionais foi desde cedo caracterizada pela cordialidade e pelo respeito mútuo, o que se refletiu na qualidade e na prontidão da ajuda prestada.

No plano prático, os funcionários assumiam a responsabilidade pela organização dos alunos à chegada e à saída do pavilhão, o que me permitia recebê-los já dentro do espaço

de prática e concentrar-me na preparação das tarefas. A disponibilidade de material — incluindo coletes e outros equipamentos necessários para as aulas — era assegurada com eficiência, respondendo prontamente às solicitações que iam surgindo. Esta colaboração, aparentemente logística, teve um impacto real na gestão do tempo de aula, contribuindo para a redução dos tempos de gestão e para uma maior fluidez na condução das sessões.

A relação positiva construída com os funcionários foi, em grande medida, resultado de uma postura de respeito e reconhecimento pelo trabalho que desempenhavam, o que reforça a ideia de que a qualidade do ambiente escolar resulta do contributo de todos os membros da comunidade educativa e não apenas dos agentes diretamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Capítulo IV- Organização e Desenvolvimento da Prática Pedagógica

4.1 Estratégias pedagógicas adotadas no contexto escolar

Antes de descrever, nos pontos seguintes, o planeamento, a condução e a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, importa explicitar as opções pedagógicas de fundo que orientaram, de forma transversal, toda a minha intervenção ao longo do estágio. Estas opções não constituíram um conjunto de decisões avulsas, mas antes uma conceção coerente de ensino que se foi consolidando com a experiência e que confere sentido às escolhas concretas descritas ao longo deste capítulo.

O princípio que orientou toda a minha ação foi o de colocar a relação pedagógica e a criação de experiências de sucesso no centro do processo de ensino-aprendizagem. Esta opção não foi meramente teórica — resultou da leitura do contexto real em que me encontrava. Perante uma turma com níveis de motivação reduzidos e pouca predisposição inicial para a prática, cedo compreendi que o envolvimento das alunas dependia menos da modalidade em si e mais das condições relacionais e emocionais criadas na aula. Esta compreensão está patente nas minhas reflexões, nomeadamente quando registei que "ensinar bem não é apenas aplicar exercícios, mas criar condições para que todos queiram participar e aprender". Foi este entendimento que se tornou o eixo estruturante de toda a minha intervenção pedagógica. A opção por privilegiar a relação e o sucesso encontra sustentação na literatura sobre os climas motivacionais: Ames (1992) demonstra que ambientes orientados para a mestria — em que o sucesso é definido em função do progresso individual e não da comparação com os pares — produzem níveis superiores de envolvimento e persistência, particularmente em alunos com menor confiança nas suas capacidades, como era o caso desta turma.

Decorrente deste princípio, a minha conceção de ensino orientou-se tendencialmente para uma abordagem centrada no aluno, valorizando a sua compreensão, o seu envolvimento e a sua progressiva autonomia, em detrimento de uma lógica exclusivamente centrada na transmissão técnica. Esta orientação encontra fundamento na teoria da autodeterminação de Deci e Ryan (1985), segundo a qual o envolvimento depende da satisfação das necessidades psicológicas básicas de competência, autonomia e relação — necessidades que só uma intervenção atenta ao aluno, e não apenas ao conteúdo, consegue cumprir. Contudo, seria pouco rigoroso afirmar uma adesão pura e exclusiva a esta abordagem. O

nível marcadamente introdutório das alunas na generalidade das modalidades exigiu, em determinados momentos, o recurso a estratégias mais centradas no professor — nomeadamente na fase de introdução de conteúdos técnicos de base, em que a demonstração, a instrução direta e a correção assumiam maior peso. A opção pedagógica foi, por isso, contextual e flexível, ajustando o grau de centralidade no professor ou no aluno em função dos conteúdos, do momento da unidade e das características das alunas, e não em função de uma preferência ideológica rígida.

Um terceiro princípio, transversal a toda a intervenção, foi a promoção do envolvimento e da autonomia das alunas através da sua responsabilização nas tarefas de aprendizagem. Procurei sistematicamente que cada tarefa tivesse um propósito claro e que as alunas se sentissem parte ativa e relevante na sua concretização, atribuindo-lhes objetivos concretos, funções e responsabilidades. Esta opção encontra fundamento na noção de responsabilização dos alunos desenvolvida por Mesquita (1998), segundo a qual a atribuição de um sistema claro de objetivos e de prestação de contas nas tarefas aumenta os níveis de empenho e de envolvimento.

Estes três princípios sustentaram-se, na prática, num conjunto de estratégias recorrentes que atravessaram todo o ano letivo e que serão detalhadas nos pontos seguintes: a valorização sistemática do reforço positivo enquanto principal instrumento de construção da confiança; o recurso a tarefas de caráter lúdico e competitivo como forma de gerar prazer e adesão; a organização da turma em pequenos grupos para maximizar o tempo de prática e a qualidade da relação; a diversificação constante dos estímulos, evitando a repetição de exercícios; e a adaptação permanente das tarefas às respostas reais das alunas. Todas estas estratégias partilhavam um mesmo propósito — criar as condições relacionais, motivacionais e organizativas que tornassem as alunas disponíveis para aprender. Como sintetizei numa das minhas reflexões, "o sucesso da Educação Física depende tanto da preparação do professor como da capacidade de manter os alunos envolvidos e motivados".

4.2 Planeamento do processo de ensino-aprendizagem

4.2.1. Planeamento anual

O planeamento constitui uma tarefa imprescindível do docente, determinando não só a eficácia do processo de ensino-aprendizagem como o próprio potencial de

desenvolvimento do aprendiz. Planear consiste, no essencial, em delinear antecipadamente as intenções daquilo que se pretende realizar, como deve ser realizado e quem o deve efetuar (Bento, 2003; Mesquita & Coutinho, 2022), constituindo uma atividade prospetiva que antecede o processo de instrução e sem a qual se inviabiliza uma operacionalização racional e intencional do ensino.

Numa lógica de realização progressiva do ensino, o planeamento em Educação Física ocorre em três níveis distintos e articulados — o planeamento anual, a unidade didática e o plano de aula (Bento, 2003; Rink, 1993; Vickers, 1990). O planeamento anual corresponde ao nível macro deste sistema, competindo-lhe determinar os objetivos anuais e perspetivar a distribuição das aulas e das matérias a lecionar ao longo do ano letivo. Trata-se, na sua essência, de um exercício de análise, reflexão e tomada de decisão acerca da organização do conteúdo a lecionar, sempre dependente da análise das condições do contexto — locais e materiais —, das características dos alunos e dos seus níveis de prontidão para a aprendizagem e, em primeira instância, dos objetivos educativos.

A elaboração do meu planeamento anual assentou na articulação entre estes referentes. Teve como ponto de partida as orientações do grupo disciplinar de Educação Física, que definia as modalidades a abordar em função do ano de escolaridade, em estreita relação com o Currículo Nacional de Educação Física e com as Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018). A partir deste enquadramento, coube-me organizar concretamente a distribuição dessas matérias ao longo do ano, ajustando-a ao contexto real, ao calendário escolar e às características da turma — num processo que exigiu ponderação e uma visão antecipada do ano na sua globalidade.

Importa destacar uma particularidade do contexto que influenciou decisivamente as opções tomadas. O planeamento anual é, tipicamente, altamente dependente da estrutura organizativa da escola e da tomada de decisão relativa ao roulement de espaços — o mapa de distribuição e rotação dos espaços de aula. Ora, na Escola Básica e Secundária do Cerco do Porto, esta condicionante não se verificou: dispunha de liberdade para decidir o espaço onde pretendia lecionar cada aula, contando habitualmente com o pavilhão G1 e com os espaços exteriores. Esta ausência de constrangimento permitiu que a distribuição das modalidades obedecesse a critérios estritamente pedagógicos, e não logísticos — o que, reconheço, me conferiu uma responsabilidade acrescida na fundamentação das minhas escolhas.

O planeamento anual pode estar associado a diferentes modelos de lecionação: o modelo por blocos, o modelo por etapas ou prática distribuída, e o modelo misto (Carron, 1969; Panchuk et al., 2013; Seabrook et al., 2005). O modelo por blocos divide o currículo em blocos temáticos sobre a mesma matéria, permitindo maior foco e concentração do conteúdo e uma organização mais simples para o professor, com a desvantagem de, pela abordagem concentrada, não gerar ciclos de revisão nem de consolidação posteriores. O modelo por etapas distribui temporalmente os conteúdos ao longo do ano, fazendo com que as aquisições de uma unidade didática sejam retomadas nas seguintes, cumprindo ciclos de revisão, aperfeiçoamento e consolidação, e promovendo maior individualização e respeito por ritmos diferenciados de aprendizagem — embora comporte o risco de dispersão temporal das matérias. O modelo misto conjuga ambos, reunindo o melhor de cada um.

O meu planeamento aproximou-se, na prática, de um modelo misto. A estrutura predominante foi a de blocos — o basquetebol concentrado no primeiro semestre, o andebol no segundo —, opção que se revelou adequada ao nível marcadamente introdutório das alunas, uma vez que a concentração do conteúdo permitia o tempo de exercitação necessário à consolidação de aprendizagens ainda frágeis. Simultaneamente, matérias como a ginástica e o atletismo atravessaram os dois semestres, e o futebol foi introduzido no final do primeiro para ser aprofundado no segundo, criando ciclos de retoma e consolidação característicos da prática distribuída. Numa fase mais avançada do estágio, experimentei ainda uma lógica de alternância explícita entre atletismo e ginástica nos blocos de 45 minutos, o que me permitiu compreender, pela experiência, as vantagens e limitações de cada modelo.

A distribuição obedeceu ainda a uma correspondência intencional entre a duração das aulas e a natureza das matérias. Nos blocos de 90 minutos foram lecionadas as modalidades coletivas — basquetebol, futebol e andebol —, cuja lógica, assente em situações de jogo, exige períodos de prática mais prolongados; os blocos de 45 minutos foram destinados às matérias individuais, como o atletismo e a ginástica, mais centradas no trabalho técnico e na repetição de habilidades. Esta opção reflete a compreensão de que a organização do conteúdo não pode ser decidida independentemente das condições concretas em que a prática ocorre.

Foram igualmente integrados no planeamento os momentos de aplicação do FITescola, no início e no final do ano, permitindo a monitorização longitudinal da aptidão física das alunas, bem como as atividades do Plano Anual de Atividades — a Semana do Desporto Escolar, o corta-mato e as visitas de estudo —, que condicionavam o número de aulas efetivamente disponíveis para cada matéria.

4.2.2. Planeamento das unidades didáticas

O planeamento das unidades didáticas (UD) foi, desde o início, uma das bases da minha intervenção pedagógica, permitindo-me organizar o ensino de forma estruturada e intencional. A sua construção teve sempre em conta as Aprendizagens Essenciais, as orientações do grupo disciplinar, nomeadamente os critérios de avaliação e as planificações anuais definidas em sede de departamento e, sobretudo, aquilo que fui observando nas aulas, especialmente através da avaliação diagnóstica.

Procurei sempre organizar as unidades didáticas segundo uma lógica de progressão pedagógica que partia das competências mais elementares para as mais complexas, estruturando o tratamento dos conteúdos em função das dimensões de extensão, profundidade, sequência e ênfase que Rink (1993) identifica no seu modelo desenvolvimental das tarefas. Esta progressão assentava na identificação das principais dificuldades das alunas, construindo a partir delas. No entanto, fui rapidamente percebendo que essa progressão nem sempre acontecia como tinha planeado. As dificuldades técnico-táticas evidenciadas, sobretudo nos desportos coletivos, faziam com que, em algumas situações, sentisse dificuldade em perceber até que ponto poderia evoluir com determinados conteúdos, tendo em conta o nível apresentado pelas alunas. Estes momentos levaram-me a refletir sobre a necessidade de ajustar constantemente o planeamento à realidade das alunas, em vez de seguir uma progressão previamente definida.

A diferença entre aulas de 90 minutos e de 45 minutos teve também um impacto significativo no planeamento. Nas aulas mais curtas, o tempo disponível não permitia o mesmo nível de exploração das tarefas, o que me obrigou a ser mais criterioso na seleção dos conteúdos de cada unidade, privilegiando a continuidade das atividades e garantindo tempo suficiente para a prática. Fui percebendo que essa simplificação não era necessariamente negativa, uma vez que me obrigava a uma gestão mais consciente da

relação entre a extensão dos conteúdos e a profundidade do seu tratamento didático. Reduzir o número de conteúdos permitia que cada um percorresse de forma completa as diferentes funções didáticas — introdução, exercitação e consolidação —, garantindo que o ciclo de aprendizagem de cada matéria era efetivamente cumprido, em vez de interrompido pela introdução prematura de novos conteúdos. A consolidação das aprendizagens era, assim, privilegiada em detrimento de uma abordagem superficial e extensiva.

Um dos aspetos que procurei sempre valorizar no planeamento das unidades didáticas foi a orientação para o ensino através do jogo, sustentada no modelo de ensino Teaching Games for Understanding (TGfU), proposto originalmente por Bunker e Thorpe (1982). Este modelo, que inverteu a lógica tradicional ao colocar a compreensão tática antes do domínio técnico, conheceu desenvolvimentos posteriores que procuraram colmatar algumas das suas limitações iniciais, nomeadamente ao nível da articulação entre a dimensão tática e técnica, dando origem a abordagens como o Teaching Games for Understanding revisto e os modelos de competência nos jogos de invasão (Graça & Mesquita, 2007). No entanto, fui percebendo que a aplicação deste modelo dependia muito do nível das alunas em algumas modalidades, uma vez que, as dificuldades técnicas eram tão evidentes que as alunas não conseguiam sustentar a dinâmica de jogo tempo suficiente para que emergissem situações com significado tático, o que me obrigou a estruturar essas unidades com uma progressão mais centrada no desenvolvimento da competência técnica de base, partindo de condições simplificadas antes de introduzir gradualmente situações próximas do jogo, sempre em formas adaptadas e nunca no jogo formal na sua plenitude Esta experiência levou-me a compreender que, tal como referem Graça e Mesquita (2007), a aplicação destes modelos exige uma adequação cuidada ao nível dos praticantes, sob pena de o jogo deixar de ser um meio de aprendizagem para se tornar numa fonte de insucesso e desmotivação. Noutras unidades, o nível das alunas permitiu estruturar a progressão em torno do jogo de forma mais consistente, recorrendo à criação de constrangimentos e à valorização de determinadas ações através da atribuição de pontos extra quando ocorriam os comportamentos táticos pretendidos, indo ao encontro do que a literatura descreve como manipulação das condições de jogo para orientar a aprendizagem sem recorrer exclusivamente ao modelo de instrução direta.

