



Aprender a ser professora de Educação Física: um olhar sobre as práticas pedagógicas, o desenvolvimento e a autonomia dos alunos

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientador: Professor Doutor Cláudio Filipe Guerreiro Farias

Marta de Carvalho Taveira

Porto, junho de 2026

Ficha de catalogação

Carvalho Taveira, M. (2026). Aprender a ser professora de Educação Física: um olhar sobre as práticas pedagógicas, o desenvolvimento e a autonomia dos alunos. Porto: M. Taveira. 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; PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA; PRÁTICA PEDAGÓGICA; MODELOS DE ENSINO; ENSINO CENTRADO NO ALUNO.

Agradecimentos

À Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, por todos os momentos bons e menos bons que me proporcionou ao longo destes cinco anos. Pelas aprendizagens, pelas amizades que levo para a vida e por tudo o que me ajudou a crescer, tanto a nível profissional como pessoal.

À AEFADUEP, pelos quatro anos que lá passei, pelas experiências inesquecíveis, pelas amizades que guardarei para sempre e por me ajudar a evoluir e a tornar-me uma pessoa melhor.

Ao Professor Orientador, Cláudio Farias, por todo o apoio, disponibilidade e conhecimento transmitido ao longo deste percurso, desafiando-me constantemente a procurar ser melhor.

Ao Professor Cooperante, Luís Moreira, pela paciência, pelos ensinamentos, pela boa disposição e por ter sempre o objetivo de me ajudar a aprender mais e a evoluir enquanto futura professora.

Ao Núcleo de Estágio, pelas reflexões conjuntas, pelos desabafos, pelas aprendizagens e por todos os momentos que tornaram este percurso mais especial.

À Raquel, a minha parceira de estágio, por toda a ajuda, apoio e amizade. Obrigada por partilhares comigo as ansiedades, as dúvidas e as conquistas. Este percurso foi, sem dúvida, melhor por ter sido contigo.

À Escola Cooperante, por todas as oportunidades de aprendizagem. Foi aqui que aprendi não só a ensinar, mas também a descobrir que tipo de professora quero ser.

À minha turma residente, a minha primeira turma, por toda a confiança, respeito e amizade que construímos ao longo do ano. Obrigada por tudo o que me ensinaram e pelas "fofocas". Levo um bocadinho de cada um de vocês comigo.

Ao meu grupo de mestrado, por todo o apoio dentro e fora da faculdade, por todas as partilhas e por tornarem esta etapa muito mais leve e divertida.

Às minhas amigas do basquetebol, por acreditarem sempre em mim e por me lembrarem constantemente que falhar um lance livre não define ninguém (felizmente).

À minha família, em especial aos meus pais, por me terem colocado no caminho do desporto e por me apoiarem incondicionalmente em todas as etapas da minha vida. À minha irmã, por todas as brincadeiras, coreografias e memórias partilhadas desde a infância (foste, sem saber, uma das minhas primeiras alunas). E aos meus avós, por todas as boleias, almoços, carinho e amor incondicional ao longo dos anos.

Ao Filipe, por estar sempre ao meu lado. Pela paciência para lidar com o meu mau humor e stress, pelo apoio constante, por acreditar em mim mesmo quando eu duvidava e por me lembrar, todos os dias, que nunca enfrento nada sozinha. Obrigada por tudo. Amo-te.

Índice Geral

Ficha de catalogação.....	II
Agradecimentos	III
Índice de Tabelas	VII
Índice de Anexos	VIII
Resumo	IX
Abstract	X
1. Introdução	1
1.1. Objetivos da Prática de Ensino Supervisionada	3
2. Enquadramento da prática pedagógica.....	5
2.1. Construção da identidade docente em Educação Física: um percurso pessoal e profissional.....	5
2.2. O contexto escolar enquanto espaço de desenvolvimento profissional.....	6
2.3. Caracterização das turmas.....	7
2.4. O núcleo de estágio como espaço de aprendizagem e colaboração.....	8
2.5. O confronto entre expetativas iniciais e a realidade pedagógica	9
3. Área 1.....	11
3.1. Conceção do processo de ensino-aprendizagem	11
3.1.1. Diretrizes curriculares e programa nacional	12
3.1.2. O papel do professor na aprendizagem e objetivos para desenvolvimento dos alunos.....	13
3.2. Planeamento	16
3.2.1. O planeamento como fundamento de uma prática pedagógica estruturada.....	16
3.2.2. Planeamento anual	17
3.2.3. Unidade didática.....	20
3.2.4. Plano de Aula.....	21

3.3. Realização da prática pedagógica	23
3.3.1. Gestão da aula.....	24
3.3.2. Desenvolvimento do conteúdo e natureza das tarefas de aprendizagem.....	26
3.3.3. Flexibilização das metodologias de ensino: responder às necessidades de aprendizagem dos alunos.....	29
3.3.4. Envolvimento dos Alunos no Processo de Aprendizagem.....	32
3.3.5. Tecnologias digitais como recursos pedagógicos.....	37
3.5. Avaliação das aprendizagens.....	39
3.6. Turmas partilhadas: desafios e aprendizagens	42
3.7. Condicionantes da Prática Pedagógica	44
4. Área 2.....	47
4.1. Participação na vida escolar e relação com a comunidade.....	47
5. Área 3: Desenvolvimento profissional.	50
5.1. Estudo - Motivação e satisfação das necessidades psicológicas básicas nas aulas de atletismo: O papel da competição numa unidade baseada no modelo de educação desportiva em alunos do ensino secundário	50
5.1.1. Resumo	50
5.1.2. Abstract.....	50
5.1.3. Introdução.....	51
5.1.4. Revisão de Literatura.....	54
5.1.5. Objetivo de Estudo	56
5.1.6. Metodologia.....	56
5.1.7. Resultados e Discussão	61
5.1.8. Conclusão	67
5.1.9. Referências bibliográficas.....	67
6. Conclusão de uma Etapa.....	70
6.1. Construção e evolução da prática pedagógica.....	70
6.2. A professora que procuro continuar a ser: desenvolvimento e melhoria contínua	72

7. Referências Bibliográficas	74
Anexos.....	XII

Índice de Tabelas

Tabela 1. Planeamento e execução das UD por turmas e modalidades.....	19
Tabela 2. Atividades com a comunidade escolar.	47
Tabela 3.Resultados descritivos do questionário inicial (média e desvio padrão).	57
Tabela 4.Implementação do MED na UD de Atletismo.....	58

Índice de Anexos

Anexo 1. Espaço 1 (ginásio grande e arrecadação).	XII
Anexo 2. Espaço 2 (ginásio pequeno).	XIII
Anexo 3. Espaço 3 (espaço exterior coberto e arrecadação exterior).	XIV
Anexo 4. Espaço 4 (espaço exterior descoberto).	XV
Anexo 5. Inquérito Inicial.	XVI
Anexo 6. Planeamento anual.	XVII
Anexo 7. Unidade Didática.	XVIII
Anexo 8. Exemplo Plano de Aula.	XIX
Anexo 9. Exemplo Ficha de Grupo.	XX
Anexo 10. Vídeos dos elementos gímnicos.	XXI
Anexo 11. Ficha diagnóstica de ginástica.	XXII
Anexo 12. Exemplos de documentos de apoio.	XXIII
Anexo 13. Exemplo de Certificados.	XXIV
Anexo 14. Jogos Tradicionais.	XXV
Anexo 15. Corta-Mato Escolar.	XXVI
Anexo 16. Cartaz Torneio de Voleibol.	XXVII
Anexo 17. Revisão de Literatura.	XVI
Anexo 18. Análise temática.	XVII

Resumo

O presente Relatório de Estágio enquadra-se na Prática de Ensino Supervisionada (PES), no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, e tem como objetivo refletir criticamente sobre a prática pedagógica desenvolvida, articulando a intervenção realizada com o enquadramento teórico que a sustenta. A intervenção centrou-se essencialmente numa turma residente do 10.º ano de escolaridade, caracterizada por uma composição maioritariamente feminina, elevados níveis de envolvimento em atividade desportiva e uma significativa diversidade ao nível das experiências motoras, dos níveis de prática e das condições físicas. Ao longo do estágio, foram mobilizadas as diferentes dimensões da prática pedagógica, nomeadamente o planeamento, a lecionação, a avaliação das aprendizagens e a reflexão sistemática sobre a ação pedagógica da estudante estagiária. A intervenção procurou evidenciar uma conceção pedagógica orientada para a promoção de aprendizagens significativas, destacando-se o papel da aprendizagem do jogo através do recurso a tarefas modificadas e adaptadas, bem como a utilização das tecnologias digitais como complemento à qualidade da instrução e na introdução de conteúdos. Paralelamente, foi privilegiado o envolvimento ativo dos alunos no processo de aprendizagem, promovendo a autonomia, a cooperação e a sua participação na construção do conhecimento, em coerência com os modelos pedagógicos adotados. A organização das tarefas e a gestão da aula assumiram, deste modo, um papel central na criação de contextos de aprendizagem mais dinâmicos e participativos. A participação na vida escolar contribuiu igualmente para o desenvolvimento profissional da estudante estagiária e para uma compreensão mais aprofundada do contexto educativo. O relatório integra ainda um estudo de investigação centrado no papel da competição numa unidade didática de Atletismo baseada no Modelo de Educação Desportiva, analisando o seu impacto na motivação e na satisfação das necessidades psicológicas básicas dos alunos. Em síntese, o estágio constituiu um processo formativo exigente e progressivo, marcado pela adaptação às características dos alunos, pela articulação entre teoria e prática e pela construção de uma identidade docente reflexiva e orientada para o desenvolvimento global dos alunos.

Palavras-chave: EDUCAÇÃO FÍSICA; PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA; PRÁTICA PEDAGÓGICA; MODELOS DE ENSINO; ENSINO CENTRADO NO ALUNO.

Abstract

This school practicum report is part of the Supervised Teaching Practice within the Master's Degree in Physical Education Teaching in Faculty of Sport of University of Porto and aims to critically reflect on the pedagogical intervention developed, linking practice to its underlying theoretical framework. The intervention focused primarily on a 10th-grade class, characterized by a predominantly female composition, positive levels of engagement in physical activity, and considerable diversity in terms of motor experiences, practice levels, and physical conditions. Throughout the school practicum, the main dimensions of teaching practice were addressed, namely planning, instruction, assessment of learning, and systematic reflection on the preservice teacher's pedagogical action. The pedagogical practice was guided by a pedagogical approach focused on promoting meaningful learning, highlighting the importance of game-based learning using modified and adapted tasks, as well as the integration of digital technologies as a complement to instructional quality and content delivery. At the same time, emphasis was placed on students' active involvement in the learning process, promoting autonomy, cooperation, and their participation in knowledge construction, in line with the adopted pedagogical models. Task organization and class management played a central role in fostering dynamic and participatory learning environments. In addition, involvement in school activities contributed to the preservice teacher's professional development and a deeper understanding of the educational context. The report also includes a research study focusing on the role of competition in an Athletics unit based on the Sport Education Model, examining its impact on students' motivation and the satisfaction of basic psychological needs. In conclusion, the internship represented a demanding and progressive learning process, marked by continuous adaptation to students' characteristics, the articulation between theory and practice, and the development of a reflective teaching identity oriented toward students' holistic development.

Keywords: PHYSICAL EDUCATION; SUPERVISED TEACHING PRACTICE; PEDAGOGICAL PRACTICE; TEACHING MODELS; STUDENT-CENTRED TEACHING.

Lista de abreviaturas

ABJ – Abordagens Baseadas no Jogo

AE – Aprendizagens Essenciais

EC – Escola Cooperante

ECC – Escola Co-cooperante

EF – Educação Física

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MAPJ – Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

MED – Modelo de Educação Desportiva

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

MID – Modelo de Instrução Direta

NEP – Núcleo de Estágio Profissional

PC – Professor Cooperante

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PO – Professor Orientador

UD – Unidade Didática

1. Introdução

A elaboração do presente Relatório de Estágio (RE) constituiu um exercício de natureza reflexiva e crítica sobre a experiência vivida ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES), desenvolvida no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Este documento assentou na articulação entre a prática pedagógica realizada em contexto escolar, a reflexão sistemática sobre a ação docente e o enquadramento teórico que sustenta as opções pedagógicas assumidas, numa perspetiva de desenvolvimento profissional contínuo.

A PES assumiu-se como uma componente central da formação inicial de professores, ao proporcionar o contacto direto com a realidade da profissão e permitir uma integração progressiva na cultura escolar. Neste sentido, o estágio configurou-se como um espaço privilegiado de aprendizagem, onde se cruzaram saberes teóricos e experiências práticas, favorecendo o desenvolvimento de competências pedagógicas e a construção da identidade docente, num contexto marcado por desafios reais e por processos contínuos de tomada de decisão. Tal como referem Mosston e Ashworth (2008), a prática pedagógica implica a capacidade de interpretar o contexto e ajustar a intervenção às características dos alunos.

O estágio foi realizado na Escola Secundária Filipa de Vilhena, uma escola cooperante (EC) inserida num contexto urbano e caracterizada por uma população escolar diversificada. Este enquadramento possibilitou o contacto com diferentes realidades educativas e criou condições favoráveis à implementação de práticas pedagógicas ajustadas. Ao longo de todo o processo, a intervenção foi acompanhada pelo professor cooperante, pelo núcleo de estágio e pelo professor orientador (PO) da FADEUP, assegurando orientação pedagógica, apoio reflexivo e acompanhamento contínuo das práticas desenvolvidas.