No que diz respeito aos estilos de ensino presentes no planeamento das unidades, e seguindo a taxonomia de Mosston e Ashworth (2008), a seleção recaiu

predominantemente sobre o estilo de tarefa e a descoberta guiada, em função dos objetivos de cada fase da unidade. O estilo de tarefa foi privilegiado nos momentos de desenvolvimento de conteúdos mais específicos, permitindo às alunas trabalhar ao seu ritmo e libertando-me para fornecer feedback de forma mais individualizada. A descoberta guiada foi integrada sobretudo nas fases de introdução de conteúdos táticos, estruturando as tarefas de forma a conduzir as alunas a encontrar soluções para os problemas de jogo através do questionamento. Fui percebendo que esta articulação tornava o planeamento mais flexível e ajustado ao contexto, reconhecendo, como sublinham os mesmos autores, que a escolha do estilo de ensino deve ser intencional e orientada pelos objetivos e pelas características dos alunos, e não uma opção por defeito. Para além disso, importa sublinhar que estes estilos não eram aplicados de forma exclusiva ou compartimentada, porque podem coexistir numa mesma unidade didática e até numa mesma aula, em função das exigências pedagógicas de cada momento, uma vez que a taxonomia de Mosston e Ashworth deve ser entendida como um espectro contínuo, sem fronteiras rígidas entre estilos.

Ao longo das unidades didáticas, fui também percebendo que as dificuldades das alunas não se limitavam à execução técnica, estando frequentemente associadas à falta de confiança e ao baixo envolvimento com determinadas modalidades. Esta constatação levou-me a procurar soluções de planeamento que aumentassem a motivação sem abandonar os conteúdos previstos. Um exemplo concreto aconteceu na unidade de futebol, modalidade face à qual as alunas demonstravam clara resistência e pouca predisposição para participar. Percebendo que no badminton o comportamento era o oposto, optei por estruturar as aulas dessa unidade integrando as duas modalidades. A organização adotada dividia a turma em dois grupos que alternavam periodicamente: enquanto um trabalhava comigo situações técnicas de futebol com exercícios lúdicos e variantes competitivas, o outro jogava badminton de forma autónoma. As tarefas combinavam ações das duas modalidades e as situações de jogo de futebol eram organizadas em situações de superioridade numérica ofensiva, facilitando o sucesso e aumentando o número de contactos com a bola. Esta opção de planeamento revelou-se eficaz não só pelo aumento do envolvimento das alunas ao longo das aulas, mas também por permitir manter um tempo de empenhamento motor elevado, associado a condições potenciais de aprendizagem, ao longo de toda a unidade.

Paralelamente, e de forma transversal a todas as unidades, optei por planear com um número reduzido de conteúdos por aula, mesmo que isso implicasse abdicar de alguns inicialmente previstos. Fui percebendo que a aprendizagem eficaz exige que cada conteúdo percorra um ciclo completo de introdução, exercitação e consolidação antes de ser substituído por um novo objetivo de aprendizagem — o que pressupõe tempo de prática significativa e uma gestão cuidada da extensão dos conteúdos ao longo da unidade didática, em linha com o modelo desenvolvimental de Rink (1993). Tentar abordar demasiados conteúdos sem qualidade comprometia não só a aprendizagem como o próprio clima da aula

4.2.3. Planeamento das aulas

O planeamento das aulas constituiu-se como um processo contínuo ao longo do estágio, funcionando como um guia orientador da minha intervenção, mas nunca como um elemento fechado ou imutável. Desde cedo percebi que, em muitas situações, aquilo que planeava não correspondia exatamente ao que acontecia na aula, o que me obrigava a adaptar constantemente as tarefas em função das respostas das alunas.

Cada aula era pensada de forma a dar continuidade ao planeado na unidade didática, procurando garantir uma progressão coerente das aprendizagens. O planeamento tinha sempre em conta as condições reais de prática — o espaço disponível, o material existente e o número de alunas presentes. Rink (1993) sublinha precisamente que a apresentação das tarefas motoras deve contemplar não só os objetivos e os critérios de êxito, mas também as condições de realização, incluindo a formação de grupos, a determinação dos espaços e os equipamentos disponíveis. Dispunha habitualmente de um terço de pavilhão e de um espaço de ginástica, o que permitia uma organização relativamente estável. No entanto, ocorreram situações em que outro professor necessitava de material já montado para a minha aula, obrigando-me a reorganizar as tarefas no momento — juntando grupos ou criando pares — de forma a manter a continuidade da prática sem comprometer os objetivos previstos. Estas situações, embora imprevisíveis, contribuíram para desenvolver a minha capacidade de adaptação e de tomada de decisão em contexto real.

As dificuldades evidenciadas pelas alunas, sobretudo ao nível técnico, levaram-me, em diversas ocasiões, a ajustar os exercícios no próprio momento da aula. Perante estas situações, optei por simplificar as tarefas, através da alteração de regras, redução da

complexidade ou adaptação das condições de prática. Estas decisões procuravam sempre garantir que as tarefas se situavam num nível de dificuldade ajustado às capacidades das alunas, partindo do princípio de que a prática de tarefas demasiado fáceis ou demasiado difíceis não facilita a progressão na aprendizagem, sendo indispensável que o praticante seja confrontado com um problema a resolver em condições que estejam ao seu alcance (Rink, 1993).

A gestão do tempo assumiu-se como um dos aspetos onde senti maior evolução ao longo do estágio, particularmente nas aulas de 45 minutos. É importante distinguir os diferentes tipos de tempo que coexistem numa aula de Educação Física: o tempo de aula total, o tempo de prática efetiva, em que as alunas estão em atividade motora e o tempo potencial de aprendizagem que corresponde ao período em que as alunas estão envolvidas em tarefas com o nível de dificuldade adequado às suas capacidades, criando condições reais para que a aprendizagem ocorra (Siedentop, 1991). É precisamente este último que assume maior relevância pedagógica, uma vez que nem todo o tempo de atividade motora é necessariamente tempo de aprendizagem — uma aluna pode estar em movimento numa tarefa demasiado fácil ou demasiado difícil sem que daí resulte qualquer ganho efetivo.

Numa fase inicial do estágio, sentia necessidade de parar toda a turma para explicar cada novo exercício, o que gerava tempos de gestão prolongados e reduzia significativamente o tempo disponível para a prática. Fui desenvolvendo uma estratégia que se revelou muito mais eficiente: enquanto um grupo continuava em atividade, parava o outro para explicar o exercício seguinte, invertendo depois a situação. Desta forma, nunca havia um momento em que todas as alunas estivessem simultaneamente paradas, o que permitiu reduzir de forma notória os tempos de transição. A organização prévia do material e a montagem antecipada dos exercícios contribuíram igualmente para esta evolução, assim como a rotina de ir beber água em pequenos grupos, que garantia que a prática nunca era totalmente interrompida. Esta preocupação com a maximização do tempo de empenhamento motor ajustado à aprendizagem está em linha com o que Siedentop (1991) identifica como um dos objetivos centrais da instrução — garantir que o tempo disponível é efetivamente convertido em oportunidades de aprendizagem de qualidade, minimizando os tempos de gestão e de organização.

A organização das alunas em dois grupos mais pequenos foi uma constante no planeamento, adotada sobretudo porque aumentava o tempo de empenhamento motor

individual e criava condições para uma prática mais ajustada. Nos desportos coletivos, esta organização permitia criar situações de jogo com menor pressão defensiva e maior tempo de decisão para cada aluna, aumentando a probabilidade de sucesso e, consequentemente, a motivação para participar. A justificação desta opção assentava também no que a investigação refere sobre a importância de estruturar as condições de prática de forma a responsabilizar os alunos pelo cumprimento das tarefas — quando confrontados com situações ajustadas às suas capacidades, os níveis de empenho tendem a ser superiores (Mesquita, 1998).

4.2.4 Gestão da turma

A gestão da turma foi, para mim, uma das áreas em que senti maior evolução ao longo do estágio. As alunas caracterizavam-se, de forma geral, por um comportamento respeitador e educado, mas apresentava níveis de motivação e empenhamento motor muito baixos, sendo frequentes situações de resistência à participação, de conversas paralelas e de pouca predisposição para a prática. Compreender estas atitudes e encontrar formas de as reverter foi um dos maiores desafios do estágio, exigindo uma reflexão constante sobre as estratégias a adotar.

Desde cedo percebi que grande parte destas atitudes estava associada à falta de confiança das alunas nas suas próprias capacidades e ao receio de errar perante as colegas. Esta perceção foi determinante para orientar a minha intervenção, levando-me a valorizar a criação de um ambiente de aula positivo onde as alunas se sentissem seguras para participar. Fui compreendendo que a confiança e o empenho estavam diretamente ligados ao sucesso sentido nas tarefas — quando as alunas conseguiam realizar o que era proposto, a sua disponibilidade para participar aumentava de forma visível. Esta ligação entre sucesso e confiança tem suporte direto na ideia de erro construtivo desenvolvida por Mesquita (2005), segundo a qual o erro não deve ser encarado como um fracasso pessoal, mas como uma experiência que importa interpretar, procurando as suas causas e encorajando a prática. Neste sentido, procurei sempre que as tarefas criassem condições para que as alunas experienciassem o sucesso, reconhecendo que esse sucesso era o principal motor do seu envolvimento.

As rotinas implementadas ao longo do estágio assumiram um papel fundamental na gestão da turma. No início de cada sessão, as alunas reuniam-se junto a mim para uma

breve instrução inicial, que procurava ser sempre curta e objetiva de forma a não comprometer o tempo de prática. Estes momentos tinham, no entanto, uma função que ia além da instrução — começava por perceber informalmente como as alunas estavam criando espaço para que se sentissem ouvidas, e questionava brevemente sobre o que tínhamos trabalhado na aula anterior, de forma a estabelecer a continuidade com o que iria ser abordado. O questionamento, mesmo que breve e informal, assume uma função pedagógica relevante na medida em que promove a participação ativa dos alunos e contribui para a sua motivação e capacidade de interpretação dos contextos de prática (Harvey & Goudvis, 2000). Siedentop (1991) refere igualmente que o início da sessão deve contemplar a apresentação dos objetivos, a relação com as sessões anteriores e o controlo da compreensão das alunas, dimensões que procurei sempre assegurar de forma integrada e natural. No final da aula, promovia um momento semelhante, questionando as alunas sobre o que tínhamos feito e antecipando o que seria abordado na sessão seguinte, o que, além de consolidar as aprendizagens, contribuía para manter o sentido de continuidade e de pertença ao processo.

Fui percebendo que estes momentos iniciais eram investimentos na relação pedagógica que se revelavam determinantes mais tarde — quando precisava de motivar uma aluna a regressar à atividade ou de gerir uma situação de resistência, a proximidade construída nestes momentos tornava essa intervenção significativamente mais eficaz. Nas transições entre tarefas, enquanto um grupo bebia água, explicava o exercício seguinte ao outro grupo, invertendo depois a situação, o que permitia reduzir os tempos de paragem sem abdicar da qualidade da instrução. A voz era o sinal habitual para terminar os exercícios, e no final da aula as alunas eram responsáveis por arrumar o material, o que além de promover a responsabilização contribuía para a criação de um sentido de pertença ao espaço de aula. Ao tornarem-se previsíveis, estas rotinas libertavam-me para me concentrar na observação e no acompanhamento da prática, aumentando a qualidade da minha intervenção.

A divisão da turma em dois grupos foi igualmente uma estratégia estruturante na gestão da turma, sendo a sua composição sempre pensada numa perspetiva motivacional. Fui percebendo que a dinâmica relacional entre as alunas tinha um impacto direto no seu empenho — grupos mal compostos geravam distração e conversas, enquanto grupos equilibrados do ponto de vista relacional potenciavam a participação e o envolvimento nas tarefas. Como refere Mesquita (1998), quando os alunos são colocados em condições

que permitem a responsabilização e o envolvimento efetivo nas tarefas, os níveis de empenho tendem a ser superiores, o que reforça a importância de uma organização intencional e refletida dos grupos de trabalho.

Perante as situações de resistência à participação, que ocorriam com alguma frequência dado o perfil motivacional da maioria dos alunos optei sempre por uma abordagem baseada no diálogo e na empatia. Fui desenvolvendo a capacidade de ler cada situação — perceber se a aluna precisava de mais tempo e voltaria por si própria à atividade, ou se era necessária uma intervenção mais persistente. Quando insistia, fazia-o sempre de forma respeitadora, valorizando sistematicamente qualquer esforço demonstrado, mesmo que mínimo. Esta abordagem revelou-se consistentemente mais eficaz do que intervenções mais diretivas, contribuindo para a manutenção de um clima de aula positivo e para a construção gradual de uma relação de confiança com as alunas.

O feedback assumiu, neste contexto, um papel absolutamente central. Sendo o feedback pedagógico o comportamento do professor de reação à resposta motora do aluno com o objetivo de modificar essa resposta no sentido da aquisição ou realização de uma atividade (Fishman & Tobey, 1978), procurei que a sua emissão fosse sempre orientada pela valorização do esforço e da evolução individual antes de qualquer correção. Adotei sistematicamente uma lógica de reforço positivo, procurando encontrar algo a elogiar na ação das alunas antes de as orientar para a melhoria. Fui percebendo que as alunas que inicialmente demonstravam maior resistência à participação foram progressivamente aumentando o seu envolvimento à medida que sentiam que o seu esforço era reconhecido e valorizado, estabelecendo uma ligação clara entre a confiança conquistada e o sucesso sentido nas tarefas. De acordo com Graça e Rodrigues (1995), o feedback pedagógico e o empenhamento motor são as duas variáveis com maior valor preditivo sobre os ganhos de aprendizagem, o que reforça a importância da sua qualidade e pertinência num contexto como o desta turma. Procurei ainda verificar sistematicamente o efeito de cada intervenção, fechando o ciclo de feedback, e distribuí-lo de forma equilibrada pelos grupos, garantindo que todas as alunas beneficiavam de informação sobre o seu desempenho ao longo da aula.

A evolução observada foi progressiva e gradual, não sendo possível identificar um momento preciso de viragem. Fui sentindo, ao longo do ano, uma maior disponibilidade das alunas para participar, uma menor resistência às tarefas e uma relação de maior

proximidade e confiança — resultado de uma intervenção consistente, assente na relação pedagógica, no reforço positivo e na adequação constante das condições de prática ao contexto real da turma.

4.2.5. Segurança na aula.

A segurança constituiu, ao longo de todo o estágio, uma preocupação transversal e inegociável da minha intervenção pedagógica. Longe de ser encarada como um constrangimento externo à aprendizagem, foi por mim entendida como uma condição prévia da própria prática: só num ambiente seguro é possível que as alunas se envolvam plenamente nas tarefas, arrisquem, errem e progridam. Neste sentido, a garantia da segurança articula-se diretamente com o princípio da criação de experiências de sucesso que orientou toda a minha ação — uma aluna que não se sente segura dificilmente se disponibiliza para aprender. Siedentop (1991) identifica, de resto, a segurança dos alunos como um dos objetivos centrais da instrução, a par da qualidade da informação e do acompanhamento da prática.

No plano das rotinas gerais, procurei desde o início do ano instituir um conjunto de regras claras que as alunas rapidamente interiorizaram e passaram a cumprir de forma autónoma: o cabelo devia estar sempre preso, não era permitido mascar pastilha elástica, o calçado tinha de ser adequado à prática e os cordões devidamente apertados. A verificação destes aspetos era realizada logo no momento de transição inicial da aula, antes do início da prática. Esta opção não foi acidental — resultou de uma aprendizagem concreta. Numa reflexão da fase inicial do estágio, registei precisamente a necessidade de "reforçar a atenção à segurança", reconhecendo que "detalhes como chicletes, cabelo solto ou pulseiras são pormenores que podem gerar riscos e devem ser controlados logo na transição inicial da aula", e concluindo que "esta rotina de verificação ajuda a criar hábitos importantes e a preparar os alunos para a prática de forma segura e responsável". A partir dessa constatação, a verificação passou a ser sistemática, e o cumprimento destas regras tornou-se, progressivamente, um hábito automatizado das alunas — o que ilustra o modo como as rotinas, quando consistentemente aplicadas, deixam de exigir intervenção do professor e passam a funcionar como cultura de aula.

Porém, a segurança não se esgota apenas na sua dimensão física. Num contexto como o desta escola, e perante alunas com níveis reduzidos de confiança nas suas capacidades,

compreendi que existia uma outra dimensão da segurança, de natureza emocional, que era condição prévia de qualquer aprendizagem: a segurança para errar sem receio de exposição ou humilhação perante as colegas. As aulas de Educação Física são, por natureza, um espaço de exposição pública do corpo e do desempenho, o que as torna particularmente sensíveis para alunos que se percecionam como pouco competentes. Foi por isso que, ao longo de todo o estágio, nada era imposto — tudo era negociado. Perante uma aluna que resistia a uma tarefa, procurei sempre compreender a razão dessa resistência e conduzi-la à participação pelo diálogo e pela valorização do esforço, em vez de a obrigar. Esta opção não representava ausência de exigência, mas o reconhecimento de que a imposição, neste contexto, produziria o efeito contrário ao pretendido: o afastamento, a recusa e o reforço do sentimento de incompetência. Esta compreensão está alinhada com o que Ames (1992) descreve a propósito dos climas motivacionais orientados para a mestria, nos quais o erro é encarado como parte natural da aprendizagem e não como motivo de comparação social, e com a noção de erro construtivo desenvolvida por Mesquita (2005), segundo a qual o erro deve ser interpretado e trabalhado, e nunca convertido em ameaça pessoal. Foi este entendimento que me levou a considerar que garantir a segurança das alunas significava, simultaneamente, proteger a sua integridade física e preservar a sua dignidade e autoconfiança.

Esta preocupação assumiu contornos particularmente exigentes na unidade de ginástica, pela natureza do risco associado às habilidades gímnicas e à utilização de aparelhos. Aqui, a segurança implicou um conjunto de decisões pedagógicas específicas e permanentes. A colocação do material foi objeto de cuidado deliberado, nomeadamente através da disposição dos colchões junto à parede e do reforço do número de colchões de receção, criando condições adequadas de amortecimento. A gestão da utilização dos aparelhos exigiu igualmente vigilância constante, sobretudo do mini-trampolim e do reuther, garantindo que estes eram devidamente controlados após cada execução, de modo a prevenir comportamentos de risco.

As ajudas constituíram outra dimensão central da segurança nesta unidade, e uma das que mais me obrigou a refletir e a ajustar. Numa das aulas, reconheci que a manutenção da ajuda direta em determinados saltos "poderia inclusivamente representar risco, uma vez que, no salto encarpado, as alunas esticam os membros inferiores durante a execução, podendo atingir quem realiza a ajuda lateral" — constatação que me levou a repensar a pertinência de manter a ajuda e a ponderar o aumento do número de colchões como

alternativa mais segura. Fui igualmente aconselhado pelo professor cooperante a reposicionar-me nas ajudas do mini-trampolim, realizando-a já em cima do colchão e na sua parte final, de modo a impedir que as alunas saíssem projetadas para a frente. Ainda que mantivesse a convicção de que a ajuda lateral me permitia controlar melhor situações de desequilíbrio, esta discussão levou-me a reforçar a atenção à posição das mãos e dos braços das alunas durante as rotações, garantindo simultaneamente a minha própria segurança durante a ajuda. Estes episódios ilustram bem a natureza da aprendizagem em contexto de estágio: as decisões relativas à segurança não são evidentes nem definitivas, exigindo ponderação, diálogo com o supervisor e reajustamento permanente.

A atribuição de funções de ajuda às próprias alunas exigiu, também ela, cuidados específicos. Reconheci, numa das reflexões, a necessidade de "reforçar as indicações dadas às alunas que desempenham funções de ajuda/segurança", bem como de "estruturar melhor os momentos de troca entre tarefas" — compreendendo que delegar responsabilidades de segurança sem instrução clara e sem supervisão constitui, em si mesmo, um risco.

Por fim, a colocação estratégica no espaço revelou-se um instrumento determinante de prevenção. Procurei sistematicamente posicionar-me de forma a manter uma visão global da turma, o que me permitia antecipar situações de risco antes de estas se concretizarem, sobretudo quando vários grupos trabalhavam em simultâneo. Esta competência, que reconheci como fragilidade numa fase inicial e que fui apurando ao longo do ano, traduziu-se numa capacidade crescente de leitura da aula e de intervenção preventiva — dimensão que considero indissociável da segurança e que ilustra como esta não depende apenas de regras e de material, mas sobretudo da vigilância ativa e informada do professor.

4.3. Avaliação para as aprendizagens em Educação Física

4.3.1. Avaliação diagnóstica

A avaliação diagnóstica assumiu, desde o início de cada unidade didática, um papel estruturante no planeamento da minha intervenção pedagógica. Longe de ser encarada como um momento isolado de recolha de informação, procurei que funcionasse já como um primeiro contacto significativo das alunas com os conteúdos — ou seja, que tivesse já um valor formativo e não apenas de recolha de informação. Esta perspetiva está

alinhada com o que Moura et al. (2021) descrevem como o princípio do alinhamento instrucional, segundo o qual a avaliação, o currículo e a pedagogia devem estar embebidos no processo de ensino-aprendizagem de forma coerente e integrada, e não como momentos estanques e desarticulados.

Na prática, destinava uma aula para a avaliação diagnóstica de cada unidade, embora nunca de forma exclusivamente observacional. Fui percebendo, ao longo do estágio, que o nível geral das alunas era relativamente homogéneo entre modalidades — tendencialmente introdutório —, o que me levou a compreender que a avaliação diagnóstica não podia limitar-se a confirmar esse nível, mas devia já orientar-se para a aprendizagem, identificando quais as componentes técnicas ou táticas onde poderia haver exceções ou potencial de progressão. Para isso, construí fichas de registo específicas para cada modalidade, que me permitiam sistematizar a observação e identificar, com maior rigor, os comportamentos relevantes para o planeamento das aulas seguintes. A utilização de instrumentos de registo, mesmo que simples, contribuiu para tornar a observação mais intencional e menos dependente de impressões gerais — reconhecendo que, como sublinham Moura et al. (2021), a partilha de critérios e objetivos de aprendizagem é um dos princípios centrais da avaliação para a aprendizagem.

A informação recolhida na avaliação diagnóstica foi determinante para as opções de planeamento subsequentes — nomeadamente a seleção dos conteúdos prioritários, a definição do nível de complexidade das tarefas iniciais e a identificação de eventuais necessidades de diferenciação pedagógica. Neste sentido, a avaliação diagnóstica não era o ponto de chegada de um momento de observação, mas o ponto de partida de um ciclo de ensino orientado para a aprendizagem real das alunas.

4.3.2. Avaliação formativa

A avaliação formativa constituiu, ao longo de todo o estágio, a forma predominante de regulação do processo de ensino-aprendizagem. Mais do que um conjunto de momentos formais de verificação das aprendizagens, foi sendo construída como uma prática contínua de observação, interpretação e regulação — uma lógica de avaliação que, como defendem Black e Wiliam (1998, citados em Moura et al., 2021), tem um forte impacto na eficácia do processo instrucional e na melhoria das aprendizagens dos alunos.

Na prática, a avaliação formativa manifestava-se sobretudo através da observação contínua das alunas durante as tarefas. Procurava perceber, em cada aula, se as alunas estavam a adquirir os conteúdos trabalhados, se demonstravam compreensão das tarefas e se conseguiam aplicar as aprendizagens em contextos progressivamente mais complexos. Esta observação era o principal critério que utilizava para decidir quando avançar para novos conteúdos, quando prolongar a exercitação de um determinado objetivo ou quando simplificar as condições de prática. A avaliação formativa funcionava, assim, como o mecanismo central de regulação pedagógica — permitindo-me reajustar continuamente o ensino às respostas reais das alunas, em vez de seguir de forma rígida o planeamento inicial.

A prioridade que atribuía a esta dimensão da avaliação estava profundamente ligada à visão pedagógica que fui construindo ao longo do estágio: a de que a avaliação deve estar ao serviço da aprendizagem e não da classificação. A avaliação para a aprendizagem sustenta-se em princípios como a partilha das intenções de aprendizagem com os alunos, o envolvimento destes na avaliação da sua própria aprendizagem e a emissão de feedback que os ajude a progredir (Moura et al., 2021). Estes princípios estiveram presentes na minha intervenção, nomeadamente através do feedback pedagógico orientado para a melhoria, da valorização do esforço e da evolução individual, e da criação de condições que permitissem às alunas compreender o que estavam a aprender e identificar os aspetos a desenvolver.

Reconheço, contudo, que a avaliação formativa que praticava era maioritariamente informal e sustentada na observação direta, sem instrumentos de registo sistemático que permitissem documentar a evolução de cada aluna de forma mais rigorosa. Esta é uma limitação que identifico na minha prática e que foi evoluindo ao longo do estágio — comecei a perceber que tornar os critérios de progressão mais explícitos e a observação mais sistematizada tornariam a regulação pedagógica mais fundamentada e consistente. Como alertam Moura et al. (2021), as dificuldades na implementação de processos de avaliação orientados para a aprendizagem são particularmente acentuadas nos professores estagiários, em parte devido à ausência destas abordagens nos programas de formação inicial — o que torna a consciência dessas limitações um passo essencial no desenvolvimento profissional.

4.3.3. Avaliação sumativa

A avaliação sumativa foi realizada no final de cada unidade didática, com base nas grelhas de observação utilizadas na avaliação diagnóstica, às quais foram acrescentadas dimensões relativas à participação, à atitude e ao esforço demonstrado ao longo das sessões. Esta opção refletia uma conceção de avaliação que procurava ir além da medição do desempenho técnico num momento pontual, valorizando o percurso de aprendizagem de cada aluna ao longo de toda a unidade.

De forma intencional, a dimensão que mais peso teve na avaliação sumativa não foi a execução técnica das habilidades, mas sim a participação, o empenho e a evolução demonstrada pelas alunas ao longo das aulas. Esta opção foi pedagogicamente fundamentada pelo contexto específico da turma — alunas com níveis motivacionais reduzidos e pouca predisposição inicial para a prática —, reconhecendo que avaliar exclusivamente a performance técnica seria injusto e desmotivador para alunas cujo ponto de partida era já desfavorável. Como sublinham Moura et al. (2021), as práticas de avaliação em Educação Física têm-se focado excessivamente na performance, sem preocupação com a aprendizagem, o que abre espaço para que outros agentes educativos questionem a pertinência da disciplina no currículo. A valorização da evolução individual e do esforço como critérios centrais da avaliação sumativa foi, neste sentido, uma opção consciente de alinhamento entre a avaliação e os objetivos pedagógicos que orientaram toda a minha intervenção.