A intervenção pedagógica integrou as diferentes dimensões do ensino da Educação Física (EF), nomeadamente o planeamento, a lecionação, a avaliação das aprendizagens e a reflexão sobre a prática. Este conjunto de experiências permitiu aprofundar a compreensão do papel do professor enquanto mediador da aprendizagem, responsável pela criação de condições que favoreçam o envolvimento dos alunos e a qualidade do processo educativo (Rink, 2014).

Ao longo da PES, tornou-se evidente a importância da articulação entre teoria e prática, permitindo testar e ajustar diferentes abordagens pedagógicas em função do contexto e das características dos alunos. A vivência em contexto real implicou o confronto com desafios inerentes à profissão docente, como a gestão da aula, a diferenciação pedagógica, a avaliação das aprendizagens e a promoção da participação dos alunos. Este percurso favoreceu o desenvolvimento de uma postura reflexiva e crítica sobre a ação docente, essencial para a melhoria contínua da prática (Bento, 2003).

O presente relatório reflete o percurso desenvolvido ao longo da PES, integrando as diferentes dimensões da prática profissional e evidenciando o papel da EF enquanto disciplina promotora do desenvolvimento motor, cognitivo, social e afetivo dos alunos. Particular destaque foi dado à análise da intervenção pedagógica e ao estudo de investigação desenvolvido no âmbito da unidade didática (UD) de Atletismo, intitulado “*A Competição nas Aulas de Atletismo: Motivação e Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas numa Unidade baseada no Modelo de Educação Desportiva*”, procurando evidenciar a articulação entre a prática pedagógica e o conhecimento científico.

O relatório encontra-se estruturado em diferentes capítulos que refletem o percurso desenvolvido ao longo da PES. Após a introdução, onde são definidos os objetivos do estágio, apresenta-se o enquadramento da prática pedagógica, que integra a construção da identidade docente, o contexto escolar, o confronto com a realidade da profissão e o papel da formação e do núcleo de estágio. Segue-se a Área 1, centrada na prática pedagógica, incluindo a conceção, o planeamento, a realização da intervenção e a análise de dimensões como a gestão da aula, as tarefas de aprendizagem, os modelos de ensino, os recursos pedagógicos, o envolvimento dos alunos, a avaliação das aprendizagens, as turmas partilhadas e os fatores influenciadores da prática. Posteriormente, apresenta-se a Área 2, relativa à participação na escola e na comunidade educativa, e a Área 3, que integra o estudo de investigação desenvolvido. Por fim, o relatório encerra com a conclusão geral, onde se sintetizam as principais aprendizagens e se reflete sobre o contributo deste percurso para o desenvolvimento profissional docente.

1.1. Objetivos da Prática de Ensino Supervisionada

Objetivos pessoais e profissionais

A realização da PES constituiu uma etapa determinante no meu percurso de formação, proporcionando-me um contexto privilegiado para consolidar conhecimentos, desenvolver competências profissionais e construir uma identidade docente assente na reflexão crítica, na autonomia e na melhoria contínua da prática. Neste âmbito, defini um conjunto de objetivos pessoais e profissionais orientados para o desenvolvimento das competências necessárias ao exercício da docência em EF.

Um dos principais objetivos consistiu no desenvolvimento e aperfeiçoamento das minhas competências de planeamento, condução e avaliação do processo de ensino e aprendizagem. Procurei aprofundar a minha capacidade de planificar de forma ajustada e eficaz, estruturar situações de aprendizagem adequadas aos objetivos definidos e utilizar a avaliação como um instrumento de acompanhamento das aprendizagens. Paralelamente, defini como objetivo desenvolver a minha capacidade de gestão do processo de ensino em contexto real, incluindo a organização da aula, a gestão do tempo, dos recursos e do comportamento dos alunos.

Considerando a heterogeneidade característica das turmas de EF, constituiu igualmente um objetivo fundamental desenvolver competências que me permitissem responder às diferentes necessidades, interesses e níveis de desempenho dos alunos. Neste sentido, procurei experimentar e implementar diferentes metodologias de ensino e estratégias de diferenciação pedagógica, capazes de adaptar as tarefas, os níveis de exigência e as formas de organização da aula às características dos alunos, com o objetivo de criar oportunidades de participação, aprendizagem e sucesso para todos. Simultaneamente, procurei desenvolver a capacidade de selecionar e adaptar estratégias pedagógicas em função dos objetivos de aprendizagem e das características específicas de cada contexto. Neste sentido, a experimentação de diferentes modelos e metodologias de ensino assumiu particular relevância ao longo da PES.

No contexto da intervenção pedagógica, procurei ainda desenvolver competências na observação e na utilização do *feedback* como instrumento de regulação da aprendizagem, privilegiando a emissão de *feedback* claro, ajustado e orientador do desempenho dos alunos.

Adicionalmente, estabeleci como objetivo promover o desenvolvimento de uma atitude crítico-reflexiva sobre a minha prática pedagógica, permitindo-me analisar as decisões tomadas, identificar dificuldades, ajustar estratégias e fundamentar as minhas

opções pedagógicas. Este processo foi entendido como essencial para a construção de uma identidade docente autónoma, consciente e fundamentada.

Para além da intervenção pedagógica em contexto de aula, defini, previamente ao início da PES, como objetivo aprofundar a minha compreensão da profissão docente, reconhecendo que o exercício da docência envolve um conjunto diversificado de responsabilidades que ultrapassam a lecionação.

Neste sentido, procurei participar ativamente nas diferentes dinâmicas da escola, através do meu envolvimento nas atividades promovidas pelo grupo disciplinar de EF, bem como em reuniões de trabalho, eventos desportivos, projetos escolares e outras iniciativas da comunidade educativa. Esta participação foi fundamental para o conhecimento do funcionamento da instituição e para a minha integração no contexto escolar.

Paralelamente, defini como objetivo o desenvolvimento de competências de colaboração e trabalho em equipa, através da interação e do trabalho articulado com os professores orientadores, professores cooperantes e restantes membros da comunidade escolar. Procurei, neste âmbito, desenvolver capacidades ao nível da comunicação, da cooperação e da participação ativa em contextos educativos formais e informais.

De forma complementar, procurei adquirir uma visão mais abrangente do papel do professor no contexto educativo, bem como desenvolver competências relacionadas com a organização, gestão e participação na vida escolar. Este processo revelou-se fundamental para o desenvolvimento da minha autonomia profissional e para a construção de uma compreensão mais alargada e fundamentada da profissão docente.

Deste modo, a intervenção pedagógica desenvolvida ao longo do estágio foi orientada por uma perspetiva de ensino centrado no aluno, valorizando a sua participação ativa, autonomia e envolvimento no processo de aprendizagem

2. Enquadramento da prática pedagógica

2.1. Construção da identidade docente em Educação Física: um percurso pessoal e profissional

A construção da minha identidade enquanto professora de EF foi fortemente influenciada pelo meu percurso pessoal, académico e profissional, sendo o desporto uma dimensão central neste processo. Desde cedo, a prática desportiva esteve presente na minha vida, nomeadamente através do basquetebol, iniciado aos nove anos, bem como pelo contacto com outras modalidades como ginástica, natação e atletismo. Estas experiências contribuíram para o desenvolvimento de uma base motora diversificada e para a construção de uma compreensão mais ampla do desporto e das suas diferentes formas de expressão.

Neste contexto, a escolha da FADEUP surgiu de forma natural, enraizada numa vivência pessoal e familiar fortemente ligada à prática desportiva. Ao longo da licenciatura, desenvolvi um interesse particular pela área do exercício e da saúde, consolidando conhecimentos teóricos e práticos associados à atividade física. Inicialmente, a docência não se apresentava como um objetivo claramente definido, tendo a opção pelo MEEFEBS sido motivada, em parte, pela perceção de estabilidade profissional. No entanto, o contacto progressivo com a realidade da intervenção pedagógica, e em particular com a PES, revelou-se determinante para a redefinição desta perspetiva, permitindo-me reconhecer na docência uma área alinhada com os meus interesses e valores.

Paralelamente ao percurso académico, as experiências profissionais desempenharam um papel relevante na construção desta identidade (Queirós, 2014). A atividade enquanto treinadora de preparação física num clube de futebol, animadora em contextos lúdico-desportivos e instrutora de exercício físico para a população sénior permitiu o desenvolvimento de competências fundamentais para a prática docente, nomeadamente ao nível da comunicação, organização, gestão de grupos e capacidade de adaptação a diferentes contextos e públicos (Bento, 2006; Mesquita, 2006). Estas experiências contribuíram para o desenvolvimento de uma intervenção mais consciente e flexível, ajustada às características dos indivíduos.

De igual forma, a participação na Associação de Estudantes da FADEUP constituiu uma experiência enriquecedora, promovendo o desenvolvimento de competências transversais como o trabalho em equipa, a responsabilidade, a tomada de decisão e a capacidade de organização. A gestão de projetos, a coordenação de grupos e

a resposta a situações imprevistas revelaram-se aprendizagens particularmente relevantes, com impacto direto na futura prática docente, sobretudo ao nível da gestão da turma e da adaptação das estratégias pedagógicas.

A formação teórica adquirida ao longo do MEEFEBS, aliada às experiências vivenciadas no contexto da PES, contribuiu para a construção de uma base sólida para o desenvolvimento de uma prática pedagógica fundamentada. Progressivamente, foi-se consolidando uma postura reflexiva sobre a ação, reconhecendo a experiência em contexto real como um elemento central na construção da identidade profissional docente (Bento, 2006). Neste sentido, a articulação entre teoria e prática revelou-se fundamental, permitindo compreender a importância de uma intervenção pedagógica intencional, ajustada aos contextos educativos e centrada nos alunos.

Assim, o percurso desenvolvido ao longo da formação contribuiu para a construção de uma identidade docente marcada pela reflexão, pela adaptação e pela consciência pedagógica, reforçando a importância de um ensino fundamentado e orientado para o desenvolvimento global dos alunos.

2.2. O contexto escolar enquanto espaço de desenvolvimento profissional

A PES decorre na Escola Secundária Filipa de Vilhena, na cidade do Porto, uma instituição pública com uma oferta educativa diversificada, que inclui cursos científico-humanísticos e cursos profissionais. Esta diversidade evidencia o compromisso da escola com uma educação inclusiva, ajustada às necessidades e interesses da comunidade educativa.

O Projeto Educativo da escola constitui o principal documento orientador da ação pedagógica, definindo missão, visão e valores, e promovendo uma educação centrada no aluno e na sua formação integral. Neste sentido, a escola valoriza não apenas o sucesso académico, mas também o desenvolvimento pessoal, social e cívico dos alunos, incentivando o bem-estar, a autonomia e a responsabilidade ao longo do percurso escolar. Neste enquadramento, a instituição encontra-se alinhada com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), promovendo princípios como inclusão, igualdade de oportunidades, sentido de responsabilidade e participação ativa dos alunos no seu percurso educativo (DGE, 2018).

Relativamente às condições materiais, a Escola Secundária Filipa de Vilhena dispõe de diversos espaços funcionais que favorecem a lecionação da EF e a gestão eficaz das aulas, devidamente equipados para a realização de diferentes atividades físicas e

desportivas. Assim, existe o espaço 1 (ginásio grande) (Anexo 1) que é o maior pavilhão interior da escola destinado às aulas de EF, equipado com uma arrecadação própria onde se encontra todo o material necessário para atividades físicas e modalidades desportivas, facilitando a organização e operacionalização das aulas, o espaço 2 (ginásio pequeno) (Anexo 2) que apesar das dimensões reduzidas, permite desenvolver atividades físicas e desportivas específicas e trabalhar com grupos menores, garantindo uma abordagem mais individualizada, o espaço 3 (recinto exterior coberto) (Anexo 3) com dimensões semelhantes a um campo de futebol de cinco, equipado com balizas e tabelas de basquetebol, possibilitando a prática de diversas modalidades coletivas e o espaço 4 (espaço exterior descoberto) (Anexo 4) semelhante ao anterior, embora condicionado pelas condições climáticas. Ambos os espaços exteriores contam com uma arrecadação devidamente equipada, que apoia a realização das atividades físicas e desportivas.

Estes espaços são essenciais para diversificar os conteúdos, adaptar métodos às necessidades dos alunos e criar um ambiente seguro e funcional para o desenvolvimento integral através da EF.

2.3. Caracterização das turmas

A turma residente, 10 ano do curso de Ciências e Tecnologias da Escola Secundária Filipa de Vilhena, é constituída por 23 alunos, tendo sido inicialmente composta por 22 elementos e sofrido alterações ao longo do ano letivo. A caracterização da turma baseou-se na informação recolhida através do inquérito inicial (Anexo 5) e na observação direta. Dos alunos iniciais, 21 responderam ao inquérito, sendo 8 do sexo masculino e 14 do sexo feminino, apresentando uma distribuição etária homogénea e um percurso escolar regular, sem retenções.

Ao nível da condição física e da saúde, a turma apresenta, de forma geral, um perfil favorável à prática de atividade física. No entanto, cerca de 4 alunos reportaram problemas de saúde, como asma, escoliose, anemia e colesterol elevado, sendo que, em alguns casos, existe necessidade de medicação. Para além disso, verifica-se alguma incidência de lesões, o que exige uma atenção particular na adaptação das tarefas, garantindo condições de segurança e participação para todos.

Relativamente aos hábitos desportivos, a maioria dos alunos pratica atividade física de forma regular, incluindo alguns em contexto federado, o que contribui para uma base motora diversificada. Em contraste, a participação no desporto escolar revelou-se reduzida, constituindo uma potencial área de intervenção. Ao nível dos hábitos

quotidianos, destaca-se o acesso generalizado à internet e padrões de sono entre seis e oito horas por noite, valores que poderão ser insuficientes face às recomendações (Bull et al., 2020). Não se registaram comportamentos de risco associados ao consumo de álcool ou tabaco.

De forma global, trata-se de uma turma com condições favoráveis ao desenvolvimento das aprendizagens em EF, embora com alguma heterogeneidade ao nível das experiências motoras e dos níveis de prática, o que exigiu uma intervenção pedagógica diferenciada e adaptada às características dos alunos.

Relativamente às restantes turmas, importa referir que a minha intervenção decorreu apenas durante o segundo período. Desde a primeira sessão, foi necessário assumir a lecionação das aulas, não tendo existido tempo para a aplicação de um inquérito inicial que permitisse uma caracterização mais aprofundada destes grupos, pelo que a análise se baseou essencialmente na observação direta ao longo das aulas.

No 2.º ciclo, a turma era composta por cerca de 20 alunos, embora nem todos estivessem presentes em todas as aulas. A EC possui um programa extracurricular de futsal bastante participado, pelo que alguns alunos envolvidos nesse programa evidenciavam boas capacidades motoras. Em contrapartida, os alunos que não participavam apresentavam diferenças acentuadas ao nível do desempenho, contribuindo para uma turma bastante heterogénea. Ainda assim, verificava-se, de forma geral, uma boa motivação para a aula, com os alunos demonstrando interesse em aprender e uma postura recetiva ao feedback e às correções propostas.

No 1.º ciclo, a turma era constituída por aproximadamente 24 alunos, também sem presença total em todas as aulas. Neste grupo, era evidente a distinção entre alunos com prática desportiva extracurricular e aqueles sem esse contacto, verificando-se, de forma global, níveis mais reduzidos de competências motoras. No entanto, destacava-se um forte envolvimento e entusiasmo durante as aulas, o que se justifica pelo facto de estes alunos não terem tido previamente contacto com a disciplina de EF, revelando elevada curiosidade e predisposição para aprender.

2.4. O núcleo de estágio como espaço de aprendizagem e colaboração

O professor cooperante (PC) desempenhou um papel essencial ao longo da PES, orientando e apoiando, criando um ambiente seguro para o meu desenvolvimento enquanto professora. O acompanhamento do PO, Professor Cláudio Farias, revelou-se igualmente determinante, proporcionando uma perspetiva externa e fundamentada sobre

a minha prática. Através de ambas as observações, do feedback e dos momentos de reflexão, foi possível monitorizar o meu progresso e ajustar estratégias pedagógicas às diferentes situações, reforçando a articulação entre os princípios teóricos e a intervenção em contexto real. Este acompanhamento contribuiu para o desenvolvimento de uma prática mais consciente, crítica e intencional.

A interação com os colegas do Núcleo de Estágio tem sido fundamental para o meu desempenho, proporcionando apoio, segurança e confiança. Trabalhar em conjunto, por exemplo na escolha de situações de avaliação ou na planificação de atividades, reforçou o espírito de equipa e contribuiu para uma maior eficácia na lecionação das aulas. Esta dinâmica mostra que a construção da identidade docente reflexiva surge da combinação entre prática, reflexão e aprendizagem com os outros (Mesquita, 2006). Destaca-se, em particular, a presença de uma colega com quem partilhei o percurso académico ao longo da licenciatura, fator que se revelou essencial para o meu processo de adaptação a este novo contexto. Estas experiências ajudaram-me a construir uma identidade docente marcada pela reflexão contínua e capacidade de adaptação. Competências desta natureza são essenciais para garantir uma prática de qualidade, promover aprendizagens significativas e inclusivas para todos os alunos e reforçam o meu compromisso em continuar a crescer como professora de EF, ajustando continuamente a minha prática às necessidades dos alunos e ao contexto escolar.

2.5. O confronto entre expetativas iniciais e a realidade pedagógica

No início deste estágio supervisionado, as minhas expetativas em relação à docência eram cautelosas e acompanhadas de alguma insegurança. Temia não conseguir gerir a turma, lecionar determinadas modalidades ou transmitir os conteúdos de forma clara e eficaz. Questionava também a minha capacidade de assumir plenamente o papel de professora, face à multiplicidade de tarefas que a função docente exige.

Quanto aos alunos, antecipava níveis reduzidos de motivação e algumas limitações motoras, esperando encontrar dificuldades na aptidão física e desportiva. Contudo, na generalidade dos casos, estas apreensões não se confirmaram: apesar de não se destacarem por elevado empenho em todas as situações, os alunos participam ativamente, cumprem as tarefas propostas e demonstram competências motoras satisfatórias. O facto de muitos praticarem modalidades desportivas fora da escola facilitou a compreensão das dinâmicas dos exercícios propostos e aumentou o seu envolvimento nas aulas.

Um dos maiores desafios foi a avaliação das aprendizagens. Nunca tinha assumido formalmente este papel, o que me gerava alguma insegurança quanto à justiça, objetividade e coerência das decisões. Com o apoio do PC, este receio foi diminuindo. A definição de critérios claros, o uso de instrumentos de registo e a reflexão constante sobre o processo avaliativo ajudaram-me a ganhar segurança e consciência crítica, reconhecendo a avaliação como um processo formativo integrado no ensino e na aprendizagem (Matos, 2014).

De forma geral, a experiência veio a revelar-se mais positiva do que inicialmente esperava. Fui ganhando confiança e autonomia na planificação, organização e lecionação das aulas, encarando erros e constrangimentos como oportunidades de reflexão e melhoria contínua. O confronto entre as minhas expetativas iniciais e a realidade escolar foi determinante para construir uma prática docente mais consciente, ajustada ao contexto e baseada na reflexão contínua.

3. Área 1

3.1. Conceção do processo de ensino-aprendizagem

A EF ocupa um lugar singular no currículo escolar, distinguindo-se como a disciplina que educa no e através do movimento. Reconhecida pelo seu contributo para a formação integral dos alunos, promove o desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional, bem como a aquisição de competências essenciais para a participação ativa e responsável na sociedade (UNESCO, 2015).

A evidência científica tem vindo a demonstrar que os benefícios da EF vão além da melhoria da aptidão física, influenciando positivamente a motivação para a aprendizagem, a autorregulação, o desempenho académico, o bem-estar psicológico e o desenvolvimento de competências sociais (Bailey et al., 2009; Farias et al., 2020). Neste sentido, a disciplina configura-se como um contexto privilegiado para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, como a autonomia, a responsabilidade, a cooperação e a capacidade de tomada de decisão (Rink, 2014; Kirk, 2010).

A natureza das tarefas desenvolvidas em EF exige frequentemente que os alunos analisem situações, resolvam problemas e tomem decisões em contextos dinâmicos e imprevisíveis. Estas exigências favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e da capacidade de adaptação. Simultaneamente, a interação constante com colegas e professores promove competências relacionais fundamentais, como a comunicação, a empatia e o respeito mútuo (Casey & Goodyear, 2015).

No plano socioemocional, a EF proporciona experiências que envolvem desafio, superação e gestão de emoções associadas ao sucesso e ao insucesso, contribuindo para o desenvolvimento de características como a perseverança, a resiliência e a autoconfiança (Ciotto & Gagnon, 2018; Jones & Lavallee, 2009). Quando integrada em ambientes pedagógicos inclusivos e positivos, favorece igualmente o fortalecimento do sentimento de pertença e do bem-estar dos alunos no contexto escolar.

Outro contributo central da disciplina prende-se com a promoção de estilos de vida ativos e saudáveis. Perante o aumento dos comportamentos sedentários entre crianças e jovens, a EF assume uma responsabilidade acrescida na criação de experiências positivas de prática física e na promoção de atitudes favoráveis à adoção de hábitos de vida ativos ao longo da vida (Bull et al., 2020).

Para além dos benefícios associados à saúde, a participação em atividades físicas e desportivas constitui um meio privilegiado de aprendizagem de valores e atitudes socialmente relevantes. Através de experiências de cooperação, competição e

participação em grupo, os alunos desenvolvem o respeito pelas regras, a valorização do esforço, o reconhecimento do mérito dos outros e comportamentos de fair play, contribuindo para a sua formação ética e para o exercício de uma cidadania responsável (Arnold, 1999; Bailey et al., 2009).

Neste contexto, assume particular relevância o conceito de EF de Qualidade (*Quality Physical Education – QPE*), definido pela UNESCO (2015) como uma abordagem inclusiva, equitativa e centrada no aluno, capaz de proporcionar experiências de aprendizagem significativas e adequadas às necessidades de todos (Farias & Mesquita, 2024). Esta perspetiva valoriza o envolvimento ativo dos alunos e o desenvolvimento equilibrado das dimensões física, cognitiva, social e emocional, afastando-se de conceções centradas exclusivamente no rendimento desportivo ou na execução técnica.

Associado a esta visão surge o conceito de literacia física, entendido como a capacidade de participar em atividades físicas com competência, confiança e motivação ao longo da vida (Whitehead, 2010). Mais do que desenvolver competências motoras, a EF deve promover a compreensão do valor das práticas físicas e o desenvolvimento de uma relação positiva e sustentada com a atividade física. A evidência indica que níveis mais elevados de literacia física estão associados a maior envolvimento em atividades físicas e a estilos de vida mais ativos (Bull et al., 2020).

Neste sentido, a minha prática procurou assumir-se como um ensino centrado no aluno, em que as decisões pedagógicas foram ajustadas às suas características, necessidades e ritmos de aprendizagem.

Em síntese, a EF constitui uma disciplina essencial para a formação integral dos alunos, ao proporcionar experiências de aprendizagem que promovem o desenvolvimento de competências motoras, cognitivas, sociais e emocionais, bem como atitudes favoráveis à participação ativa e responsável na sociedade. Deste modo, a disciplina contribui para a promoção do bem-estar, da saúde e da adoção de estilos de vida fisicamente ativos ao longo da vida.

3.1.1. Diretrizes curriculares e programa nacional

A intervenção pedagógica em EF orienta-se por um conjunto de referenciais curriculares que definem as aprendizagens, conteúdos e competências a desenvolver ao longo da escolaridade obrigatória. Entre estes, destacam-se as Aprendizagens Essenciais (AE) e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), que constituem

documentos orientadores para a planificação, implementação e avaliação do ensino (DGE, 2018; Martins et al., 2017).

As AE estabelecem os conhecimentos, as capacidades e as atitudes fundamentais a desenvolver em cada disciplina. No caso da EF, valorizam uma abordagem diversificada das atividades físicas e desportivas, articulada com o desenvolvimento das competências motoras, a compreensão das práticas corporais, a promoção de estilos de vida saudáveis e a adoção de comportamentos pautados pela cooperação, respeito e *fair play* (DGE, 2018).

Por sua vez, o PASEO identifica um conjunto de competências transversais, como a autonomia, a responsabilidade, a cooperação, o pensamento crítico, a criatividade e a capacidade de resolução de problemas, que devem ser promovidas em todas as áreas curriculares (Martins et al., 2017). Pela sua natureza prática e relacional, a EF constitui um contexto particularmente favorável ao desenvolvimento destas competências.

Neste quadro, a qualidade da intervenção pedagógica assume um papel determinante, sendo influenciada pela forma como o professor seleciona e organiza as tarefas, gere as interações e cria ambientes de aprendizagem motivadores e inclusivos (Metzler, 2017; Rink, 2014). A ação docente deve, assim, assegurar a coerência entre as propostas pedagógicas e os objetivos definidos nos referenciais curriculares.

Deste modo, quando alinhada com as AE e com o PASEO, a EF pode desempenhar um papel decisivo no desenvolvimento integral dos alunos, contribuindo para a formação de indivíduos mais autónomos, ativos, críticos e socialmente responsáveis.

Neste contexto, cabe ao professor interpretar e operacionalizar estes referenciais, adaptando-os às características dos alunos e às especificidades do contexto educativo, de forma a garantir experiências de aprendizagem significativas e inclusivas.

3.1.2. O papel do professor na aprendizagem e objetivos para desenvolvimento dos alunos

O professor de EF desempenha um papel central na qualidade das experiências de aprendizagem vivenciadas pelos alunos, sendo responsável por criar ambientes que promovam o envolvimento, a participação ativa e o desenvolvimento integral (Metzler, 2017; Rink, 2014). Neste sentido, a sua intervenção vai além da transmissão de conteúdos, assumindo-se como orientadora e intencional, direcionada para a promoção de aprendizagens significativas e duradouras.

As abordagens pedagógicas contemporâneas têm vindo a valorizar a transição de modelos centrados no professor para abordagens centradas no aluno, nas quais este assume um papel mais ativo na construção do seu processo de aprendizagem (Kirk, 2010). Neste enquadramento, o professor atua como mediador, organizando e regulando o processo de ensino através da estruturação das tarefas, da gestão das interações e da utilização de feedback adequado, promovendo o desenvolvimento progressivo da autonomia dos alunos (Bessa et al., 2021).

A literatura evidencia que contextos pedagógicos que favorecem a autonomia, a cooperação e a participação ativa estão associados a níveis mais elevados de motivação, envolvimento e satisfação (Ryan & Deci, 2020). Assim, a intervenção docente deve criar oportunidades para que os alunos participem na tomada de decisões, reflitam sobre o seu desempenho e assumam responsabilidades crescentes no seu percurso de aprendizagem. Neste sentido, a forma como o professor organiza e regula o ensino constitui um fator determinante para a qualidade das experiências vividas pelos alunos.