A principal dificuldade sentida ao longo deste processo prendeu-se com a gestão da observação em contexto de aula com um grupo de catorze alunas. Em determinados momentos, a simultaneidade das ações dificultava a garantia de que todas as alunas estavam a ser observadas com igual rigor, o que poderia comprometer a equidade da avaliação. Para mitigar esta limitação, recorri à avaliação formativa contínua como complemento indispensável da avaliação sumativa — ou seja, o momento de avaliação final não era o único referencial, mas antes a culminação de um processo de observação contínua ao longo de toda a unidade. Esta articulação entre avaliação formativa e sumativa permitiu que o juízo final sobre cada aluna fosse sustentado não apenas num momento de observação, mas em todo o trajeto percorrido ao longo das aulas, conferindo à avaliação maior equidade, contextualização e coerência pedagógica.

Esta experiência levou-me a compreender que a avaliação sumativa não pode ser dissociada do processo de ensino que a precede. Quando a avaliação formativa é consistente e contínua, a avaliação sumativa torna-se uma consequência natural e fundamentada desse processo — e não um momento de julgamento isolado que surpreende professor e alunos. É esta articulação entre as diferentes modalidades de avaliação, orientada para a aprendizagem e para a regulação pedagógica, que hoje reconheço como um dos aspetos mais importantes do desenvolvimento profissional que o estágio me proporcionou.

Capítulo V – Reflexão sobre a Prática Pedagógica

5.1 Dificuldades, constrangimentos e estratégias de adaptação ao contexto escolar

A prática pedagógica em contexto real confrontou-me, desde o início, com um conjunto de dificuldades e constrangimentos que raramente são antecipáveis na fase de planeamento e que exigiram uma capacidade contínua de resposta e adaptação. Longe de constituírem apenas obstáculos, estes desafios revelaram-se momentos determinantes de aprendizagem profissional, na medida em que me obrigaram a mobilizar conhecimentos, a decidir em tempo real e a refletir criticamente sobre a minha intervenção. Olhando para o percurso na sua globalidade, reconheço que foi precisamente na resposta a estes constrangimentos que mais evoluí enquanto professor, o que vai ao encontro da ideia de que é na confrontação com a complexidade e a imprevisibilidade da prática que se constrói o conhecimento profissional do professor (Schön, 1987).

A gestão do tempo de aula foi, talvez, a dificuldade mais transversal, sobretudo nas sessões de 45 minutos. Numa fase inicial, constatei que decisões aparentemente menores comprometiam significativamente o tempo útil de prática — a conversa inicial com as alunas tornava-se por vezes demasiado longa, e a gestão das idas à água revelava-se um constrangimento recorrente. Numa das primeiras reflexões registei que permitir uma ida à água de toda a turma em simultâneo reduzia bastante o tempo útil de prática, o que me levou a compreender, de forma muito concreta, que o tempo de empenhamento motor é um dos indicadores mais determinantes da qualidade de uma aula de Educação Física, tal como Siedentop (1991) evidencia ao situá-lo no centro da eficácia pedagógica. Esta consciência traduziu-se numa evolução clara ao longo do ano: progressivamente, instituí a rotina de as alunas irem beber água em pequenos grupos enquanto as restantes se mantinham em atividade motora, o que permitiu que o ritmo da aula nunca fosse quebrado e que o tempo de empenhamento motor individual aumentasse de forma significativa. Aquilo que inicialmente era um tempo de gestão passou a ser um momento gerido sem prejuízo da prática — uma transformação que traduz a passagem de uma gestão reativa para uma gestão antecipada e intencional do tempo, dimensão que Siedentop associa às rotinas organizativas que distinguem o professor eficaz.

As condicionantes do espaço constituíram outro constrangimento frequente, exigindo reformulações por vezes profundas do que estava planeado. Numa aula de ginástica, o

piso do pavilhão encontrava-se em obras, mais duro do que o habitual, o que me obrigou a adaptar os exercícios que envolviam rolamentos e receções, influenciando diretamente as opções metodológicas. Noutra ocasião, numa aula de atletismo orientada para a corrida de velocidade, a chuva e o piso molhado levaram-me a transferir a sessão do exterior para apenas um terço do pavilhão, por considerar que não existiam condições adequadas para garantir o conforto e, sobretudo, a segurança das alunas. Esta última situação é particularmente ilustrativa da forma como procurei responder aos constrangimentos sem comprometer os objetivos: mantive o aquecimento previsto e, perante a impossibilidade de atingir velocidades máximas no espaço reduzido, adaptei a tarefa das estafetas introduzindo ações complementares — passes de ombro direcionados a cones e a utilização simultânea de duas bolas — que me permitiram aumentar o tempo efetivo de prática e evitar tempos sem atividade motora. Esta capacidade de preservar a intenção pedagógica de uma tarefa ajustando apenas as suas condições de realização corresponde àquilo que Rink (1993) descreve sobre a necessidade de o professor manipular as variáveis da tarefa em função das circunstâncias, garantindo que o praticante é confrontado com problemas ajustados às suas possibilidades.

Também os constrangimentos relacionados com o material exigiram capacidade de resposta e, neste caso, uma postura proactiva. No início do estágio, a escassez de algum material básico era de tal forma evidente que cheguei a levar os meus próprios cones para garantir a realização das tarefas planeadas. Em vez de me limitar a contornar pontualmente o problema, optei por apresentar formalmente, numa reunião de departamento, uma proposta de aquisição desse material, que foi aceite. A partir desse momento, o material passou a estar disponível para todos, o que não só facilitou a minha prática como representou um contributo concreto para o grupo disciplinar. Esta experiência foi particularmente significativa do ponto de vista da minha formação, por me ter feito compreender que o papel do professor estagiário não se esgota na sala de aula, estendendo-se à participação ativa e construtiva na vida do departamento e da escola — uma dimensão colaborativa que a literatura sobre desenvolvimento profissional identifica como central na construção da identidade docente.

De todos os constrangimentos, porém, o que mais marcou e estruturou a minha intervenção foi o perfil motivacional da turma. As alunas apresentavam, de forma geral, níveis de motivação e empenho muito baixos e pouca predisposição inicial para a prática, o que tornou o envolvimento nas tarefas o principal desafio pedagógico de todo o estágio.

Foi sobretudo na resposta a este desafio que desenvolvi aquilo que considero ter sido o aspeto mais criativo e refletido da minha prática. O meu pensamento, ao planear cada aula, partia sempre de uma pergunta central: de que forma as alunas iriam reagir ao estímulo que a tarefa lhes oferecia, e que tipo de estímulos precisavam para se envolverem com motivação. Esta orientação para a aluna, e não apenas para o conteúdo, encontra fundamento na teoria da autodeterminação de Deci e Ryan (1985), segundo a qual a motivação para a prática depende da satisfação de três necessidades psicológicas básicas: a competência, a autonomia e a relação com os outros. Foi precisamente sobre estas três dimensões que, ainda que de forma intuitiva na altura, as minhas estratégias acabaram por incidir.

A necessidade de competência — o sentir-se capaz — orientou a minha preocupação constante em criar condições de sucesso. Atribuí intencionalmente a cada exercício um objetivo final concreto, como derrubar cones ou colocar a bola num determinado espaço, que permitisse a cada aluna sentir que a sua ação era relevante para a concretização da tarefa. Esta estratégia, que se tornou prática comum e resultou sempre de forma muito positiva, encontra fundamento na ideia de responsabilização dos alunos nas tarefas de aprendizagem desenvolvida por Mesquita (1998), segundo a qual a atribuição de objetivos claros e mensuráveis aumenta os níveis de empenho. A necessidade de relação — o sentir-se parte de um grupo — foi trabalhada através da organização de tarefas a pares, pois percebi que o facto de uma aluna realizar o exercício com uma colega com quem tinha uma boa relação a deixava mais à vontade e aumentava a sua vontade de participar. A dimensão relacional revelou-se, assim, um poderoso instrumento motivacional, o que reforça a centralidade que a teoria da autodeterminação atribui ao sentimento de pertença. Por fim, procurei alimentar o interesse e a novidade, evitando quase sempre repetir exercícios, garantindo que as alunas eram confrontadas com estímulos novos em cada aula, uma vez que essa novidade gerava uma motivação acrescida e uma maior disponibilidade para a prática.

A par destas estratégias, a adaptação e combinação de modalidades em função das preferências das alunas revelou-se particularmente eficaz. Sabendo que determinadas modalidades geravam maior adesão, procurei misturá-las com outras de menor predisposição, aproveitando o gosto pela prática de uma para potenciar o envolvimento na outra — foi o caso, já referido neste relatório, da integração do badminton nas aulas de futebol. A utilização estratégica da música constituiu outro recurso de grande impacto

motivacional nas aulas em que era possível recorrer a ela, ou seja, sempre que não partilhava o pavilhão. Cheguei mesmo a permitir que as alunas escolhessem a música, o que reforçava o seu sentido de autonomia e de pertença, e procurei construir exercícios que estabelecessem uma ligação direta com o ritmo musical, como um aquecimento de ginástica realizado ao ritmo da música. Estas opções, associadas a tarefas de cooperação que tiravam partido das boas relações entre as alunas, traduzem uma preocupação deliberada em construir um clima motivacional orientado para a mestria e para o envolvimento, e não para a comparação e a performance — distinção que Ames (1992) estabelece como determinante para o empenho e a persistência dos alunos, particularmente daqueles com menores níveis de confiança nas suas capacidades.

A gestão simultânea de vários grupos e a avaliação de um número elevado de alunas constituíram desafios mais específicos, mas igualmente formativos. Em aulas organizadas por estações ou em dois grupos, reconheci numa fase inicial dificuldades em manter toda a turma no meu campo visual e em distribuir feedback de qualidade por todos os grupos, o que me levou a valorizar progressivamente a importância do posicionamento estratégico no espaço, uma competência que fui apurando ao longo do ano e que se traduziu numa leitura mais eficaz da aula e numa intervenção mais oportuna. No domínio da avaliação, as estratégias que fui construindo para responder ao desafio de avaliar muitas alunas em simultâneo encontram-se desenvolvidas no capítulo dedicado à avaliação, destacando-se sobretudo a articulação entre a avaliação formativa contínua e a avaliação sumativa, que permitiu que o juízo final não dependesse de um único momento de observação.

No seu conjunto, estas experiências traduzem aquilo que considero ter sido a aprendizagem mais importante desta etapa: a compreensão de que a adaptação constante não é um sinal de fragilidade do planeamento, mas uma competência essencial e estruturante da intervenção pedagógica em contexto escolar real. Se, numa fase inicial, as dificuldades me surpreendiam e geravam alguma insegurança, com o decorrer do estágio fui desenvolvendo a confiança, a criatividade e o reportório necessários para as antecipar e gerir. Mais do que resolver problemas pontuais, aprendi que ensinar é, na sua essência, um exercício permanente de tomada de decisão em condições de incerteza — e que é nessa capacidade de ler o contexto e de lhe responder com intencionalidade pedagógica que reside grande parte da competência profissional do professor de Educação Física.

Capítulo VI – Atividades e Dimensões Complementares do Estágio

A participação no Desporto Escolar constituiu uma das dimensões mais enriquecedoras e formativas de todo o estágio profissional, permitindo-me alargar a minha intervenção para além do contexto da turma e compreender o papel que esta estrutura desempenha na vida da escola. O Desporto Escolar assume-se como um complemento da Educação Física curricular e como um instrumento de promoção de estilos de vida ativos, de inclusão e de combate ao abandono e ao insucesso escolar — uma missão que, num contexto como o do Agrupamento de Escolas do Cerco do Porto, ganha um significado social acrescido. Ao longo do ano, tive oportunidade de contactar com esta realidade em diferentes momentos, percebendo como o seu funcionamento depende de um trabalho articulado entre a escola, os professores responsáveis pelas modalidades e os restantes agentes educativos.

Este contacto permitiu-me também desenvolver um olhar crítico sobre as condições que determinam o sucesso destas iniciativas. Pude constatar que o envolvimento dos alunos no Desporto Escolar não resulta apenas da oferta de atividades, mas depende fortemente da estrutura com que são organizadas e do papel ativo dos professores na sua promoção e acompanhamento. A clareza na organização, a definição de objetivos e o incentivo direto à continuidade da prática revelaram-se fatores determinantes para cativar os alunos — uma compreensão que levo comigo enquanto futuro professor e que reforçou a ideia de que a simples disponibilização de atividades não é, por si só, suficiente para gerar adesão e pertença.

Foi, no entanto, na dinamização da modalidade de Boccia que vivi a experiência mais marcante e formativa no âmbito do Desporto Escolar. A escolha desta modalidade não foi casual nem circunstancial — resultou de uma decisão consciente e fundamentada. Enquanto futuro professor de Educação Física, considero fundamental compreender as necessidades e potencialidades de todos os alunos, independentemente das suas limitações, e o Boccia proporcionava uma oportunidade única para desenvolver competências na área da educação inclusiva, contactando de forma próxima com uma realidade que conhecia apenas no plano teórico. A modalidade despertou ainda o meu interesse pela sua própria natureza enquanto desporto adaptado, no qual o sucesso não depende apenas das capacidades físicas, mas também da concentração, da estratégia e da tomada de decisão — características que a tornam particularmente inclusiva e que

permitem que alunos com diferentes perfis encontrem nela um espaço de participação e de realização.

Os alunos que integravam a atividade apresentavam diferentes tipos de necessidades educativas, incluindo limitações motoras, cognitivas e, em alguns casos, múltiplas. Esta diversidade tornou a experiência particularmente desafiante e formativa, uma vez que exigiu uma adaptação constante das estratégias de ensino e de comunicação. A escola dispunha de uma secção de educação especial devidamente estruturada, existindo uma articulação próxima entre os professores de educação especial e o Desporto Escolar — colaboração que permitia identificar os alunos que poderiam beneficiar da prática da modalidade e assegurar que as atividades se adequavam às suas capacidades e necessidades. Esta articulação reflete o princípio, hoje central na educação inclusiva, de que a resposta à diversidade não é responsabilidade isolada de um agente, mas resultado de um trabalho colaborativo e partilhado entre os diferentes intervenientes educativos (Ainscow, 2009).

A dinamização da atividade colocou-me perante desafios organizativos significativos, sobretudo pelo elevado número de participantes. Em determinados momentos, de trinta em trinta minutos, chegavam cerca de vinte novos alunos, aos quais era necessário explicar as regras, organizar os grupos e garantir o normal funcionamento dos campos. Esta realidade exigiu uma constante capacidade de adaptação e de tomada de decisão, levando-me a construir estratégias que permitissem manter a atividade organizada e os alunos envolvidos. Uma das soluções que se revelou mais eficaz consistiu em atribuir funções de arbitragem aos alunos que já conheciam a modalidade ou que demonstravam compreender rapidamente as suas regras e dinâmicas. Esta autonomia concedida aos alunos não só me permitia supervisionar simultaneamente os dois campos de jogo e assegurar um melhor controlo da atividade, como tinha em si mesma um valor pedagógico e inclusivo, ao responsabilizar os alunos e ao valorizar as suas competências. De igual modo, optei por simplificar uma das regras do Boccia, adotando uma sequência alternada de lançamentos entre os participantes, o que facilitou a compreensão do jogo, acelerou a aprendizagem e tornou a explicação inicial mais acessível. Estas adaptações traduzem a essência da intervenção em contextos inclusivos — ajustar as condições da atividade para que todos possam participar com sucesso, sem a descaracterizar.

Foi precisamente esta vivência que me permitiu compreender, de forma profunda, a distinção fundamental entre integração e inclusão. O contacto direto com estes alunos fez-me perceber que incluir não se resume a colocar os alunos no mesmo espaço a realizar a mesma atividade — isso seria mera integração. Incluir significa transformar as condições da própria atividade para que cada aluno possa participar, aprender e sentir-se valorizado a partir das suas características individuais. Esta distinção, que enquanto futuro professor considero das aprendizagens mais importantes de todo o estágio, está no cerne do paradigma da educação inclusiva, que desloca o foco do aluno que "tem de se adaptar" para o contexto que "tem de se transformar" para responder à diversidade de todos (Rodrigues, 2006; Ainscow, 2009). Esta experiência desenvolveu em mim uma maior sensibilidade para essa diversidade e reforçou a convicção de que o sucesso educativo não deve ser medido apenas pelo desempenho motor, mas sobretudo pela evolução individual, pelo empenho e pela satisfação de cada aluno.

Um dos aspetos mais marcantes desta vivência foi observar a motivação e a alegria demonstradas pelos alunos durante as atividades. Pequenas conquistas, que poderiam parecer simples, assumiam para eles um enorme significado, levando-me a refletir sobre a importância de valorizar o progresso individual de cada um. Foi sobretudo este aspeto que me fez compreender, de forma vivida e não apenas teórica, que a Educação Física e o desporto podem constituir um espaço privilegiado de inclusão, de desenvolvimento pessoal e de promoção da igualdade de oportunidades. Esta experiência contribuiu, assim, de forma decisiva para a construção da minha identidade profissional, reforçando a ideia de que o papel do professor de Educação Física se estende muito para além do desenvolvimento de competências motoras, assumindo uma dimensão profundamente humana e social.

Capítulo VII – Desenvolvimento Profissional e Identidade Docente

7.1 Evolução enquanto professor estagiário

Olhando retrospetivamente para o percurso realizado, reconheço que a evolução mais significativa não se situou exclusivamente no domínio das competências técnicas associadas à planificação, condução ou avaliação das aulas, mas sobretudo na forma como passei a compreender e a assumir o meu papel enquanto professor. Esta constatação encontra eco na perspetiva de Batista, Graça e Queirós (2014), segundo a qual o estágio profissional constitui um processo de (re)construção identitária que resulta da articulação entre as conceções prévias do estudante-estagiário e a confrontação com a realidade concreta da prática — um processo que ultrapassa largamente a mera aquisição de competências técnicas e que envolve a transformação do próprio modo de se pensar e de se assumir como docente.

A análise sistemática das reflexões de aula que produzi ao longo do ano permite documentar esta trajetória evolutiva de forma concreta, em três domínios centrais da intervenção pedagógica. No domínio da instrução, as reflexões da fase inicial evidenciavam fragilidades que identifiquei de forma explícita. Na reflexão de 26 de novembro, reconhecia que "a explicação dos exercícios também precisa de ser mais objetiva e clara, destacando sempre os pontos-chave antes da execução", constatando que, nessa aula, as alunas "demoraram a entender um dos exercícios, o que acabou por atrasar ligeiramente a dinâmica pretendida". Assinalava, na mesma reflexão, a necessidade de estar "mais atento aos feedbacks técnicos específicos". Estas dificuldades — a clareza da instrução e a especificidade do feedback — deixaram progressivamente de figurar nas reflexões da segunda metade do ano, nas quais a instrução surge já como uma competência consolidada e o feedback como um instrumento ajustado e oportuno. Esta evolução é tanto mais relevante quanto a instrução e o feedback pedagógico constituem duas das variáveis com maior valor preditivo sobre os ganhos de aprendizagem dos alunos (Graça & Rodrigues, 1995).

No domínio da gestão e da organização, a evolução foi igualmente evidente e documentada. Se as primeiras reflexões assinalavam tempos sem empenhamento motor e transições pouco fluidas, as reflexões posteriores traduzem a interiorização de rotinas organizativas eficazes. Na reflexão de 10 de dezembro, registava já que "todos os

exercícios estavam previamente montados e distribuídos no pavilhão, o que facilitou as transições entre tarefas e contribuiu para manter a densidade motora elevada", descrevendo ainda a capacidade de reorganizar grupos em tempo real "sem comprometer o ritmo da aula". Esta transformação traduz a passagem de uma gestão reativa para uma gestão antecipada, preventiva e intencional do tempo, orientada para a maximização do tempo potencial de aprendizagem — dimensão que Siedentop (1991) situa no centro da eficácia do ensino em Educação Física.

O terceiro domínio, e talvez o mais ilustrativo da maturidade profissional adquirida, foi o da capacidade de adaptação em tempo real. Se, numa fase inicial, os imprevistos geravam insegurança, as reflexões finais evidenciam uma capacidade consolidada de resposta a condicionantes não previstas. Na reflexão de 20 de maio, perante a indisponibilidade do material planeado, descrevia como "tive de reajustar rapidamente a tarefa", preservando a lógica pedagógica pretendida; na de 19 de maio, perante condições climatéricas adversas, reformulei integralmente a sessão sem perder de vista os objetivos. Esta competência de pensar e decidir no decurso da própria ação corresponde àquilo que Schön (1987) designa como reflexão na ação, e constitui uma das marcas mais determinantes do profissional reflexivo.

Paralelamente a esta evolução técnica, e de forma indissociável dela, a mudança mais profunda ocorreu na forma como passei a ver-me a mim próprio enquanto professor. No início do estágio, existia naturalmente uma preocupação centrada em garantir que todos os aspetos da aula decorriam conforme o planeado e em corresponder às expectativas dos orientadores. Com o tempo, fui compreendendo que a qualidade da intervenção pedagógica não depende apenas do rigor técnico, mas também da capacidade de estabelecer relações significativas com os alunos, de compreender as suas necessidades e de tomar decisões ajustadas ao contexto. A minha confiança enquanto professor aumentou progressivamente — não por acreditar que dominava todas as situações ou que deixara de cometer erros, mas por desenvolver maior segurança na fundamentação das minhas decisões pedagógicas e na capacidade de adaptar a intervenção sempre que a realidade da aula o exigia. Na reflexão que encerrou o estágio, a 2 de junho, esta consciência surge de forma explícita, ao reconhecer "a evolução que tive enquanto professor, identificando diferenças significativas entre a forma como cheguei à escola e a forma como termino o estágio".

Também a forma como concebo e exerço a autoridade se transformou substancialmente. Antes do estágio, associava-a sobretudo à necessidade de controlar a turma e assegurar o cumprimento das regras. A experiência mostrou-me que a autoridade se constrói, acima de tudo, através da coerência, da consistência, da justiça e da qualidade da relação estabelecida com os alunos. Compreendi que, quando os alunos sentem que o professor os respeita, os escuta e acredita nas suas capacidades, tendem igualmente a reconhecer e a respeitar a sua autoridade. Esta aprendizagem revelou-se particularmente evidente no contexto TEIP em que decorreu o estágio, onde a construção de relações de confiança assumiu um papel determinante na promoção do envolvimento e da participação das alunas.

7.2 Contributos do estágio para a formação profissional

O estágio profissional constituiu, sem margem para dúvida, o momento mais determinante de toda a minha formação, precisamente por ter proporcionado aquilo que nenhuma outra componente do curso poderia oferecer: a integração entre o conhecimento teórico e a sua mobilização em contexto real, complexo e imprevisível. É neste confronto com a realidade que o conhecimento profissional se produz e reconstrói, e não numa lógica de simples aplicação de teorias previamente adquiridas — entendimento que está no cerne da conceção de formação de professores desenvolvida por Queirós, Batista e Rolim (2014), que perspetivam a prática profissional como espaço de reflexão e de investigação, e não apenas de execução.

Entre os múltiplos contributos desta experiência, destaco a aprendizagem sobre a centralidade da relação pedagógica. O trabalho desenvolvido ao longo do ano relativamente à motivação das alunas levou-me a compreender que esta dificilmente resulta apenas da seleção de exercícios mais apelativos. A motivação constrói-se diariamente, através da relação estabelecida com os alunos, do clima criado na aula, do sentimento de competência que conseguem desenvolver e da perceção de que o professor acredita nas suas capacidades. Esta compreensão encontra sustentação na teoria da autodeterminação de Deci e Ryan (1985), segundo a qual a motivação depende da satisfação das necessidades psicológicas básicas de competência, autonomia e relação — dimensões que, num contexto de baixa predisposição inicial para a prática como o desta turma, se revelaram absolutamente determinantes.

A experiência desenvolvida no âmbito do Boccia, com alunos da secção de educação especial, constituiu outro contributo formativo de enorme relevância. Para além das competências específicas relacionadas com a modalidade, permitiu-me aprofundar a compreensão sobre educação inclusiva e sobre a necessidade de criar oportunidades de participação para todos os alunos, independentemente das suas características ou limitações. Esta vivência consolidou o entendimento de que incluir não se resume a integrar, mas implica transformar as condições da própria atividade para que cada aluno possa participar, aprender e sentir-se valorizado a partir das suas potencialidades (Rodrigues, 2006; Ainscow, 2009) — uma perspetiva que pretendo transportar para qualquer contexto educativo em que venha a exercer funções.

Por fim, o estágio contribuiu de forma decisiva para consolidar em mim uma atitude de reflexão permanente sobre a prática. A produção sistemática de reflexões de aula, o acompanhamento do professor cooperante e a orientação científica revelaram-se instrumentos fundamentais para desenvolver a capacidade de analisar criticamente a minha intervenção, identificar aspetos a melhorar e reajustar continuamente a prática. Esta disposição reflexiva, que Batista, Graça e Queirós (2014) identificam como um dos pilares da construção da identidade profissional docente, corresponde àquilo que Schön (1987) designa como o cerne do profissional reflexivo, e constitui, na minha perspetiva, uma competência indispensável ao desenvolvimento profissional ao longo da carreira.

7.3 Perspetivas futuras enquanto professor de Educação Física

Termino este percurso com uma visão mais clara e fundamentada do tipo de professor que pretendo ser. Acima de tudo, pretendo ser um professor que coloca a relação pedagógica no centro da sua intervenção — que procura conhecer os alunos para além do seu desempenho escolar, compreendendo os seus interesses, dificuldades e motivações, na convicção de que só dessa forma é possível criar ambientes de aprendizagem verdadeiramente significativos. A experiência num contexto socialmente vulnerável reforçou a consciência de que cada aluno possui uma história própria e de que o papel do professor passa também por reconhecer essa individualidade e adaptar a sua ação às características dos seus alunos.

Esta convicção assume um significado particular quando considero o impacto que um professor de Educação Física pode ter em contextos de maior vulnerabilidade social,

como aquele em que decorreu o meu estágio. Compreendi que, nestes contextos, a disciplina de EF pode constituir muito mais do que um espaço de desenvolvimento motor — pode ser um espaço de pertença, de valorização pessoal e de promoção da igualdade de oportunidades. É esta dimensão simultaneamente pedagógica e social da profissão que pretendo honrar na minha prática futura.

Reconheço, igualmente, que a competência profissional não é um estado que se alcança no final da formação inicial, mas um processo contínuo que se prolonga ao longo de toda a carreira. Nesse sentido, encaro o final do estágio não como a conclusão de um percurso, mas como o início de uma trajetória profissional na qual pretendo manter uma atitude permanente de aprendizagem, atualização e reflexão. A formação contínua, a abertura ao feedback e o questionamento crítico da própria prática constituirão, seguramente, pilares fundamentais do meu desenvolvimento enquanto docente.

Em síntese, termino o estágio profissional com a convicção de que ser professor de Educação Física implica muito mais do que transmitir conteúdos ou ensinar técnicas desportivas. Significa construir relações, criar oportunidades de aprendizagem significativas, adaptar a intervenção às necessidades dos alunos e manter uma atitude permanente de reflexão e de aprendizagem. Esta é, sem dúvida, a principal marca que levo desta experiência — e aquela que pretendo preservar e aprofundar ao longo de todo o meu percurso profissional.

Capítulo VIII – Projeto de investigação

A Relação Pedagógica em Contexto TEIP: Envolvimento e Participação nas Aulas de Educação Física

1. Introdução

A relação pedagógica assume-se como um dos elementos centrais do processo de ensino-aprendizagem, constituindo um espaço complexo de interação onde se articulam dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais. Longe de se restringir à simples transmissão de conhecimentos, o ato de ensinar envolve um conjunto de interações entre professor e aluno que influenciam diretamente a forma como este se envolve, participa e constrói as suas aprendizagens. Neste sentido, a qualidade da relação estabelecida em contexto de aula pode condicionar não apenas o desempenho dos alunos, mas também a sua motivação e predisposição para aprender.