Ao nível da autonomia, a EF deve proporcionar situações em que os alunos assumem responsabilidade pela sua aprendizagem, participando ativamente nas decisões e refletindo sobre o seu desempenho (Rink, 2014). Paralelamente, torna-se fundamental promover o desenvolvimento da responsabilidade, incentivando o cumprimento de regras, o respeito pelos outros e o compromisso com as tarefas propostas. A cooperação assume igualmente um papel estruturante, particularmente em atividades de grupo e modalidades coletivas, fomentando a comunicação, a ajuda mútua e a prossecução de objetivos comuns (Casey & Goodyear, 2015). O desenvolvimento do pensamento crítico surge também como um objetivo relevante, sendo estimulado através da análise de situações de jogo, da resolução de problemas e da reflexão sobre as ações realizadas (Kirk, 2010).

Deste modo, a intervenção pedagógica foi orientada para a promoção de aprendizagens significativas nas diferentes dimensões da EF, contribuindo para o desenvolvimento das competências motoras, da aptidão física e da compreensão dos conteúdos. Para além da dimensão motora, procurou-se valorizar o desenvolvimento cognitivo, pessoal, social e emocional dos alunos, promovendo uma abordagem integrada do processo de ensino-aprendizagem.

Neste contexto, assumiu-se como objetivo central fomentar uma participação ativa e significativa dos alunos, incentivando o seu envolvimento nas tarefas e a assunção de um papel progressivamente mais autónomo e responsável na construção da sua aprendizagem

e a dos seus pares (Farias & Mesquita, 2024). Procurou-se desenvolver a capacidade de tomada de decisão, a responsabilização individual e a reflexão sobre o desempenho, valorizando o aluno como agente do seu próprio processo de aprendizagem. Paralelamente, foram promovidas competências pessoais e sociais, como o respeito, a cooperação, a comunicação e o trabalho em equipa, bem como valores associados à prática desportiva, nomeadamente o *fair play*, a valorização do esforço e o reconhecimento do desempenho dos colegas.

Outro objetivo relevante consistiu no reforço da motivação dos alunos para a participação nas aulas e para a prática de atividade física, através da proposta de tarefas diversificadas, desafiantes e ajustadas às suas características. Procurou-se, assim, favorecer o desenvolvimento da perceção de competência, da autoconfiança e do gosto pela prática física. Simultaneamente, promoveu-se a adoção de estilos de vida ativos e saudáveis, sensibilizando os alunos para a importância da atividade física na promoção da saúde e do bem-estar.

A concretização destes objetivos implicou uma intervenção contínua, intencional e adaptativa por parte do professor, assente na observação sistemática, na utilização de feedback e na adequação das tarefas às características e ritmos de aprendizagem dos alunos (Rink, 2014). Desta forma, o processo de ensino afastou-se de uma lógica predominantemente diretiva, assumindo uma natureza mais interativa, dinâmica e centrada no desenvolvimento da aprendizagem, da autonomia e de competências transversais.

No âmbito da PES, estes princípios foram operacionalizados através de estratégias pedagógicas concretas, nomeadamente a organização dos alunos em equipas, a promoção da cooperação e a atribuição progressiva de papéis e responsabilidades. A organização em equipas revelou-se uma estratégia eficaz para fomentar a interação social, o apoio entre pares e o desenvolvimento de um sentido de pertença. Por sua vez, as tarefas cooperativas incentivaram a comunicação, a ajuda mútua e o feedback entre colegas, contribuindo para aprendizagens partilhadas e para a melhoria do clima relacional (Casey & Goodyear, 2015).

A atribuição de papéis e responsabilidades constituiu igualmente um elemento relevante, permitindo uma participação mais ativa dos alunos na dinâmica da aula, através da assunção de funções de organização, observação ou apoio. Esta estratégia contribuiu para o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e da cooperação, reforçando simultaneamente o envolvimento e o compromisso com as tarefas (Farias et al., 2018).

Estas práticas encontram-se alinhadas com modelos pedagógicos centrados no aluno, como o MED, nos quais a participação ativa e a responsabilização assumem um papel central no processo de ensino e aprendizagem (Farias et al., 2018; Siedentop et al., 2011).

Deste modo, considera-se que o papel do professor foi determinante na criação de um ambiente de aprendizagem positivo, inclusivo e motivador, no qual os alunos se tornaram progressivamente mais envolvidos, autónomos e responsáveis. A adoção de uma abordagem centrada no aluno permitiu promover experiências de aprendizagem mais significativas, contribuindo para o seu desenvolvimento global e para a construção de uma relação positiva e duradoura com a prática de atividade física.

3.2. Planeamento

3.2.1. O planeamento como fundamento de uma prática pedagógica estruturada

O planeamento assume-se como uma dimensão central no processo de ensino-aprendizagem em EF, constituindo um elemento estruturante que orienta a ação pedagógica de forma intencional, organizada e coerente. Através deste, o professor define objetivos de aprendizagem, seleciona conteúdos, organiza tarefas e antecipa estratégias ajustadas às características dos alunos e ao contexto educativo (Bento, 2003).

Planear implica, assim, uma reflexão prévia sobre a forma mais adequada de conduzir o processo de ensino, procurando criar condições que promovam aprendizagens significativas, motivadoras e ajustadas ao nível de desenvolvimento dos alunos. Este processo exige não apenas domínio dos conteúdos, mas também capacidade de compreender as necessidades dos alunos, antecipar dificuldades e adaptar estratégias pedagógicas, de modo a garantir elevados níveis de envolvimento e participação (Vickers, 1990).

No contexto da EF, o planeamento assume particular relevância devido à natureza prática da disciplina e à diversidade de situações que emergem em contexto de aula. A gestão do tempo, dos espaços e dos materiais, bem como a organização das tarefas, influencia diretamente as oportunidades de aprendizagem. Um planeamento estruturado permite otimizar o tempo útil de prática e reduzir períodos de inatividade, promovendo contextos mais dinâmicos e organizados (Mesquita et al., 2021). Neste sentido, a investigação destaca a relação entre o tempo de envolvimento dos alunos em tarefas relevantes e a aprendizagem de competências, sublinhando a importância de promover elevados níveis de participação ativa (Derri et al., 2008).

Paralelamente, o planeamento não se deve restringir à definição de conteúdos técnicos, devendo integrar diferentes dimensões da aprendizagem, nomeadamente o desenvolvimento motor, cognitivo e social. Torna-se, assim, fundamental conceber o ensino de forma global, assegurando coerência entre objetivos, estratégias e contextos, numa perspetiva orientada para o desenvolvimento integral dos alunos (Kirk, 2010).

Durante a PES, o planeamento revelou-se um instrumento essencial para estruturar a intervenção pedagógica, permitindo a definição de sequências de aprendizagem progressivas e ajustadas à realidade da turma. A antecipação das tarefas e das possíveis respostas dos alunos contribuiu para uma maior organização da aula e para a criação de um ambiente mais seguro e previsível, favorecendo o envolvimento e a aprendizagem.

Ainda assim, o planeamento não deve ser entendido como um processo rígido. A natureza dinâmica e imprevisível das aulas exige do professor uma postura flexível, baseada na observação, interpretação e tomada de decisão em tempo real. A necessidade de ajustamento contínuo, face às respostas dos alunos e às condições do contexto, constitui uma competência essencial para a eficácia do ensino (Rink, 2014).

A análise dos dados do inquérito inicial evidenciou a necessidade de estruturar o planeamento de forma diferenciada, atendendo à heterogeneidade da turma ao nível das experiências motoras, dos níveis de prática e das condições físicas. Neste sentido, tornou-se necessária a adaptação das tarefas e a seleção criteriosa de estratégias pedagógicas, reconhecendo que nenhum modelo de ensino, isoladamente, responde à totalidade das necessidades dos alunos (Metzler, 2017).

Neste quadro, a construção do planeamento assentou na articulação entre diferentes referenciais orientadores, nomeadamente as AE, o Regulamento Interno da escola e os dados recolhidos através da avaliação diagnóstica. A compreensão das características da turma assumiu, por isso, um papel determinante na adequação das opções pedagógicas.

Face a estas orientações, o planeamento assumiu-se como um processo dinâmico e ajustado ao contexto, traduzido na elaboração de diferentes instrumentos, nomeadamente o planeamento anual, as unidades didáticas, os Modelos de Estrutura de Conhecimento (MEC) e os planos de aula, procurando garantir coerência, progressão pedagógica e adequação às características da turma.

3.2.2. Planeamento anual

O planeamento anual constitui um instrumento orientador fundamental da prática pedagógica, permitindo estruturar e organizar a intervenção ao longo do ano letivo,

garantindo coerência entre os objetivos definidos e as aprendizagens a desenvolver. Tal como referem Coutinho et al. (2024), este tipo de planeamento proporciona uma visão global do processo de ensino, definindo a distribuição das modalidades e a organização das aulas ao longo do tempo letivo.

No início da PES, optou-se pela elaboração de um planeamento anual (Anexo 6), assente num modelo de organização por blocos, no qual cada UD é lecionada de forma contínua durante um período específico. Esta decisão pedagógica foi sustentada na necessidade de promover uma maior continuidade no processo de aprendizagem, permitindo aos alunos um contacto mais prolongado com cada modalidade, o que, de acordo com Rink (2014), favorece a consolidação das aprendizagens e a construção de progressões pedagógicas mais consistentes.

A organização por blocos revelou-se particularmente adequada no contexto da turma, na medida em que possibilitou uma maior focalização nas características específicas de cada modalidade e facilitou a estruturação de sequências de ensino progressivas e coerentes. No entanto, reconhece-se que este modelo pode apresentar algumas limitações, nomeadamente ao nível da variabilidade das experiências motoras e da exposição a múltiplos conteúdos ao longo do tempo, aspetos que a literatura associa ao desenvolvimento global e à transferência das aprendizagens entre contextos (Kirk, 2010).

A elaboração deste planeamento foi ainda condicionada por fatores organizacionais, designadamente o mapa de rotações de espaços (*roulement*), que influenciou diretamente a seleção e a distribuição das modalidades ao longo do ano. Esta limitação exigiu uma articulação constante entre as decisões pedagógicas e as características do contexto, reforçando a importância de um planeamento ajustado à realidade escolar (Bento, 2003).

A distribuição das modalidades ao longo do ano procurou garantir um equilíbrio entre conteúdos, intensidade física e diversidade de experiências, contemplando unidades de jogos desportivos coletivos, modalidades individuais e expressivas. Esta opção procurou assegurar um percurso formativo diversificado, promovendo o desenvolvimento de múltiplas competências e indo ao encontro das orientações curriculares que valorizam a variedade de experiências como base para o desenvolvimento da literacia física e da formação integral dos alunos.

Apesar da estrutura inicial definida, o planeamento anual assumiu-se, ao longo da prática, como um documento dinâmico e flexível. Fatores como interrupções letivas,

alterações no número de aulas previstas ou dificuldades evidenciadas pelos alunos implicaram adaptações na duração e organização de algumas unidades, tal como se pode observar na tabela 1. Estas adaptações reforçam a ideia de que o planeamento deve ser entendido como um guia orientador e não como um documento rígido, exigindo do professor uma constante capacidade de reajustamento e tomada de decisão (Rink, 2014).

Deste modo, o planeamento anual assumiu-se como um instrumento estruturante da prática pedagógica, simultaneamente orientador e flexível, permitindo garantir a intencionalidade do ensino e a sua adaptação às necessidades do contexto e à evolução dos alunos.

Tabela 1. Planeamento e execução das UD por turmas e modalidades.

Turma	Semestre/Período	Modalidade	Nº de aulas / sessões previstas	Nº de aulas / sessões dadas
Residente (ensino secundário – 10º ano)	1º Semestre	Futebol	14 aulas 19 sessões	14 aulas 14 sessões
		Voleibol	9 aulas 11 sessões	9 aulas 11 sessões
		Ginástica	10 aulas 13 sessões	9 aulas 12 sessões
		Aptidão Física	5 aulas 5 sessões	5 aulas 5 sessões
	2º Semestre	Atletismo	14 aulas 20 sessões	13 aulas 18 sessões
		Badminton	7 aulas 10 sessões	7 aulas 10 sessões
		Dança	6 aulas 11 sessões	6 aulas 11 sessões
		Aptidão Física	3 aulas 3 sessões	3 aulas 3 sessões
Partilhada (2º ciclo – 5º ano)	2º Período	Ginástica	3 aulas 4 sessões	4 aulas 6 sessões
		Voleibol	6 aulas 10 sessões	5 aulas 8 sessões
		Andebol	4 aulas 6 sessões	4 aulas 6 sessões
		Aptidão Física	2 aulas 2 sessões	2 aulas 2 sessões

Partilhada (1º ciclo – 2º ano)	2º Período	Perícias e Manipulações; Jogos	8 aulas 8 sessões	8 aulas 8 sessões
--------------------------------------	------------	-----------------------------------	----------------------	----------------------

3.2.3. Unidade didática

A UD constitui um elemento central na organização do processo de ensino em EF, assumindo-se como uma estrutura que integra e articula de forma coerente os objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação ao longo de um determinado período (Bento, 2003). De forma geral, pode ser entendida como um conjunto organizado de aulas orientado para o desenvolvimento progressivo e intencional de aprendizagens específicas (Bento, 2003).

A sua utilização foi assumida como uma decisão pedagógica fundamental, na medida em que permitiu garantir continuidade e coerência ao processo de ensino, evitando uma abordagem fragmentada baseada em aulas isoladas. Tal como refere Rink (2014), a organização do ensino em unidades didáticas favorece a construção de progressões pedagógicas e a consolidação das aprendizagens ao longo do tempo.

Neste contexto, a construção de cada UD partiu, numa fase inicial, da realização de uma avaliação diagnóstica, permitindo situar os alunos face aos conteúdos a desenvolver e identificar o seu nível de desempenho. Este momento revelou-se essencial para compreender onde se encontravam os alunos no início de cada unidade e, a partir daí, definir objetivos de aprendizagem concretos e alcançáveis. A definição destes objetivos permitiu garantir um equilíbrio entre desafio e sucesso, evitando situações de desmotivação associadas a tarefas excessivamente difíceis, ou, por oposição, a falta de envolvimento decorrente de propostas demasiado simples.

Com base nesta informação, a organização das unidades didáticas foi realizada de forma intencional, tendo em conta o número de aulas disponíveis, os conteúdos a abordar e as características da turma. Este processo implicou decisões constantes sobre o que ensinar, quando e como, procurando garantir tempo suficiente para que os alunos pudessem evoluir e consolidar as aprendizagens.

Um exemplo ilustrativo deste processo ocorreu na UD de ginástica. Através da avaliação diagnóstica, foi possível identificar que, de forma geral, a turma se situava num nível próximo do elementar: não apresentava dificuldades significativas, mas também não evidenciava um domínio consistente das habilidades. Face a este ponto de partida, a unidade foi estruturada de forma a trabalhar habilidades motoras fundamentais adequadas ao nível dos alunos, selecionando conteúdos que pudessem ser desenvolvidos nas aulas

disponíveis e organizando a progressão de modo a garantir que todos tivessem oportunidade de evoluir e atingir o seu melhor desempenho.

Para além disso, a avaliação diagnóstica permitiu identificar necessidades específicas em determinadas habilidades, orientando a atenção para aspetos particulares dentro da unidade. Esta informação revelou-se determinante para a gestão do tempo pedagógico, permitindo ajustar a duração dedicada a cada conteúdo e reorganizar a progressão das tarefas de forma mais realista e eficaz.

Por outro lado, em unidades como a de Atletismo, o conhecimento prévio da turma e das suas capacidades permitiu antecipar este processo, dispensando uma avaliação diagnóstica mais formal. Neste caso, a unidade foi desde o início estruturada de acordo com o nível esperado dos alunos, permitindo uma intervenção mais direta e ajustada, o que se refletiu numa execução globalmente positiva e numa boa adesão por parte dos alunos.

A organização das tarefas seguiu, em todas as unidades, uma lógica de progressão pedagógica, estruturando as aprendizagens desde situações mais simples até outras de maior complexidade. Esta abordagem permitiu aos alunos consolidar competências de forma gradual e experienciar situações de sucesso, o que, de acordo com Rink (2014), desempenha um papel determinante na motivação e no envolvimento.

Apesar da importância de um planeamento estruturado, a UD foi sempre encarada como um instrumento flexível. A necessidade de adaptação às respostas dos alunos, à sua evolução e às condições do contexto exigiu ajustes frequentes ao nível das tarefas, da sua complexidade e das estratégias utilizadas. Esta flexibilidade revelou-se essencial para manter a adequação do ensino e garantir a qualidade das aprendizagens.

Deste modo, a UD (Anexo 7) assumiu-se como um instrumento central na organização do ensino, permitindo estruturar o processo de forma coerente, progressiva e ajustada à realidade dos alunos. A sua eficácia esteve, no entanto, diretamente dependente da capacidade de articular o planeamento com a interpretação contínua da prática, ajustando a intervenção às necessidades reais da turma.

3.2.4. Plano de Aula

O plano de aula (Anexo 8) representa o nível mais específico do planeamento, constituindo o momento em que as intenções pedagógicas se traduzem em prática concreta (Rink, 2014). A sua elaboração foi assumida como um processo fundamental

para garantir organização, intencionalidade e coerência na intervenção pedagógica, funcionando como um guia orientador da ação do professor ao longo da aula.

Numa fase inicial da PES, a construção dos planos de aula revelou-se particularmente exigente, sobretudo ao nível da gestão do tempo e da adequação das tarefas. Por exemplo, nas primeiras aulas da unidade de Futebol, especialmente em contextos de aula com cerca de 35 minutos úteis, procurei inicialmente planejar quatro a cinco exercícios por aula. No entanto, a prática permitiu-me perceber que esse número não era exequível nem pedagogicamente eficaz, conduzindo a uma fragmentação excessiva da aula e a uma redução do tempo útil de prática. Progressivamente, fui ajustando o planeamento para três tarefas bem estruturadas, garantindo maior tempo de empenhamento motor e melhores oportunidades de aprendizagem, o que se revelou não só mais adequado, mas claramente mais eficaz para os alunos.

A construção dos planos de aula passou, assim, a integrar uma maior capacidade de antecipação, permitindo prever dificuldades e estruturar a aula de forma mais equilibrada. Neste contexto, a adoção de uma estrutura tripartida (parte inicial, parte fundamental e parte final) revelou-se funcional, facilitando a organização das tarefas e promovendo o aumento das oportunidades de aprendizagem (Mesquita et al., 2021).

Paralelamente, a evolução da prática pedagógica permitiu-me desenvolver uma maior sensibilidade na adequação da complexidade das tarefas às características da turma. Inicialmente, verificava alguma dificuldade em encontrar o nível de exigência adequado, propondo, por vezes, tarefas demasiado complexas, que geravam frustração, ou demasiado simples, que reduziam o envolvimento dos alunos. Com o decorrer da prática e um melhor conhecimento da turma, fui progressivamente ajustando o nível de dificuldade, procurando um equilíbrio que permitisse manter os alunos desafiados, mas simultaneamente capazes de ter sucesso nas tarefas propostas.

Outro aspeto que marcou a minha evolução na elaboração dos planos de aula foi a definição de critérios de sucesso e componentes críticas das tarefas. Este processo permitiu-me clarificar aquilo que pretendia observar em cada exercício, orientando de forma mais objetiva a minha intervenção e o feedback aos alunos. Por exemplo, ao identificar previamente os aspetos essenciais de cada tarefa, consegui direcionar melhor a observação e tornar o feedback mais específico e consistente, contribuindo para uma maior qualidade da aprendizagem.

Esta evolução tornou-se particularmente evidente em modalidades como a ginástica, onde a organização do espaço e das tarefas assume um papel determinante.

Progressivamente, passei a planear a disposição das estações de forma mais intencional, não só garantindo uma sequência lógica de progressão entre tarefas, mas também permitindo uma melhor supervisão global da aula. Esta organização facilitou a minha capacidade de acompanhar os alunos em diferentes estações, prestando apoio mais individualizado quando necessário, sem perder a visão global do funcionamento da aula.

Ao longo do processo, a elaboração dos planos de aula implicou uma reflexão contínua sobre os conteúdos, a progressão pedagógica e as estratégias mais adequadas, reforçando a ideia de que o planeamento deve estar intimamente articulado com o contexto e com as características dos alunos (Rink, 2014).

Contudo, a prática evidenciou que o plano de aula não pode ser entendido como um documento rígido. A natureza dinâmica da aula, marcada por imprevistos como alterações no número de alunos, limitações de espaço ou diferentes ritmos de aprendizagem, exigiu uma adaptação constante do planeamento. Neste sentido, a capacidade de ajustar tarefas e estratégias em tempo real revelou-se determinante para a eficácia do processo de ensino.

Deste modo, o plano de aula assume-se como um instrumento essencial na organização do ensino, proporcionando estrutura e intencionalidade à ação pedagógica. No entanto, a sua eficácia depende da capacidade do professor de o adaptar às necessidades dos alunos e às exigências do contexto, ajustando continuamente a sua intervenção com vista à promoção de aprendizagens significativas e de qualidade.

“A aula lecionada apresentou algumas alterações relativamente ao planeamento inicial, decorrentes do facto de, na aula anterior, não ter sido possível iniciar o torneio previsto. Assim, houve necessidade de reajustar a estratégia, optando-se pela implementação de um torneio em formato de eliminação direta, em substituição do modelo inicialmente pensado.”
(Reflexão nº 85, 7 de maio)

3.3. Realização da prática pedagógica

A realização da prática pedagógica organizou-se em torno de diferentes dimensões interligadas, que refletem a complexidade do processo de ensino-aprendizagem em EF. Inicialmente, aborda-se a gestão da aula, entendida como base estruturante da intervenção, na medida em que condiciona a organização dos alunos, do tempo, do espaço e dos recursos. Seguidamente, analisa-se a natureza das tarefas de aprendizagem e o desenvolvimento dos conteúdos, enquanto elemento central da promoção das aprendizagens. A diversificação e flexibilização das metodologias de ensino surgem como resposta às necessidades dos alunos e às exigências dos diferentes contextos, permitindo ajustar a intervenção pedagógica. Por sua vez, o envolvimento dos alunos é apresentado como uma consequência direta destas opções, assumindo-se como

indicador da qualidade do processo de ensino. Por fim, a integração de tecnologias digitais é analisada enquanto recurso complementar, que reforça a compreensão, a autonomia e o suporte à aprendizagem.

3.3.1. Gestão da aula

A gestão da aula constitui uma dimensão central da prática pedagógica em EF, envolvendo a organização dos alunos, a utilização do espaço, a gestão do tempo e a mobilização dos recursos materiais. A forma como o professor articula estes elementos influencia diretamente o envolvimento dos alunos e a qualidade das aprendizagens. Como referem Siedentop et al. (2011), uma gestão eficaz da aula permite maximizar o tempo útil de prática e criar um ambiente estruturado e favorável à aprendizagem. Neste sentido, ao longo do estágio, procurei desenvolver uma intervenção pedagógica progressivamente mais centrada no aluno, promovendo a sua participação ativa e criando condições que favorecessem o seu envolvimento nas tarefas.

Organização da turma

Relativamente à organização da turma, considero que, de forma geral, esta apresentava um bom nível de coesão, não tendo identificado dificuldades significativas ao nível das relações interpessoais. Este fator facilitou a implementação de diferentes estratégias organizativas, permitindo centrar a intervenção na promoção da aprendizagem e do envolvimento dos alunos.

As decisões relativas à formação de grupos foram sendo ajustadas em função das características das modalidades e das dinâmicas da turma (Farias et al., 2024). Na UD de futebol, por exemplo, verificou-se algum desconforto por parte das raparigas, sobretudo quando integradas em grupos com rapazes, o que influenciava a sua perceção de competência. Perante esta situação, optei por organizar os alunos por níveis de habilidade nos exercícios mais analíticos, criando um contexto mais seguro e favorável à participação. Esta estratégia revelou-se positiva, contribuindo para um maior envolvimento e confiança.

Nas situações de jogo, privilegiei a formação de equipas heterogéneas, introduzindo regras que incentivassem a participação de todos. Esta opção encontra suporte na literatura, que aponta a heterogeneidade dos grupos como promotora da cooperação e da aprendizagem entre pares (Siedentop et al., 2011).

Na unidade de ginástica e dança, optei pela manutenção de grupos estáveis ao longo de toda a unidade, promovendo a continuidade do trabalho e a entreaajuda entre os alunos. A inclusão de elementos com maior competência em cada grupo revelou-se facilitadora da aprendizagem, sobretudo num contexto em que se observava algum desinteresse inicial, particularmente por parte dos rapazes, contribuindo para uma maior integração e participação.

Nas unidades de voleibol e badminton, a escolha espontânea de pares pelos alunos revelou-se funcional, tendo optado por respeitar essa dinâmica e intervir apenas ao nível da rotação de adversários, garantindo diversidade de interação.

Na unidade de atletismo, a organização em equipas desde o início, associada a uma lógica de competição entre grupos, revelou-se particularmente eficaz na promoção da motivação e do envolvimento. Apesar de ser uma modalidade, em geral, menos valorizada pelos alunos, esta estrutura favoreceu a sua participação ativa, tornando as aulas mais dinâmicas e significativas. De forma semelhante, na unidade de dança, a formação de grupos procurou criar um ambiente seguro, promovendo a confiança, a expressividade e a participação de todos.

Gestão do espaço e tempo

A gestão do espaço revelou-se determinante para a organização e fluidez das aulas. Ao longo do estágio, fui desenvolvendo estratégias que permitiram otimizar a sua utilização, recorrendo a referências já existentes, como marcações do campo ou zonas previamente definidas. Esta opção facilitou a organização dos alunos e reduziu os tempos de reorganização, contribuindo para um aumento do tempo útil de prática, tal como referem Martins et al. (2017).

Importa também referir que a existência de um sistema de rotação de espaços constituiu um desafio adicional, implicando, em algumas aulas de bloco, a utilização de dois espaços distintos. Inicialmente, esta situação originava perdas de tempo associadas à deslocação e reorganização, no entanto, progressivamente, fui ajustando o planeamento, antecipando as transições e organizando as tarefas em função desta realidade, o que permitiu garantir maior continuidade no processo de ensino-aprendizagem.

A gestão do tempo foi uma das áreas em que senti maiores dificuldades no início do estágio, sobretudo devido aos tempos de transição. Tal como referido anteriormente, estas dificuldades estavam associadas à organização dos exercícios e às frequentes mudanças de material e espaço. Com a evolução da prática, fui adotando estratégias como

a simplificação das tarefas, a redução de mudanças desnecessárias e a criação de rotinas. Estas estratégias, aliadas a uma instrução mais clara e objetiva, permitiram aumentar o tempo de prática, aspeto identificado como determinante para a aprendizagem em EF (Rink, 2014).