Compreender esta influência implica, antes de mais, clarificar o conceito de envolvimento do aluno. Fredricks et al. (2004) distinguem três dimensões interdependentes: o envolvimento comportamental, que se refere à participação nas atividades e ao cumprimento das regras; o envolvimento emocional, que diz respeito ao sentimento de pertença, ao interesse e às reações afetivas face à escola e aos professores; e o envolvimento cognitivo, associado ao investimento na aprendizagem e à adoção de estratégias de autorregulação. Esta distinção é concetualmente relevante para o presente estudo, na medida em que a relação pedagógica pode atuar de forma diferenciada sobre cada uma destas dimensões.

Neste enquadramento, diferentes perspetivas teóricas têm procurado compreender a natureza e a importância da relação pedagógica. No âmbito da dimensão da ajuda, Vygotsky (1978) destaca o papel das interações sociais no desenvolvimento da aprendizagem, através do conceito de zona de desenvolvimento proximal, evidenciando a importância do apoio de um elemento mais experiente na construção do conhecimento. Nesta linha, o conceito de *scaffolding* reforça a necessidade de o professor ajustar o seu apoio às necessidades do aluno, promovendo progressivamente a sua autonomia.

Para além da dimensão da ajuda, a dimensão afetiva assume igualmente um papel determinante. A literatura evidencia que professores eficazes são aqueles que conseguem

estabelecer relações de proximidade, confiança e segurança com os alunos, criando um ambiente favorável à aprendizagem (Wentzel, 2012). A articulação entre cognição e afetividade (Leite, 2012) permite compreender que o envolvimento dos alunos não depende apenas dos conteúdos ou das estratégias utilizadas, mas também da qualidade das relações estabelecidas. Neste sentido, a teoria da autodeterminação de Deci e Ryan (2000) oferece um quadro explicativo particularmente pertinente: quando o professor satisfaz as necessidades psicológicas básicas dos alunos — competência, autonomia e relacionamento —, favorece formas mais autónomas e persistentes de motivação, que se traduzem num envolvimento mais profundo e duradouro nas tarefas.

A dimensão do conflito surge igualmente como um elemento inerente à relação pedagógica, resultante da interação entre diferentes perspetivas, interesses e posições (Meirieu, 1997). Quando adequadamente gerido, pode constituir uma oportunidade de desenvolvimento, através de estratégias de comunicação, negociação e regulação das interações.

Estas dimensões — ajuda, afeto e conflito — assumem configurações distintas em função dos paradigmas pedagógicos que orientam a prática docente (Trindade, 2009). Os paradigmas construtivista e sociocultural valorizam a participação ativa do aluno e a qualidade das interações, reforçando o papel da relação pedagógica na construção das aprendizagens. A natureza do clima motivacional criado pelo professor constitui, neste âmbito, uma variável mediadora de relevo: Ames (1992) demonstra que ambientes orientados para a tarefa — onde o sucesso é definido em função do progresso individual e não da comparação normativa com os pares — produzem maiores níveis de envolvimento, persistência e satisfação intrínseca, em contraste com climas orientados para o ego, que tendem a alimentar o medo do fracasso e o evitar a participação.

No contexto da Educação Física, estas dimensões adquirem particular relevância. Sendo uma disciplina de natureza prática e interativa, a Educação Física potencia a construção de uma relação pedagógica de maior proximidade entre professor e alunos, colocando a dimensão relacional no centro do processo de ensino-aprendizagem. Para além do desenvolvimento de competências motoras, constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento pessoal e social de crianças e jovens.

Contudo, em contextos educativos mais exigentes, como os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), esta realidade assume contornos particulares. Nestes contextos, os alunos apresentam frequentemente baixos níveis de motivação, dificuldades de envolvimento nas tarefas e uma menor ligação à escola, características que se articulam com fatores de vulnerabilidade social, económica e familiar (Barbieri, 2003). Estas condições colocam desafios acrescidos ao professor, exigindo uma intervenção que vá além da organização das tarefas e da transmissão de conteúdos e que coloque a relação pedagógica no centro da sua ação.

A experiência vivenciada durante o estágio pedagógico permitiu observar esta realidade, nomeadamente numa turma do 7.º ano em contexto TEIP, na qual foram evidenciados alguns comportamentos de menor envolvimento e alguma resistência à participação em determinados momentos. Ainda assim, foi possível constatar que, quando os alunos se sentiam apoiados, valorizados e compreendidos, demonstravam maior disponibilidade para participar nas atividades propostas.

Neste sentido, torna-se pertinente aprofundar a compreensão do papel da relação pedagógica neste contexto específico, procurando analisar de que forma esta pode influenciar o envolvimento e a participação dos alunos nas aulas de Educação Física.

A compreensão aprofundada deste fenómeno exige, contudo, uma clarificação prévia do próprio conceito de relação pedagógica e das dimensões que o estruturam. Importa, por isso, enquadrar teoricamente este conceito antes de analisar a sua influência no envolvimento e na participação dos alunos.

1.1 A Relação Pedagógica no Processo de Ensino-Aprendizagem

De acordo com Trindade (2009), a relação pedagógica deve ser compreendida à luz de diferentes dimensões que estruturam a ação educativa, nomeadamente a ajuda, o afeto, a autoridade e o conflito. Estas dimensões não atuam de forma isolada, mas co-definem-se entre si, contribuindo para a construção de ambientes de aprendizagem mais ou menos favoráveis ao desenvolvimento dos alunos.

1.2 Paradigmas Pedagógicos e Relação Pedagógica

A forma como a relação pedagógica se estabelece, está profundamente influenciada pelos paradigmas pedagógicos que orientam a prática docente. No paradigma comportamentalista, a relação é caracterizada por uma forte centralidade do professor, que assume o controlo do processo de ensino. Por outro lado, o paradigma construtivista valoriza o papel ativo do aluno na construção do conhecimento, atribuindo ao professor uma função de mediador. O paradigma sociocultural, influenciado por Vygotsky (1978), enfatiza a importância das interações sociais no processo de aprendizagem, entendendo a relação pedagógica como elemento central da construção do conhecimento (Trindade, 2009).

1.3 A Dimensão da Ajuda: Tutoria e Scaffolding

A dimensão da ajuda refere-se às formas de apoio, orientação e acompanhamento que o professor proporciona aos alunos no processo de aprendizagem. Vygotsky (1978) introduz o conceito de zona de desenvolvimento proximal, evidenciando que a aprendizagem ocorre de forma mais eficaz quando o aluno é apoiado na realização de tarefas que ainda não consegue executar de forma autónoma. Neste contexto, surge o conceito de scaffolding, que se refere ao apoio temporário fornecido ao aluno, ajustado às suas necessidades e retirado progressivamente à medida que este se torna mais autónomo (Mesquita, 2013). Deste modo, a dimensão da ajuda não se limita a fornecer respostas, mas implica orientar o aluno no seu processo de descoberta, promovendo a sua autonomia e desenvolvimento progressivo.

1.4 A Dimensão Afetiva na Relação Pedagógica

A dimensão afetiva assume um papel fundamental na relação pedagógica, influenciando diretamente o envolvimento e a motivação dos alunos. Professores eficazes são aqueles que conseguem estabelecer relações de confiança, proximidade e segurança com os alunos, criando um ambiente favorável à aprendizagem (Wentzel, 2012). Abordagens mais recentes defendem uma conceção integrada, onde cognição e afetividade são entendidas como dimensões indissociáveis do processo de aprendizagem (Leite, 2012). Um ambiente afetivo positivo, caracterizado pela confiança e apoio, favorece o empenho dos alunos, a sua participação e a sua disponibilidade para enfrentar desafios. Por outro

lado, a ausência de suporte afetivo pode conduzir ao desinteresse e à resistência à aprendizagem (Rosado & Ferreira, 2009).

1.5 A Dimensão do Conflito na Relação Pedagógica

O conflito é uma dimensão inerente à relação pedagógica, resultante da interação entre diferentes perspetivas, interesses e papéis desempenhados por professores e alunos (Meirieu, 1997). Longe de ser apenas um elemento perturbador, o conflito pode constituir uma oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento, desde que adequadamente gerido pelo professor através de estratégias de mediação, comunicação e negociação (Postic, 2008).

1.6 A Relação Pedagógica em Educação Física e em Contexto TEIP

No contexto da Educação Física, a relação pedagógica assume uma importância acrescida, dada a natureza prática, corporal e interativa da disciplina. A constante exposição do corpo e do desempenho motor em contexto de grupo potencia tanto a construção de relações de proximidade como situações de vulnerabilidade e de exposição negativa.

Em contextos TEIP, esta dimensão torna-se ainda mais determinante. A capacidade do professor para construir relações de confiança, para gerir o clima relacional da turma e para criar ambientes emocionalmente seguros pode constituir, nestes contextos, o principal fator diferenciador entre a participação e a exclusão.

Tendo em consideração o enquadramento teórico e a experiência vivenciada em contexto de estágio, o presente estudo orienta-se pela seguinte questão de investigação:

> *De que forma a qualidade da relação pedagógica influencia envolvimento, a participação e a predisposição para a aprendizagem dos alunos nas aulas de Educação Física, em contexto TEIP, na perspetiva de alunos e professores?*

O estudo tem como objetivo geral analisar a perspectiva dos alunos sobre a influência da relação pedagógica no envolvimento, na participação e na predisposição para a aprendizagem dos alunos nas aulas de Educação Física, em contexto TEIP.

Decorrem deste objetivo geral os seguintes objetivos específicos:

- Compreender a perceção dos alunos sobre a relação pedagógica vivida nas aulas de Educação Física;
- Identificar de que forma os alunos percecionam o apoio, a proximidade e a valorização nas aulas;
- Analisar a perspetiva dos professores de Educação Física sobre a importância da relação pedagógica em contexto TEIP;
- Identificar estratégias pedagógicas que favorecem a participação e o envolvimento dos alunos;
- Relacionar a qualidade da relação pedagógica com a motivação e a predisposição para a aprendizagem.

2. Metodologia

2.1 Paradigma da Investigação

O presente estudo assume uma natureza qualitativa, de carácter exploratório e descritivo-interpretativo. A opção pelo paradigma qualitativo justifica-se pela natureza do objeto de estudo: pretende-se compreender perceções, significados e experiências vividas, dimensões que não são passíveis de quantificação, mas que exigem uma abordagem interpretativa e contextualizada. A investigação qualitativa é particularmente adequada quando o objetivo é compreender em profundidade fenómenos humanos complexos no seu contexto natural — o que corresponde precisamente ao propósito do presente estudo (Patton, 2002).

A unidade de análise é constituída pelos alunos e professores de Educação Física da Escola Básica e Secundária do Cerco do Porto, em contexto TEIP. Esta opção justifica-se pela necessidade de compreender o fenómeno em estudo — a relação pedagógica — no seu contexto real e singular, preservando a sua complexidade e as suas múltiplas dimensões.

2.2 Participantes

Participaram no estudo 21 alunos de uma turma do 7.º ano de escolaridade da Escola Básica e Secundária do Cerco do Porto (EBSC) do Agrupamento de Escolas do Cerco do Porto (AECP), escola integrada no Programa TEIP. A turma apresentava características típicas deste contexto: heterogeneidade socioeconómica, variabilidade nos níveis de motivação e envolvimento, e experiências diversificadas de relação com a escola. Participaram igualmente três professores de Educação Física da mesma escola.

2.3 Instrumentos de Recolha de Dados

2.3.1 Grupo Focal

O grupo focal foi realizado em contexto de aula, com registo das respostas pelo investigador. A opção pela administração oral justifica-se pelas características da população — alunos do 7.º ano em contexto TEIP — para quem a expressão oral é frequentemente mais acessível do que a escrita, reduzindo a inibição e promovendo respostas mais espontâneas e autênticas. O anonimato foi garantido através da não identificação dos participantes nas respostas registadas.

O guião para o grupo focal foi construído em torno de quatro dimensões: preferências e aversões nas aulas de EF; fatores de bem-estar e à-vontade em aula; fatores de motivação para a participação; e fatores de inibição da participação. As questões foram formuladas com linguagem simples e adequada à faixa etária, evitando referências diretas ao professor que pudessem condicionar as respostas.

O guião baseou-se nas seguintes questões:

Q1. O que gostas mais e o que gostas menos nas aulas de Educação Física?

Q2. O que te faz sentir bem e à vontade nas aulas de Educação Física?

Q3. O que te faz participar mais nas aulas?

Q4. O que te leva a não querer participar?

2.3.2 Entrevista Semiestruturada aos Professores

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas a três professores de Educação Física da escola. A entrevista semiestruturada foi o instrumento privilegiado por permitir, simultaneamente, garantir a abordagem dos temas centrais do estudo e dar espaço ao entrevistado para desenvolver a sua perspetiva de forma livre e aprofundada (Patton, 2002). Este instrumento é particularmente adequado em estudos de natureza qualitativa que visam aceder a experiências e perceções subjetivas em contexto educativo.

O guião organizou-se em torno de cinco temas: perceção da importância da relação pedagógica nas aulas de EF; estratégias de construção de proximidade com os alunos; gestão de situações de desmotivação e resistência à participação; dificuldades específicas do contexto TEIP; e exemplos concretos de situações em que a relação pedagógica fez diferença.

O guião da entrevista foi o seguinte:

E1. Que importância atribui à relação professor-aluno, particularmente nas aulas de Educação Física, para o envolvimento dos alunos?

E2. Que estratégias utiliza para criar proximidade com os alunos?

E3. Como gere situações de desmotivação ou resistência à participação nas aulas?

E4. Que dificuldades encontra neste contexto de escola TEIP?