A preparação antecipada das aulas assumiu igualmente um papel relevante, permitindo iniciar as atividades de forma mais rápida e eficiente, reduzindo momentos de inatividade e reforçando o envolvimento dos alunos ao longo da aula.

Gestão do material

A gestão do material revelou-se igualmente determinante para o bom funcionamento das aulas. Desde cedo compreendi que a preparação eficiente dos recursos é essencial para garantir a organização e maximizar o tempo disponível para a aprendizagem.

Sempre que possível, procurei assegurar que o material estivesse previamente preparado. Paralelamente, promovi o envolvimento dos alunos na sua organização e recolha, incentivando a sua participação ativa de forma progressiva. Este envolvimento revelou-se positivo não só ao nível da gestão da aula, mas também no desenvolvimento da responsabilidade e da autonomia, aspetos fundamentais numa abordagem pedagógica centrada no aluno.

A criação de rotinas associadas ao manuseamento do material contribuiu para tornar as aulas mais estruturadas e eficientes, reduzindo o tempo dedicado a aspetos organizativos e aumentando o tempo destinado à aprendizagem. Tal como refere Farias, 2023 a implementação de rotinas e a diminuição de episódios organizativos são fundamentais para melhorar a eficácia da aula.

3.3.2. Desenvolvimento do conteúdo e natureza das tarefas de aprendizagem

As tarefas de aprendizagem constituem um dos elementos centrais do processo de ensino-aprendizagem em EF, uma vez que é através delas que os alunos experienciam, constroem e consolidam as suas aprendizagens. A forma como estas tarefas são seleccionadas, organizadas e sequenciadas influencia diretamente o envolvimento dos alunos e a eficácia do ensino. Como refere Rink (2014), a qualidade da prática pedagógica depende, em grande medida, da capacidade do professor em estruturar tarefas ajustadas ao nível dos alunos, aos objetivos definidos e às exigências dos conteúdos.

Ao longo do estágio, procurei diversificar os tipos de tarefas, recorrendo a exercícios analíticos, jogos reduzidos e situações de jogo, articulando-os de forma

intencional para promover aprendizagens progressivas, significativas e motivadoras, numa perspetiva centrada no aluno.

Os exercícios analíticos foram utilizados sobretudo em fases iniciais de aprendizagem e na introdução de conteúdos técnicos específicos, assumindo particular relevância em modalidades com maior exigência técnica, como o futebol e o voleibol. Por exemplo, no futebol, conteúdos como o passe, o drible e o remate foram inicialmente trabalhados de forma mais controlada, permitindo aos alunos compreender e executar corretamente os gestos técnicos (Richards et al., 2019). De forma semelhante, no voleibol, foi necessário assegurar aspetos fundamentais como o posicionamento das mãos ou a realização do serviço, garantindo uma base técnica consistente.

De acordo com Mesquita et al. (2021), este tipo de tarefas assume um papel importante na consolidação de componentes técnicas essenciais, funcionando como suporte para aprendizagens mais complexas. Ainda assim, procurei evitar a sua utilização prolongada de forma descontextualizada, reconhecendo que a sua repetição excessiva pode comprometer o envolvimento dos alunos. Neste sentido, foram utilizadas como um meio para desenvolver a perceção de competência e a confiança, facilitando a progressão para situações mais abertas e próximas do jogo (Block et al., 2010).

Os jogos reduzidos assumiram um papel particularmente relevante, sobretudo nas modalidades coletivas. No futebol, recorri frequentemente a situações de jogo reduzido e de superioridade numérica (como 3x2 ou 1x1 com apoios), ajustadas aos objetivos da aula, permitindo aumentar o número de intervenções por aluno e potenciar a compreensão do jogo. Também no voleibol, a utilização de jogos como o 2x2 favoreceu a participação ativa e a tomada de decisão em contexto real. De acordo com Farias et al. (2024), este tipo de tarefas promove o desenvolvimento simultâneo das competências técnicas e táticas, contribuindo para aprendizagens mais contextualizadas e significativas.

As situações de jogo formal ou próximas do jogo real foram privilegiadas sobretudo nas fases mais avançadas das unidades didáticas. Sempre que possível, as aulas culminavam com momentos de jogo, opção sustentada na necessidade de aplicar de forma integrada os conteúdos trabalhados. Estas situações foram particularmente valorizadas pelos alunos, contribuindo para reforçar o seu envolvimento e promover a transferência das aprendizagens para contextos reais (Farias et al. 2020).

A organização das tarefas seguiu uma lógica de progressão pedagógica, estruturando as aulas desde situações mais simples e controladas até tarefas mais complexas e abertas. Esta progressão, frequentemente operacionalizada na sequência

exercícios analíticos, jogos reduzidos, situações de jogo, permitiu garantir o desenvolvimento gradual das competências necessárias para atuar em contextos mais exigentes. Tal como refere Metzler (2017), esta progressão favorece experiências de sucesso e contribui para evitar situações de frustração.

Esta organização foi sendo ajustada de forma contínua em função da resposta dos alunos. Sempre que necessário, as tarefas eram adaptadas, simplificando ou aumentando o nível de exigência, de forma a manter um equilíbrio adequado entre desafio e sucesso, promovendo o envolvimento dos alunos e respeitando os seus ritmos de aprendizagem.

CrITÉRIOS de seleção das tarefas

A seleção das tarefas foi orientada por três critérios principais: o nível dos alunos, os objetivos da aula e as características da modalidade, procurando garantir um equilíbrio entre desafio e sucesso, condição essencial para a aprendizagem (Rink, 2014).

Relativamente ao nível dos alunos, procurei ajustar as tarefas às suas capacidades reais. No futebol, por exemplo, organizei frequentemente a turma por níveis de habilidade nos momentos mais analíticos, promovendo maior adequação das tarefas e reforçando a confiança dos alunos. Em situações de jogo, optei por formar equipas equilibradas, introduzindo regras que incentivassem a participação de todos.

No voleibol e no badminton, a dinâmica de escolha espontânea de pares revelou-se funcional, tendo sido mantida, com ajustamentos ao nível da rotação de adversários, garantindo diversidade de interação. Já nas unidades de atletismo, dança e ginástica, a organização dos grupos foi definida desde o início, com o objetivo de assegurar inclusão, promover o trabalho cooperativo e evitar situações de desconforto. Estes grupos mantiveram-se estáveis ao longo de cada unidade, permitindo o desenvolvimento de relações de cooperação e competências sociais.

De forma global, a articulação entre diferentes tipos de tarefas e a sua organização progressiva revelou-se fundamental para responder às necessidades dos alunos e promover aprendizagens mais completas. A constante adaptação das tarefas ao contexto, aos objetivos e às características da turma contribuiu para um maior envolvimento e motivação, reforçando o papel das tarefas de aprendizagem como elemento central de uma prática pedagógica intencional e centrada no aluno.

3.3.3. Flexibilização das metodologias de ensino: responder às necessidades de aprendizagem dos alunos

A qualidade do processo de ensino e aprendizagem em EF não depende apenas do domínio dos conteúdos, mas também da capacidade do professor em selecionar e aplicar abordagens pedagógicas ajustadas ao contexto e às características dos alunos. Neste sentido, e em coerência com as opções descritas ao nível da organização da aula e da estruturação das tarefas, tornou-se fundamental adotar uma abordagem pedagógica flexível, baseada na utilização de diferentes modelos de ensino.

Tal como defendem Mosston e Ashworth (2008), a aprendizagem constitui um processo plural e heterogéneo, o que exige do professor uma constante adaptação das suas decisões pedagógicas. Ao longo do estágio, procurei mobilizar diferentes modelos de forma complementar, selecionando-os em função dos objetivos das unidades didáticas, das características da turma e das exigências das modalidades, numa lógica alinhada com uma abordagem centrada no aluno.

Neste sentido, a diversificação metodológica constituiu uma opção intencional. De acordo com Gurvitch e Metzler (2010), a utilização de uma única metodologia ao longo do tempo limita a diversidade de experiências de aprendizagem e compromete o desenvolvimento global dos alunos. Assim, a alternância entre modelos permitiu responder às diferentes fases do processo de aprendizagem e promover experiências mais ricas, significativas e ajustadas.

Estruturação da aprendizagem e introdução de conteúdos técnicos

A necessidade de assegurar uma introdução estruturada e organizada dos conteúdos técnicos levou à utilização do Modelo de Instrução Direta (MID).

O MID esteve presente em várias unidades didáticas, embora não tenha sido utilizado como modelo central de forma contínua. A sua aplicação concentrou-se sobretudo em momentos iniciais de aprendizagem, nomeadamente nas unidades de voleibol, ginástica, atletismo, badminton, dança e futebol.

Segundo Metzler (2017), este modelo caracteriza-se por uma maior centralização no professor, sendo particularmente eficaz na introdução de conteúdos e na aprendizagem de habilidades motoras específicas. Neste sentido, foi utilizado essencialmente para apresentar tarefas, demonstrar gestos técnicos, clarificar objetivos e estabelecer regras de funcionamento.

No contexto da turma, o MID revelou-se especialmente útil no início do ano e, em particular, na unidade de futebol, atendendo às características do grupo e à menor familiaridade de alguns alunos com a modalidade. A estrutura proporcionada por este modelo permitiu criar um ambiente mais seguro e organizado, facilitando a aprendizagem dos conteúdos básicos e o controlo da aula.

Com o tempo, e à medida que os alunos foram adquirindo maior competência e autonomia, o recurso ao MID foi sendo progressivamente reduzido, mantendo-se apenas em momentos específicos de introdução de novos conteúdos ou de reorganização da aula, permitindo uma transição para abordagens mais participativas.

“Seguidamente, avançámos para uma fase mais analítica, que considero essencial, sobretudo para consolidar padrões técnicos no voleibol, com explicação e demonstração dos gestos antes da sua execução. Em trabalho a pares, focámo-nos no passe, na manchete, na posição média e introduzi também o serviço por cima” (Reflexão 27 e 28, 18 de novembro)

Aprendizagem através do jogo e desenvolvimento tático

Com vista à promoção de uma aprendizagem mais significativa, centrada na compreensão do jogo e no desenvolvimento das competências táticas, recorreu-se às Abordagens Baseadas no Jogo (ABJ), nomeadamente ao Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ), privilegiando o envolvimento dos alunos em situações de jogo (Graça & Mesquita, 2009),

Assim, nas unidades de voleibol e badminton, a opção metodológica assentou nas ABJ, em particular no MAPJ, utilizado de forma articulada com o MID.

As ABJ privilegiam a participação dos alunos em situações de jogo como contexto privilegiado de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento simultâneo de competências técnicas e tático-decisionais (Farias et al., 2024). O questionamento tático assume um papel central, incentivando os alunos a analisar o jogo e a tomar decisões de forma autónoma (Farias et al., 2024), o que reforça o seu envolvimento no processo de aprendizagem.

No voleibol, a adoção deste modelo resultou de um diagnóstico inicial que evidenciou dificuldades técnicas que condicionavam a compreensão do jogo. Neste contexto, o ensino foi estruturado através de uma progressão de tarefas que articulava a introdução de conteúdos técnicos com a sua aplicação em contexto de jogo, conferindo maior significado às aprendizagens.

No badminton, o modelo orientou igualmente a organização do ensino, privilegiando a resolução de problemas emergentes do jogo. A introdução de batimentos

surgiu como resposta a necessidades identificadas em contexto real, permitindo aos alunos compreender a funcionalidade das ações técnicas. O MID foi utilizado de forma complementar, assegurando a correta execução antes da sua integração em situações mais complexas.

“Seguidamente, implementei o exercício das sequências de batimentos, procurando dar especial ênfase à compreensão do jogo. Durante a explicação das sequências, incentivei os alunos a perceber o porquê de cada batimento, recorrendo ao questionamento como estratégia pedagógica. Em vários momentos, coloquei questões orientadoras para que fossem os próprios alunos a “descobrir” a resposta correta, promovendo assim uma aprendizagem mais ativa, reflexiva e significativa, tal como defendido por Rink (2014).” (Reflexão 80 e 81, 21 de abril)

Desenvolvimento da autonomia e criação de contextos de aprendizagem significativos

Nas unidades de ginástica, dança e, sobretudo, atletismo, foi implementado o Modelo de Educação Desportiva (MED) (Siedentop, 1994), com o objetivo de promover uma participação mais autónoma, responsável e significativa dos alunos.

Este modelo assenta em princípios como a organização em equipas, a atribuição de papéis, a inclusão de competição estruturada e a realização de um evento culminante, aproximando o ensino da realidade desportiva (Siedentop, 1994). A sua implementação revelou-se particularmente adequada face às necessidades da turma, nomeadamente ao nível da motivação, responsabilização e envolvimento.

Nas unidades de ginástica e dança, o MED foi articulado com momentos de instrução direta, sendo utilizado sobretudo para estruturar o trabalho em equipa e a atribuição de responsabilidades, como a construção de sequências ou a organização das apresentações finais. Esta organização contribuiu para o desenvolvimento de competências sociais e para o aumento do compromisso dos alunos com o processo de aprendizagem (Siedentop et al., 2011).

Na unidade de atletismo, o MED assumiu um papel central na estruturação de toda a intervenção pedagógica. A organização em equipas fixas, a definição de papéis (Anexo 9) e a introdução de uma lógica competitiva ao longo das aulas contribuíram para um aumento significativo da motivação e do envolvimento dos alunos. A realização de um evento final, organizado pelos próprios alunos, reforçou o sentido de pertença e deu significado às aprendizagens desenvolvidas.