E5. Pode dar um exemplo concreto em que a relação com um aluno tenha feito diferença no seu envolvimento nas aulas?

2.4 Procedimentos de Análise de Dados

Os dados recolhidos foram submetidos a uma análise de conteúdo temática, seguindo os procedimentos propostos por Bardin (2018). O processo analítico organizou-se em três etapas: pré-análise, com leitura flutuante do corpus e definição das unidades de análise; exploração do material, com codificação e categorização das unidades de sentido; e tratamento e interpretação dos resultados, com inferência e discussão à luz do enquadramento teórico.

As categorias de análise foram definidas de forma indutiva, emergindo do próprio corpus de dados, ainda que orientadas pelo quadro conceptual que sustenta o estudo. Os dados provenientes dos dois instrumentos foram triangulados, procurando identificar padrões de convergência e de divergência entre as perspetivas dos alunos e dos professores, conferindo maior consistência interna às interpretações produzidas (Moura et al., 2021).

2.5 Considerações Éticas

O estudo foi conduzido de acordo com os princípios éticos que regulam a investigação em contexto educativo. A participação foi voluntária, sendo garantidos o anonimato e a confidencialidade de todos os dados recolhidos. Os grupos focais e as entrevistas foram realizadas em momento previamente acordado e todos os participantes consentiram previamente e expressamente a sua participação.

3. Apresentação e Discussão dos Resultados

3.1 Perspetiva dos Alunos sobre a Relação Pedagógica e o Envolvimento nas Aulas de Educação Física

Fatores de Envolvimento Positivo

A análise dos questionários permitiu identificar quatro categorias temáticas principais: os fatores de envolvimento positivo, os fatores de inibição da participação, a perceção de bem-estar relacional e o papel do professor como agente relacional.

Os dados revelam que a **natureza lúdica e competitiva das tarefas** constitui o fator de envolvimento mais transversalmente referenciado pelos alunos. Respostas como "quando os jogos são divertidos", "quando fazemos competições" e "quando podemos jogar em equipa" evidenciam que a motivação para participar está fortemente associada ao carácter situacional da tarefa e à sua capacidade de gerar prazer imediato. Este padrão é coerente com a teoria da autodeterminação de Deci e Ryan (2000), segundo a qual a satisfação das necessidades psicológicas básicas — competência, autonomia e relacionamento — constitui o substrato motivacional do envolvimento intrínseco.

O **sentimento de competência** percebida emerge como preditor particularmente saliente: "quando acho que consigo fazer" e "quando sinto que estou a melhorar" apontam para a importância da perceção de eficácia pessoal no desencadeamento da participação. Ames (1992), no âmbito da teoria dos climas motivacionais, demonstra que ambientes orientados para a tarefa — onde o sucesso é definido em função do progresso individual e não da comparação com os pares — produzem maiores níveis de envolvimento, persistência e satisfação, particularmente em alunos com histórias de insucesso ou baixa autoestima motora, como é frequente em contextos TEIP.

O grupo de pares surge igualmente como fator relacional estruturante: "quando estou com os meus amigos" e "quando toda a gente participa" indicam que o envolvimento não é um fenómeno individual, mas profundamente dependente do clima social da turma. Wentzel (2012) sustenta que a qualidade das relações interpessoais em contexto de aula é um preditor independente do envolvimento comportamental e da motivação académica, o que os dados recolhidos confirmam de forma consistente.

Fatores de Inibição da Participação

Os dados revelam dois eixos de inibição distintos, mas complementares. O primeiro, de natureza relacional, organiza-se em torno do **medo da exposição** e da **vergonha**: "quando tenho vergonha", "quando gozam comigo" e "quando posso errar sem ninguém se rir" evidenciam que a exposição negativa perante o grupo constitui uma barreira determinante à participação. Numa disciplina de natureza corporal como a Educação Física, onde o erro é visível e imediato, a ameaça à imagem perante os pares pode desencadear comportamentos de evitamento[1] e de retirada da participação (Rosado & Ferreira, 2009). Em contexto TEIP, em que as dinâmicas intragrupo tendem a ser mais intensas, este fator assume uma relevância acrescida.

O segundo eixo, de natureza motivacional, relaciona-se com a **perceção de incompetência** e com a **inadequação das tarefas**: "quando acho que não consigo", "quando a aula é muito difícil" e "quando estamos muito tempo parados" traduzem, respetivamente, baixa eficácia percebida, desfasamento entre a exigência da tarefa e as capacidades do aluno, e reduzida densidade motora. Este último aspeto é

[1] 'sentido de um procedimento que visa, precisamente, evitar uma determinada situação que é socialmente indesejada '

pedagogicamente relevante: o tempo de espera excessivo, resultante de organizações pedagógicas pouco eficientes, reduz o tempo de envolvimento motor e alimenta comportamentos de desinteresse (Siedentop, 1991). A referência a "quando já estou chateado antes da aula" introduz ainda uma dimensão contextual externa à aula que o professor não controla, mas que condiciona o estado emocional do aluno à entrada — aspeto particularmente frequente em alunos de contextos socioeconómicos vulneráveis.

Bem-estar Relacional e Papel do Professor

Uma das dimensões mais significativas emergentes dos dados é o papel explicitamente reconhecido pelo professor como agente de bem-estar relacional. As respostas "quando o professor ajuda", "quando o professor incentiva", "quando o professor explica bem" e "quando o professor fala connosco" revelam que os alunos percebem o professor não apenas como transmissor de conteúdos, mas como **figura relacional** cuja presença, disponibilidade e atitude determinam o clima emocional da aula. Este resultado é convergente com a posição de Wentzel (2012) sobre o teacher caring — a perceção do cuidado genuíno do professor — como preditor robusto do envolvimento e da motivação dos alunos, e com a evidência de Rosado e Ferreira (2009) sobre o papel estruturante do feedback afetivo na construção de climas motivacionais positivos.

As referências "quando não gozam comigo" e "quando posso errar sem ninguém se rir" aponta ainda para a responsabilidade do professor pela regulação do clima relacional da turma, assegurando que o espaço de aula é percebido como seguro para a participação e para o erro. Esta ideia encontra suporte em Meirieu (1997), para quem a relação pedagógica precede e condiciona a possibilidade de qualquer aprendizagem: antes de ensinar, é necessário criar as condições relacionais que tornam o aluno disponível para aprender e em lugar seguro.

3.2 Perspetiva dos Professores sobre a Relação Pedagógica em Contexto TEIP

Centralidade da Relação Pedagógica

Os três professores são unânimes em atribuir à relação pedagógica um papel determinante no envolvimento dos alunos, ainda que com enquadramentos distintos. O Professor A afirma que "muitas vezes, a qualidade da relação é o fator que determina o envolvimento do aluno na aula", posição que é particularmente explícita no Professor C, para quem

"muitos alunos só se envolvem verdadeiramente quando sentem que o professor se preocupa genuinamente com eles". O Professor B ancora a relação no quadro do respeito mútuo e das regras claras, perspetiva que sublinha a dimensão da autoridade identificada por Trindade (2009) como componente estruturante da relação pedagógica. Esta convergência, a partir de perfis pedagógicos distintos, reforça a robustez do constructo e é coerente com a evidência de Wentzel (2012).

Estratégias de Construção de Proximidade

Emergem padrões transversais aos três professores: o uso do nome, o conhecimento da realidade individual do aluno, o feedback centrado no esforço e a demonstração de disponibilidade. O Professor C acrescenta a participação dos alunos nas decisões da aula — estratégia que se aproxima dos princípios do ensino partilhado preconizados por Mosston e Ashworth (2008) e que, em contexto TEIP, pode ser determinante para o envolvimento de alunos com histórias de insucesso escolar, ao promover a perceção de agência e de controlo sobre o processo. O feedback positivo referido pelo Professor C encontra igualmente suporte em Rosado e Ferreira (2009), para quem o reconhecimento do esforço constitui uma ferramenta relacional fundamental para a criação de climas motivacionais positivos em contextos de vulnerabilidade social.

Gestão da Desmotivação e Dificuldades do Contexto TEIP

Os três professores convergem na importância de identificar as causas subjacentes à desmotivação antes de intervir. O Professor A descreve um processo de construção gradual de confiança através da criação de situações de sucesso — estratégia que operacionaliza, em contexto real, o conceito de scaffolding de Vygotsky (1978), ajustando o nível de exigência à zona de desenvolvimento proximal do aluno. O Professor C recorre a tarefas lúdicas e à atribuição de responsabilidades específicas, visando aumentar o sentimento de pertença e de competência percebida, que apresentam papéis centrais da teoria da autodeterminação (Deci & Ryan, 2000).

Quanto às dificuldades específicas do contexto TEIP, o Professor B identifica a reduzida valorização da escola e a dificuldade em aceitar regras — padrão documentado por Barbieri (2003). O Professor C aponta a elevada heterogeneidade da turma como principal desafio, o que obriga a uma adaptação constante das estratégias pedagógicas. Ambas as perspetivas convergem para o mesmo imperativo: em contextos TEIP, a relação

pedagógica não pode ser uniforme nem padronizada, exigindo do professor uma capacidade de leitura individualizada e de ajuste permanente da sua intervenção.

3.3 Triangulação e Padrão Convergente

A triangulação dos dados provenientes dos dois instrumentos permite identificar um padrão convergente central: a qualidade das relações — com o professor e com os pares — é percebida como condição necessária ao envolvimento nas aulas de Educação Física em contexto TEIP. Este padrão é consistente com a literatura e confere validade interna aos dados recolhidos, não obstante as limitações decorrentes da dimensão da amostra.

Os alunos identificam o grupo de pares como principal fonte de bem-estar e de motivação, e o escárnio dos colegas como o principal inibidor da participação. Os professores reconhecem esta dinâmica implicitamente quando descrevem estratégias de criação de ambientes seguros e de construção de sentimento de pertença. A convergência entre estas duas perspetivas sugere que a dimensão relacional — tanto vertical (professor-aluno) como horizontal (aluno-aluno) — constitui o fator estruturante do clima de aula em contextos TEIP, sobrepondo-se, em determinados momentos, à própria dimensão técnica e didática da intervenção pedagógica.

3.4 Limitações do Estudo

O presente estudo apresenta limitações que importa declarar com transparência. A dimensão da amostra — 21 alunos e três professores, numa única escola — não permite a generalização dos resultados, devendo o estudo ser entendido como exploratório, com valor heurístico e não confirmatório. A técnica de grupo focal, embora adequada ao contexto, pode ter introduzido algum efeito de desejabilidade social nas respostas dos alunos. A ausência de observação direta das aulas constitui igualmente uma limitação metodológica relevante, uma vez que impede a triangulação dos dados declarativos com comportamentos observados em contexto real. Investigações futuras deverão recorrer a amostras mais alargadas, incluir a observação sistemática como instrumento complementar e considerar a análise longitudinal da evolução da relação pedagógica ao longo do ano letivo.

4. Considerações finais

A Relação Pedagógica como Condição Prévia à Aprendizagem

A primeira conclusão que emerge dos dados é de natureza estrutural: em contexto TEIP, a relação pedagógica não é um elemento acessório do processo de ensino-aprendizagem, mas a sua condição de possibilidade. Os alunos participam quando se sentem seguros, apoiados e valorizados; retraem-se quando se sentem expostos, incompreendidos ou incapazes. Os professores reconhecem esta realidade de forma unânime, ainda que com enquadramentos pedagógicos distintos. Esta convergência confere consistência à ideia central que sustenta o presente estudo: antes de qualquer conteúdo disciplinar, é necessário que exista uma relação que torne o aluno disponível para aprender (Meirieu, 1997).

Esta conclusão adquire particular relevância no contexto da Educação Física. Sendo uma disciplina de natureza corporal, pública e interativa, expõe o aluno de forma imediata e visível — o erro é observável, o desempenho é comparável, a participação é incontornável. Em contextos de vulnerabilidade social, onde a auto-estima é frequentemente frágil e as experiências de insucesso acumuladas, esta exposição pode constituir uma ameaça real à participação (Rosado & Ferreira, 2009). Os dados confirmam este padrão: o medo do escárnio dos pares e a vergonha perante os colegas foram identificados como os principais inibidores da participação, sobrepondo-se, em determinados casos, ao próprio interesse ou desinteresse pela modalidade.

O Professor como Agente Relacional Central

A segunda conclusão refere-se ao papel do professor enquanto agente relacional central na criação de condições de participação. Os dados dos alunos são inequívocos: "quando o professor ajuda", "quando o professor incentiva" e "quando o professor fala connosco" constituem fatores determinantes do envolvimento, percebidos pelos alunos como expressões de cuidado e de disponibilidade. Este resultado é coerente com o constructo de *teacher caring* proposto por Wentzel (2012), segundo o qual a perceção do cuidado genuíno do professor é um preditor independente e robusto do envolvimento comportamental e da motivação académica dos alunos, particularmente em populações adolescentes em contextos de risco.

Os professores entrevistados operacionalizam este cuidado através de estratégias concretas que correspondem, na prática, à satisfação das três necessidades psicológicas básicas identificadas por Deci e Ryan (2000) — competência, autonomia e relacionamento. Em contexto TEIP, onde a motivação extrínseca tende a dominar e a motivação intrínseca é frequentemente residual, a intervenção intencional do professor sobre estas três dimensões assume um valor estratégico insubstituível.

O Clima Motivacional como Mediador do Envolvimento

Os dados evidenciam que os alunos participam mais quando percebem que o sucesso é definido em função do seu progresso individual do que quando a comparação social é o referente dominante. Esta distinção corresponde, no quadro de Ames (1992), à diferença entre um clima orientado para a tarefa e um clima orientado para o ego: o primeiro favorece o envolvimento, a persistência e a satisfação; o segundo alimenta o medo do fracasso e a retirada da participação. Em contexto TEIP, a criação de um clima orientado para a tarefa não é apenas uma opção pedagógica desejável — é uma necessidade estrutural.