A introdução de competição estruturada, com registo de resultados e valorização do *fair-play*, permitiu transformar uma modalidade tradicionalmente menos apelativa

num contexto mais dinâmico e significativo. Para além disso, esta experiência constituiu o principal enquadramento do estudo desenvolvido no âmbito da Área 3 do presente relatório.

Estas opções refletiram uma lógica de ensino centrado no aluno, ao privilegiar a autonomia, a tomada de decisão e a responsabilidade dos estudantes no processo de aprendizagem

“No início da aula, optei por distribuir e explicar as fichas de evolução de grupo, esclarecendo aos alunos o seu propósito e a forma como deveriam ser utilizadas. Esta decisão revelou-se pertinente, uma vez que, a partir deste momento, os alunos irão trabalhar sempre nos grupos previamente definidos, promovendo continuidade, responsabilização e acompanhamento do progresso ao longo do tempo” (Reflexão nº 36 e 37,9 de dezembro)

3.3.4. Envolvimento dos Alunos no Processo de Aprendizagem

O envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem constitui um dos pilares fundamentais da intervenção pedagógica em EF, sendo determinante para a qualidade das aprendizagens e para o desenvolvimento integral dos alunos (Farias et al, 2020). O conceito de envolvimento, frequentemente designado na literatura como *engagement*, refere-se ao grau de participação ativa dos alunos nas tarefas de aprendizagem, incluindo dimensões comportamentais, cognitivas e emocionais, que se traduzem no esforço, na atenção, na persistência e no interesse demonstrado durante o processo de aprendizagem (Curran & Standage, 2017).

Como refere Rink (2014), a motivação e o crescimento pessoal estão diretamente associados ao ambiente de aprendizagem criado pelo professor, sendo essencial promover contextos que incentivem a participação ativa, a autonomia e a reflexão.

Neste sentido, ao longo do estágio, procurei desenvolver uma abordagem pedagógica centrada no aluno, valorizando o seu papel ativo no processo de aprendizagem e promovendo progressivamente a sua autonomia. Esta opção encontra suporte na literatura, que destaca que abordagens centradas no aluno potenciam o desenvolvimento integrado de competências motoras, cognitivas e sociais, tornando as aprendizagens mais significativas e duradouras (Farias et al., 2024).

Intensificar o envolvimento dos alunos nas atividades: Estratégias

Uma das principais estratégias utilizadas para promover o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem foi o trabalho em equipas, presente na maioria das unidades didáticas. A organização dos alunos em grupos permitiu fomentar a cooperação, a responsabilidade e a interação social, contribuindo para um maior compromisso com as

tarefas. Em unidades como ginástica, dança e atletismo, a manutenção dos mesmos grupos ao longo de toda a unidade favoreceu relações de entreajuda e a construção de objetivos comuns, criando um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e significativo.

Associado a esta dinâmica, foi incentivado o feedback entre pares, através da utilização de fichas de observação e momentos de análise conjunta. Um exemplo claro desta estratégia verificou-se na unidade de ginástica, onde, desde o início, os alunos se encontravam organizados em grupos estáveis e dispunham de fichas de evolução. Nestas, eram convidados a refletir não só sobre o seu desempenho, mas também sobre o dos colegas, identificando progressos e aspetos a melhorar. Paralelamente, em cada estação, encontravam-se disponíveis fichas com critérios de sucesso das habilidades motoras, permitindo que os alunos consultassem esses referenciais sempre que necessário. Esta organização potenciou a qualidade do feedback entre pares, tornando-o mais criterioso e orientado, contribuindo efetivamente para a melhoria do desempenho dos alunos. Tal como refere Rink (2014), a aprendizagem em EF resulta não apenas da prática, mas também da observação e da análise crítica, sendo o feedback um elemento central neste processo.

A utilização de fichas de observação e critérios de sucesso revelou-se igualmente relevante na medida em que orientou a atenção dos alunos para os aspetos essenciais da execução e facilitou a compreensão dos critérios de avaliação. Para além disso, promoveu processos de autorregulação, indo ao encontro do que defende Hadji (2001) relativamente ao papel da avaliação na reflexão e autonomia dos alunos. Este tipo de estratégia foi ainda introduzido na avaliação diagnóstica da ginástica (Anexo 11), em que os alunos, organizados em pares, avaliavam o desempenho do colega com base em critérios definidos, o que lhes permitiu compreender desde cedo o que era esperado em cada habilidade.

Foram também mobilizados diferentes documentos de apoio à aprendizagem, nomeadamente *skill cards* e *task cards*, que se revelaram particularmente eficazes na promoção da autonomia dos alunos. Estes recursos foram utilizados, por exemplo, na unidade de atletismo, permitindo que os alunos orientassem o seu trabalho de forma mais independente, aprendendo ao seu ritmo e colaborando com os colegas. Para além disso, estas estratégias contribuíram para atingir objetivos centrais da unidade, nomeadamente o desenvolvimento de alunos competentes, alfabetizados no desporto e entusiastas. A

utilização destes suportes reduziu a dependência exclusiva do professor, permitindo que os alunos se envolvessem mais ativamente na gestão do seu processo de aprendizagem.

Outra estratégia relevante consistiu na atribuição de responsabilidades aos alunos, nomeadamente na condução de aquecimentos e na organização do material. Esta opção foi particularmente evidente na unidade de atletismo, no âmbito do MED, contribuindo para o desenvolvimento de competências de liderança, organização e tomada de decisão. Como referem Siedentop et al. (2011), a atribuição de papéis promove a responsabilização e o compromisso dos alunos com o processo de aprendizagem.

A introdução de desafios e componentes competitivas revelou-se também determinante para o aumento do envolvimento dos alunos. Na unidade de atletismo, foi implementado um sistema de pontuação por equipas ao longo de toda a UD, desde as primeiras aulas até ao evento culminante. Esta estratégia contribuiu significativamente para a motivação dos alunos, que procuravam constantemente melhorar o desempenho do seu grupo. Importa destacar que, mesmo quando as equipas não se encontravam nas primeiras posições, existia a perceção de que era possível alterar a classificação nas aulas seguintes, o que evitava a desmotivação e mantinha os alunos envolvidos ao longo de todo o processo.

No evento culminante, foi ainda possibilitado que cada grupo definisse, de forma autónoma, em que provas cada elemento iria participar, o que contribuiu para que os alunos se sentissem mais confortáveis e confiantes, competindo em áreas onde se consideravam mais competentes. Esta decisão reforçou o sentimento de pertença e de responsabilidade dentro das equipas, dando continuidade ao trabalho desenvolvido ao longo da unidade.

Em modalidades como o voleibol, badminton e futebol, foi também assegurada a inclusão sistemática de situações de jogo no final de cada aula, reconhecendo a elevada motivação dos alunos para este tipo de atividades. Esta opção revelou-se eficaz na promoção do envolvimento, permitindo aos alunos aplicar as aprendizagens em contexto real e reforçar o sentido de utilidade das tarefas desenvolvidas. Por exemplo, na unidade de badminton, foram reservadas as aulas finais para a realização de um torneio, organizado em vertente masculina e feminina, com o objetivo de garantir maior equidade entre os participantes. Esta estratégia teve em conta as diferenças de desempenho observadas na turma, permitindo uma participação mais justa e equilibrada, enquanto potenciava o envolvimento e a motivação de todos os alunos.

De forma global, a intervenção procurou promover uma progressiva transferência de responsabilidade do professor para os alunos, incentivando a sua autonomia no processo de aprendizagem. Este processo foi construído de forma gradual: numa fase inicial, o controlo esteve mais centrado no professor, posteriormente, à medida que os alunos foram desenvolvendo competências e confiança, foram assumindo um papel cada vez mais ativo na organização da aula, na tomada de decisões e na regulação da sua aprendizagem. De acordo com Gomes et al. (2017), esta transferência deve ocorrer de forma progressiva, sendo acompanhada por orientação e suporte adequados.

Assim, as estratégias implementadas contribuíram não apenas para o aumento do envolvimento dos alunos, mas também para o desenvolvimento da sua autonomia, responsabilidade e capacidade de aprendizagem autónoma, aspetos fundamentais para uma prática pedagógica centrada no aluno e orientada para o desenvolvimento global.

Envolvimento e participação: impacto educativo

As estratégias implementadas tiveram um impacto claramente positivo no envolvimento e na participação dos alunos. Observou-se um aumento progressivo da participação ativa nas aulas, não apenas ao nível da realização das tarefas, mas também na sua organização, análise e reflexão sobre o processo de aprendizagem.

O trabalho em equipa e o feedback entre pares contribuíram para a construção de um ambiente colaborativo, no qual os alunos demonstraram maior disponibilidade para aprender com os colegas. Este impacto foi particularmente evidente na unidade de ginástica, onde, através das fichas de evolução, os alunos eram incentivados a refletir sobre o seu desempenho e o dos colegas, identificando progressos e aspetos a melhorar. A existência de fichas com critérios de sucesso em cada estação permitiu que os alunos recorressem a esses referenciais para orientar a sua prática e apoiar os colegas, promovendo um feedback mais criterioso e efetivamente útil para a melhoria do desempenho.

A utilização de documentos de apoio, como fichas de observação, *skill cards* e *task cards*, revelou-se igualmente determinante para o envolvimento dos alunos, facilitando a compreensão dos conteúdos e promovendo uma maior autonomia na realização das tarefas (Anexo 12). Em particular na unidade de atletismo, estes recursos permitiram que os alunos trabalhassem com maior independência, regulando o seu próprio ritmo de aprendizagem e colaborando com os colegas, sem dependerem exclusivamente da intervenção do professor. Esta organização favoreceu o

desenvolvimento de alunos mais competentes, alfabetizados no desporto e mais entusiastas relativamente à participação, contribuindo para uma relação mais positiva com a modalidade.

A atribuição de responsabilidades, como a condução de aquecimentos ou a organização do material, favoreceu o desenvolvimento de competências de liderança e reforçou o sentimento de pertença ao grupo. Como refere Siedentop (1994), quando os alunos assumem papéis ativos, tendem a envolver-se mais profundamente no processo de aprendizagem, o que foi visível na crescente autonomia demonstrada ao longo do ano letivo.

A introdução de desafios e de componentes competitivas contribuiu, por sua vez, para um aumento significativo do empenho e do interesse pelas aulas. Na unidade de atletismo, a implementação de um sistema de pontuação por equipas ao longo de toda a UD revelou-se particularmente eficaz. Os alunos demonstraram um elevado nível de envolvimento, procurando contribuir para o desempenho do grupo, mantendo-se motivados ao longo das aulas, uma vez que a pontuação poderia ser alterada progressivamente. Neste contexto, destaca-se ainda a realização de um evento culminante na unidade de atletismo, no qual foram atribuídos prémios e certificados aos alunos (Anexo 13), tendo em consideração o desempenho ao longo das aulas e a pontuação acumulada, bem como os resultados obtidos nesse momento final. Esta estratégia contribuiu para reforçar o sentido de conquista, valorização do esforço e envolvimento contínuo ao longo de toda a UD.

Em modalidades como o voleibol, badminton e futebol, a inclusão sistemática de situações de jogo no final das aulas revelou-se igualmente importante para o envolvimento dos alunos. Estas situações permitiram aplicar os conteúdos trabalhados em contexto real, reforçando o seu significado e respondendo à motivação dos alunos para o jogo. Por exemplo, na unidade de badminton, a realização de um torneio final, organizado por género para garantir maior equidade, potenciou a participação e o interesse dos alunos, promovendo uma experiência competitiva mais ajustada às características da turma.

De forma global, a promoção do envolvimento dos alunos constituiu um dos aspetos mais marcantes da intervenção pedagógica. As estratégias implementadas permitiram não só aumentar a participação, mas também potenciar aprendizagens mais profundas e duradouras, ao promover a autonomia, a cooperação e a reflexão. Este processo teve impacto não apenas ao nível do desenvolvimento das competências

motoras, mas também das competências sociais e cognitivas, fundamentais para a formação integral dos alunos.

Neste sentido, a adoção de uma pedagogia centrada no aluno revelou-se determinante para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, permitindo criar ambientes de aprendizagem mais significativos, motivadores e ajustados às necessidades dos alunos.

“No entanto, neste segundo momento, introduzi fichas de apoio em cada estação, contendo critérios de sucesso, erros frequentes e uma imagem ilustrativa da ajuda. Senti que os alunos beneficiaram claramente deste recurso, recorrendo às fichas para se autoavaliarem e para ajudarem os colegas, colmatando, em parte, a menor presença do professor. Esta estratégia revelou-se muito positiva e algo que pretendo manter de forma sistemática nas próximas aulas, por promover autonomia, autorregulação e aprendizagem cooperativa. “Reflexão 36 e 37, 9 de dezembro

3.3.5. Tecnologias digitais como recursos pedagógicos

Na continuidade das opções pedagógicas anteriormente descritas ao nível da gestão da aula, da estruturação das tarefas e da utilização de modelos de ensino, a integração de tecnologias digitais e de recursos pedagógicos constituiu um complemento relevante à intervenção pedagógica. A sua utilização teve como principal objetivo apoiar a compreensão dos conteúdos, reforçar a qualidade da instrução e promover uma maior autonomia dos alunos no processo de aprendizagem.

A utilização de tecnologias digitais no ensino da EF assume atualmente um papel crescente, contribuindo para diversificar as estratégias pedagógicas e facilitar a compreensão das tarefas. Como refere Kirk (2010), a integração de recursos visuais e digitais pode potenciar a aprendizagem, sobretudo em situações que exigem uma perceção precisa do movimento.