Os professores demonstram consciência desta realidade quando descrevem estratégias de adaptação das tarefas, de definição de objetivos acessíveis e de reforço dos progressos individuais. O Professor A ilustra-o de forma particularmente clara ao descrever o processo de reconstrução da participação de um aluno através da criação progressiva de situações de sucesso — processo que corresponde, em termos vygotskianos, à intervenção deliberada na zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1978).

A Dimensão Horizontal da Relação Pedagógica: o Grupo de Pares

A qualidade das relações entre pares é tão determinante para o envolvimento quanto a qualidade da relação professor-aluno. Os alunos referem consistentemente o grupo de amigos como condição de bem-estar e de participação, e o escárnio dos colegas como o principal fator de inibição. Esta dimensão horizontal da relação pedagógica, frequentemente secundarizada em favor da dimensão vertical, constitui em contexto TEIP um fator de primeira ordem.

Esta conclusão tem implicações pedagógicas diretas: a responsabilidade do professor não se limita à gestão da sua relação individual com cada aluno, mas estende-se à regulação

ativa do clima relacional da turma enquanto grupo. Criar condições para que todos possam participar sem medo do julgamento dos pares, promover normas de respeito e de valorização mútua e organizar as tarefas de forma a reduzir a exposição negativa são dimensões da intervenção pedagógica que decorrem diretamente desta conclusão.

Implicações para a Prática Pedagógica

As conclusões do presente estudo apontam para um conjunto de implicações práticas que importa enunciar. Em primeiro lugar, a necessidade de o professor de Educação Física em contexto TEIP desenvolver uma leitura individualizada e contextualizada de cada aluno, reconhecendo que o envolvimento ou a resistência à participação raramente têm causas exclusivamente didáticas. Em segundo lugar, a importância de investir na criação de ambientes emocionalmente seguros, onde o erro é percebido como parte do processo de aprendizagem e não como motivo de exposição social. Em terceiro lugar, a pertinência de adotar climas motivacionais orientados para a tarefa, valorizando o progresso individual em detrimento da comparação normativa. Finalmente, a necessidade de reconhecer e trabalhar ativamente a dimensão relacional horizontal — o clima entre pares — como variável pedagógica tão relevante quanto a relação professor-aluno.

Estas implicações convergem para uma ideia que atravessa toda a literatura consultada e que os dados do presente estudo confirmam empiricamente: em contextos educativos de elevada vulnerabilidade, a qualidade da relação pedagógica não é apenas um fator de bem-estar — é um fator de equidade. Garantir que todos os alunos se sentem suficientemente seguros, valorizados e competentes para participar é, antes de qualquer consideração técnica ou didática, um imperativo ético da intervenção pedagógica.

5. Referências

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. Journal of Educational Psychology, 84(3), 261–271. https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261

Barbieri, H. (2003). Os TEIP, o projeto educativo e a emergência de "perfis de território". Educação, Sociedade & Culturas, 20, 43–75.

Bardin, L. (2018). Análise de conteúdo (ed. rev. e atualizada; L. A. Reto & A. Pinheiro, Trads.). Edições 70.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. Review of Educational Research, 74(1), 59–109. https://doi.org/10.3102/00346543074001059

Meirieu, P. (1998). Aprender… sim, mas como? (V. P. Dresch, Trad.). Artmed. (Obra original publicada em 1991)

Mesquita, I. (2013). Fundar o lugar do desporto na escola através do Modelo de Educação Desportiva. In I. Mesquita & A. Graça (Eds.), Modelos e conceções de ensino dos jogos desportivos (pp. 9–54). FADEUP.

Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). Teaching physical education (1st online ed.). Spectrum Institute for Teaching and Learning.

Moura, A., Silva, A., Graça, A., & Batista, P. (2021). O valor da avaliação para a aprendizagem no ensino da Educação Física. E-Balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte, 17(3), 211–222.

Patton, M. Q. (2002). Qualitative research and evaluation methods (3rd ed.). Sage Publications.

Postic, M. (1984). A relação pedagógica. Coimbra Editora.

Rosado, A., & Ferreira, V. (2009). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), Pedagogia do desporto (pp. 185–206). Edições FMH.

Siedentop, D. (1991). Developing teaching skills in physical education (3rd ed.). Mayfield.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.

Wentzel, K. R. (2012). Teacher-student relationships and adolescent competence at school. In T. Wubbels, P. den Brok, J. van Tartwijk, & J. Levy (Eds.), Interpersonal relationships in education (pp. 19–35). Sense Publishers.

Yin, R. K. (2018). Case study research and applications: Design and methods (6th ed.). Sage.

Considerações Finais

A relação que permanece

Chegado ao fim deste percurso, e olhando para o caminho percorrido, percebo que o Estágio Profissional foi muito mais do que a etapa final de um plano de estudos. Foi o momento em que tudo aquilo que havia aprendido ao longo da formação se confrontou com a realidade, se transformou e, sobretudo, ganhou sentido. A distância entre saber e saber fazer, entre a teoria estudada e a decisão tomada no instante em que catorze alunas esperam por uma resposta, revelou-se maior do que alguma vez imaginara — e foi precisamente nessa distância que mais cresci. Se me pedissem para condensar numa única ideia aquilo que este ano me ensinou, não hesitaria: aprendi que ensinar Educação Física é, antes de tudo, construir relação.

Esta foi a aprendizagem central e transversal a todo o relatório. Perante uma turma marcada pela desmotivação e pela pouca predisposição para a prática, compreendi que nenhuma estratégia, por mais bem planeada, produzia efeito se não assentasse primeiro numa relação de confiança. Foi a relação que abriu a porta ao envolvimento; foi a partir dela que o planeamento, a instrução, o feedback e a avaliação puderam efetivamente funcionar. Percebi que a motivação não se decreta nem se impõe — constrói-se diariamente, no modo como olhamos para cada aluna, como valorizamos o seu esforço, como criamos condições para que sinta que é capaz. A técnica sem vínculo não chegava, e essa constatação, que hoje me parece evidente, foi talvez a descoberta mais importante de todo o estágio. Não por acaso, foi ela que motivou o estudo de investigação que desenvolvi, e que veio confirmar, com sustentação empírica, aquilo que a prática diária já me tinha mostrado: que a qualidade das relações, com o professor e entre pares, é condição do envolvimento e, em muitos momentos, sobrepõe-se à própria dimensão técnica do ensino.

Ao longo deste caminho, transformei-me. Cheguei à escola com uma conceção de ensino fortemente marcada pela lógica do treino, centrada na transmissão técnica e na exigência, e com a insegurança natural de quem enfrenta pela primeira vez uma realidade que não domina. Termino o estágio com uma compreensão profundamente diferente do que significa ser professor — mais atento ao aluno do que ao conteúdo, mais consciente do peso das dimensões relacional e motivacional, e mais seguro na fundamentação das

minhas decisões. Esta evolução não foi súbita nem linear; construiu-se aula após aula, no confronto com dificuldades concretas e na reflexão sobre elas. As minhas próprias reflexões documentam esse percurso, das fragilidades iniciais na clareza da instrução e na gestão dos tempos de aula até à capacidade progressiva de adaptar, decidir e reajustar em tempo real, perante um material que faltava, um espaço que mudava ou uma aluna que se recusava a participar. Também a forma como concebo a autoridade se transformou: deixei de a associar ao controlo e à imposição, para a compreender como algo que se constrói na coerência, na justiça e no respeito mútuo. Não deixei de cometer erros ao longo do ano; aprendi, isso sim, a encará-los não como fracassos, mas como oportunidades de aprendizagem — e essa mudança de olhar sobre o erro foi, ela própria, uma das marcas do meu crescimento.

Reconheço, contudo, que este fim é, na verdade, um princípio. A competência profissional não se alcança no final da formação inicial — constrói-se ao longo de toda a carreira, num processo permanente de reflexão, atualização e aprendizagem. Tenho consciência de que muito fica por aprender e de que cada novo contexto, cada nova turma, trará desafios que exigirão de mim respostas que ainda não possuo. Mas é precisamente nessa consciência que reside, talvez, a aprendizagem mais madura de todo este percurso: a de que ser professor é aceitar não ter todas as respostas e, ainda assim, agir com intencionalidade, fundamentação e responsabilidade. Levo deste ano não um conjunto de certezas, mas uma disposição — a de continuar a questionar a minha prática, a manter-me disponível para aprender e a nunca deixar que a rotina substitua a reflexão. É com esta atitude que pretendo iniciar, e sustentar, o meu percurso enquanto docente.

Há, por fim, uma dimensão deste estágio que me acompanhará sempre. Ensinar numa escola TEIP, num território que conheço de dentro e do qual faço parte, deu a esta experiência um significado que ultrapassa largamente o profissional. Não fui alguém que observou de fora uma realidade alheia; fui alguém que regressou, do outro lado, a um contexto que é o seu. Percebi, de forma vivida e não apenas teórica, que a Educação Física pode ser, para muitos destes alunos, muito mais do que uma disciplina — pode ser um espaço de pertença, de valorização pessoal e de oportunidade, um lugar onde se sentem capazes e reconhecidos, e onde, por vezes, encontram a estabilidade e o incentivo que noutros contextos lhes faltam. Foi este o professor que um dia tive, e que fez a diferença no meu próprio percurso; e é este o professor que quero ser. Se há uma convicção com que termino este relatório, é a de que vale a pena ser professor precisamente onde a

diferença mais se faz sentir — e a de que, tal como um dia acreditaram em mim, também eu quero acreditar nos meus alunos e mostrar-lhes que também eles são capazes. É essa relação, afinal, que ensina — e é essa a relação que permanece.

Referências

Agrupamento de Escolas do Cerco do Porto. (2022). Projeto educativo 2021-2025. AECP.

Ainscow, M. (2009). Tornar a educação inclusiva: Como esta tarefa deve ser conceituada? In O. Fávero, W. Ferreira, T. Ireland, & D. Barreiros (Orgs.), Tornar a educação inclusiva (pp. 11–23). UNESCO.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. Journal of Educational Psychology, 84(3), 261–271. *https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261*

Bardin, L. (2018). Análise de conteúdo (ed. rev. e atualizada; L. A. Reto & A. Pinheiro, Trads.). Edições 70.

Batista, P. (2014). O papel do estágio profissional na (re)construção da identidade profissional no contexto da Educação Física: Cartografia de um projeto de investigação. In P. Batista, A. Graça, & P. Queirós (Eds.), O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física (pp. 9–41). Editora FADEUP.

Batista, P., Graça, A., & Queirós, P. (Eds.). (2014). O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física. Editora FADEUP.

Bento, J. O. (2003). Planeamento e avaliação em educação física (3.ª ed.). Livros Horizonte.

Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. Bulletin of Physical Education, 18(1), 5–8.

Carron, A. V. (1969). Performance and learning in a discrete motor task under massed vs. distributed practice. Research Quarterly, 40(3), 481–489. *https://doi.org/10.1080/10671188.1969.10614866*

Coutinho, P., Bessa, C., & Mesquita, I. (2024). Planeamento em educação física: Abordagem multidimensional na apropriação didática. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física (pp. 181–198). Editora FADEUP.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Plenum Press.

Direção-Geral da Educação. (2018). Aprendizagens essenciais: Educação Física. Ministério da Educação.

Fishman, S., & Tobey, C. (1978). Augmented feedback. In W. G. Anderson & G. T. Barrette (Eds.), What's going on in gym: Descriptive studies of physical education classes (pp. 51–62). Motor Skills: Theory into Practice.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. Review of Educational Research, 74(1), 59–109. *https://doi.org/10.3102/00346543074001059*

Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 7(3), 401–421.

Graça, A., & Rodrigues, J. (1995). O ensino da Educação Física: Organização e supervisão. Omniserviços.

Lortie, D. C. (1975). Schoolteacher: A sociological study. University of Chicago Press.

Mesquita, I. (1998). A instrução e a estruturação das tarefas no treino de voleibol: Estudo experimental no escalão de iniciados feminino [Dissertação de doutoramento não publicada]. Universidade do Porto.

Mesquita, I. (2005). A pedagogia do treino: A formação em jogos desportivos coletivos (3.ª ed.). Livros Horizonte.

Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). Teaching physical education (1.ª ed. online). Spectrum Institute for Teaching and Learning. *https://spectrumofteachingstyles.org/index.php?id=16*

Moura, A., Graça, A., MacPhail, A., & Batista, P. (2021). Aligning the principles of assessment for learning to learning in physical education: A review of literature. Physical Education and Sport Pedagogy, 26(4), 388–401. *https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1834528*

Panchuk, D., Spittle, M., Johnston, N., & Spittle, S. (2013). Effect of practice distribution and experience on the performance and retention of a discrete sport skill. Perceptual and Motor Skills, 116(3), 750–760. *https://doi.org/10.2466/23.30.PMS.116.3.750-760*

Patton, M. Q. (2002). Qualitative research and evaluation methods (3.ª ed.). Sage.

Queirós, P., Batista, P., & Rolim, R. (Eds.). (2014). Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional. Editora FADEUP.

Rink, J. E. (1993). Teaching physical education for learning (2.ª ed.). Mosby.

Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In D. Rodrigues (Org.), Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva (pp. 299–318). Summus.

Schön, D. A. (1987). Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions. Jossey-Bass.

Seabrook, R., Brown, G. D. A., & Solity, J. E. (2005). Distributed and massed practice: From laboratory to classroom. Applied Cognitive Psychology, 19(1), 107–122. *https://doi.org/10.1002/acp.1066*

Siedentop, D. (1991). Developing teaching skills in physical education (3.ª ed.). Mayfield.

Vickers, J. N. (1990). Instructional design for teaching physical activities: A knowledge structures approach. Human Kinetics.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

Wentzel, K. R. (2012). Teacher-student relationships and adolescent competence at school. In T. Wubbels, P. den Brok, J. van Tartwijk, & J. Levy (Eds.), Interpersonal relationships in education (pp. 19–35). SensePublishers.