Ao longo do estágio, foram utilizados diferentes recursos, como vídeos demonstrativos, documentos de apoio e materiais elaborados pelo núcleo de estágio, ajustados às características das modalidades e às condições do contexto escolar, numa lógica de apoio direto às tarefas de aprendizagem previamente estruturadas.

Os vídeos demonstrativos constituíram um dos principais recursos, revelando-se particularmente úteis em modalidades com maior exigência ao nível da qualidade do movimento. Na unidade de ginástica, foi desenvolvida uma apresentação digital com vídeos de todos os elementos gímnicos a abordar, incluindo execuções corretas e versões em *slow motion*, permitindo uma análise mais detalhada dos pontos críticos da execução. Estes materiais foram disponibilizados e utilizados em contexto de aula, contribuindo

para reforçar a compreensão técnica (Anexo 10). Tal como refere Rink (2014), a demonstração visual facilita a representação da ação e constitui um elemento central na aprendizagem motora.

Apesar do potencial destes recursos, a sua utilização foi condicionada por restrições ao uso de telemóveis em contexto de aula. Este constrangimento limitou o acesso imediato dos alunos a alguns conteúdos, tendo sido necessário recorrer a estratégias alternativas. No badminton, por exemplo, os vídeos foram apresentados através do computador antes da explicação e demonstração prática, permitindo aos alunos observar previamente os movimentos e compreender os aspetos técnicos mais relevantes.

Na unidade de atletismo, foi possível implementar uma abordagem mais autónoma, através da utilização de um dispositivo móvel por grupo, mediante autorização. Os alunos tiveram acesso a um conjunto de exercícios previamente definidos, o que lhes permitiu organizar o trabalho de forma mais independente. Esta estratégia contribuiu para reforçar o seu papel no processo de aprendizagem e promover a responsabilização.

Para além dos recursos digitais, assumiram particular relevância os documentos de apoio, nomeadamente as fichas com critérios de sucesso, utilizadas sobretudo nas unidades de ginástica e atletismo. Na ginástica, estas fichas estavam disponíveis junto das estações de trabalho, permitindo aos alunos orientar a sua prática e avaliar o desempenho próprio e dos colegas. No atletismo, foram utilizadas como guias de aprendizagem, facilitando a compreensão das tarefas e apoiando a autorregulação. Esta utilização vai ao encontro do que refere Hadji (2001), ao destacar o papel dos instrumentos de avaliação na promoção da reflexão e da autonomia dos alunos.

Nas restantes unidades didáticas, em que o recurso a tecnologias digitais foi menos frequente, foi privilegiado o questionamento pedagógico como estratégia de apoio à aprendizagem. Esta abordagem permitiu verificar o nível de compreensão dos alunos e estimular o seu pensamento crítico, assumindo-se como uma estratégia coerente com uma perspetiva centrada no aluno. De acordo com Farias et al. (2024), o questionamento constitui um elemento essencial na promoção da reflexão e da tomada de decisão em contexto de aprendizagem.

De forma global, a utilização de tecnologias digitais e recursos pedagógicos revelou-se um complemento relevante à intervenção pedagógica, contribuindo para melhorar a compreensão dos conteúdos, apoiar a prática e promover uma maior

autonomia dos alunos. Apesar das limitações existentes, a sua integração foi realizada de forma ajustada ao contexto, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem.

3.5. Avaliação das aprendizagens

Na continuidade da promoção do envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem, a avaliação assumiu-se como uma dimensão estruturante da intervenção pedagógica, não apenas como instrumento de classificação, mas como um mecanismo de regulação do ensino e de apoio à aprendizagem.

Neste sentido, a avaliação das aprendizagens constitui um elemento central do processo de ensino e aprendizagem, desempenhando um papel determinante na orientação da prática pedagógica e no acompanhamento da evolução dos alunos. Tal como refere Fernandes (2021), deve ser entendida como um processo contínuo de recolha e interpretação de informação, que sustenta a tomada de decisões pedagógicas.

Ao longo do estágio, foram mobilizadas diferentes modalidades de avaliação, diagnóstica, formativa e sumativa, permitindo desenvolver, de forma progressiva, a capacidade de observar, interpretar e intervir de forma fundamentada e ajustada à realidade da turma.

Avaliação diagnóstica

A avaliação diagnóstica teve como objetivo identificar o nível inicial dos alunos relativamente aos conteúdos das diferentes unidades didáticas, permitindo orientar o planeamento e adequar o ensino às suas necessidades. Esta fase é fundamental para alinhar o processo pedagógico com o perfil real dos alunos (Fernandes, 2021; Rink, 2014).

A primeira experiência, realizada na unidade de futebol, revelou-se exigente, sobretudo pela dificuldade em diferenciar níveis de desempenho em contexto de jogo e pela ausência de referências anteriores. Esta situação foi agravada pela utilização de uma escala pouco discriminativa (1 a 3), que limitava a precisão da avaliação.

Com o decorrer do estágio, procedi ao ajustamento dos instrumentos, nomeadamente através da adoção de uma escala de 1 a 5 e da simplificação dos critérios de avaliação, tornando-os mais objetivos e observáveis. Esta evolução permitiu melhorar a qualidade da informação recolhida, tornando o processo mais eficaz e útil para o planeamento das unidades didáticas.

Avaliação formativa

A avaliação formativa assumiu um papel central ao longo do processo de ensino aprendizagem, sendo realizada de forma contínua através da observação, do registo de informação e do *feedback* fornecido aos alunos. Tal como refere Fernandes (2021), este tipo de avaliação permite ajustar a intervenção pedagógica em função da evolução dos alunos.

Ao longo das aulas, foram realizadas observações sistemáticas que permitiram acompanhar a progressão dos alunos e adaptar as tarefas às suas necessidades. O *feedback* desempenhou aqui um papel fundamental, orientando a aprendizagem e incentivando a melhoria contínua.

A utilização de fichas de observação revelou-se particularmente relevante. Por exemplo, na UD de ginástica, o recurso a fichas com critérios de sucesso e de evolução constituiu uma ferramenta bastante eficaz, permitindo aos alunos compreender com maior clareza os aspetos a melhorar e acompanhar a sua progressão ao longo das aulas. Estas fichas facilitaram também a minha observação, tornando o processo mais estruturado e objetivo.

De igual forma, na unidade de atletismo, a possibilidade de os alunos realizarem *feedback* entre pares contribuiu significativamente para o processo de aprendizagem. Durante as tarefas, procurei questionar os alunos sobre o desempenho dos colegas, nomeadamente o que estava a ser bem executado e o que poderia ser melhorado, promovendo a reflexão e a consciência crítica sobre a execução motora.

Tal como referem Batista et al. (2019), a avaliação entre pares contribui para o desenvolvimento da autorregulação e para uma maior compreensão dos critérios de avaliação, reforçando o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem.

A informação recolhida ao longo deste processo foi utilizada para reajustar o ensino, reforçando conteúdos sempre que necessário e adequando o nível de exigência das tarefas. Desta forma, a avaliação assumiu uma função reguladora, integrada na prática pedagógica e diretamente relacionada com o envolvimento dos alunos na aprendizagem.

Avaliação sumativa

A avaliação sumativa corresponde aos momentos formais de classificação, realizados no final de cada UD, com o objetivo de avaliar globalmente as aprendizagens dos alunos. Segundo Fernandes (2021), esta avaliação permite formular um juízo final sobre o desempenho, sendo geralmente associada à atribuição de uma classificação.

Numa fase inicial, esta dimensão revelou-se desafiante, sobretudo devido à responsabilidade associada à avaliação de alunos do ensino secundário, cujo desempenho pode ter impacto no acesso ao ensino superior. Para além disso, a observação simultânea de vários alunos dificultava uma análise detalhada em tempo real.

Para ultrapassar estas dificuldades, recorri à utilização de gravações vídeo nos momentos de avaliação, o que constituiu uma estratégia de grande relevância. Em modalidades como ginástica, dança e até badminton, esta opção permitiu rever posteriormente os desempenhos com maior rigor, recorrendo a pausas e repetições. No caso do badminton, esta estratégia revelou-se particularmente importante, uma vez que dispunha apenas de cerca de 35 minutos para realizar a avaliação, pelo que, sem o recurso ao vídeo, a observação criteriosa de todos os alunos teria sido bastante mais difícil.

Estas estratégias permitiram melhorar significativamente a qualidade da avaliação, contribuindo para uma maior justiça na atribuição das classificações, tal como referem Bessa et al. (2021) relativamente ao potencial das tecnologias no apoio à avaliação.

A avaliação sumativa foi ainda sustentada nos registos recolhidos ao longo das aulas, resultantes da avaliação formativa, permitindo que a classificação final refletisse o percurso dos alunos e não apenas um momento isolado. Com o decorrer do estágio, fui ganhando maior segurança na tomada de decisões, compreendendo a importância de considerar não só a execução técnica, mas também a evolução, o empenho e o envolvimento dos alunos.

Considerações finais sobre a avaliação

De forma global, a avaliação das aprendizagens constituiu uma das áreas em que mais evolui ao longo do estágio. Inicialmente marcada por dificuldades ao nível da observação, da construção de instrumentos e da atribuição de classificações, esta dimensão foi sendo progressivamente consolidada através da experiência, da reflexão e do acompanhamento recebido.

A articulação entre avaliação diagnóstica, formativa e sumativa permitiu desenvolver uma abordagem mais equilibrada e coerente, colocando a avaliação ao serviço da aprendizagem. A melhoria dos instrumentos, a adaptação das estratégias e o aumento da confiança na tomada de decisões contribuíram para uma prática avaliativa mais rigorosa e ajustada ao contexto.

Neste sentido, a avaliação passou a integrar de forma consistente o conjunto das decisões pedagógicas desenvolvidas ao longo do estágio, articulando-se com a gestão da aula, a estruturação das tarefas e a promoção do envolvimento dos alunos. Esta integração reforçou a sua função pedagógica, tornando-a um elemento essencial na promoção de aprendizagens significativas e no desenvolvimento global dos alunos.

3.6. Turmas partilhadas: desafios e aprendizagens

Na continuidade da prática pedagógica desenvolvida nas turmas residentes e das opções assumidas ao nível da gestão da aula, da estruturação das tarefas, da promoção do envolvimento e da avaliação das aprendizagens, o trabalho com turmas partilhadas constituiu uma oportunidade relevante para aplicar e ajustar essas estratégias a contextos distintos. Esta experiência exigiu uma elevada capacidade de adaptação, reforçando a importância de uma intervenção pedagógica flexível e centrada no aluno.

A lecionação em turmas do 1.º e 2.º ciclos implicou a adoção de estratégias diferenciadas, ajustadas às características dos alunos, aos conteúdos a abordar e às condições materiais e espaciais disponíveis. No caso do 1.º ciclo, a intervenção foi fortemente condicionada pelas limitações ao nível dos espaços. Durante o período de inverno, a utilização do espaço exterior encontrava-se frequentemente inviabilizada dadas as condições meteorológicas, obrigando à realização das aulas em espaços interiores reduzidos, como os corredores. Este contexto exigiu uma reformulação das propostas pedagógicas, privilegiando tarefas adequadas às condições disponíveis. Face a estas limitações, optei por recorrer a jogos lúdicos e estafetas, que permitiam manter os alunos ativos e envolvidos, enquanto promoviam o desenvolvimento de competências como a coordenação, a agilidade e o manuseamento de objetos, garantindo a participação ativa dos alunos em contextos pedagógicos ajustados às suas necessidades e às condições de ensino (Farias et al., 2024). Esta opção está alinhada com a literatura, que destaca a importância do carácter lúdico e da adequação das tarefas ao nível de desenvolvimento dos alunos, especialmente neste ciclo, como fator determinante para o envolvimento e a motivação (Kirk, 2010). Sempre que as condições o permitiam, e já em espaço exterior, procurei diversificar as propostas, introduzindo conteúdos mais estruturados, como elementos básicos do basquetebol, em articulação com jogos e dinâmicas mais abertas. Esta alternância contribuiu para equilibrar o desenvolvimento técnico com a participação ativa dos alunos, permitindo aprendizagens mais significativas. Um aspeto particularmente relevante neste contexto foi a necessidade de trabalhar competências

associadas à gestão da vitória e da derrota. Os alunos demonstravam dificuldades na regulação emocional nestas situações, o que exigiu a introdução de estratégias que promovessem o respeito pelos colegas, a aceitação do resultado e a valorização do processo de aprendizagem. Esta intervenção reforça a dimensão educativa da EF, tal como sublinha Arnold (1999), ao evidenciar a importância do desenvolvimento de valores e atitudes para além das competências motoras. De forma global, a intervenção no 1.º ciclo caracterizou-se pela necessidade de uma abordagem flexível e criativa, em que a adaptação das tarefas ao contexto se revelou determinante para assegurar o envolvimento dos alunos e a continuidade do processo de aprendizagem.

No caso do 2.º ciclo, a experiência apresentou condições mais favoráveis ao nível dos espaços e dos recursos materiais, permitindo uma maior diversidade de propostas pedagógicas. Foram desenvolvidas unidades de ginástica, andebol e voleibol, possibilitando a introdução de conteúdos mais estruturados e alinhados com as AE. Os alunos apresentavam um nível de desenvolvimento que permitiu uma progressão pedagógica mais consistente, sendo possível aproximar a intervenção da realizada na turma residente, ainda que com os necessários ajustamentos às características etárias do grupo. A organização das tarefas e a gestão da aula mantiveram uma lógica semelhante à anteriormente descrita, privilegiando a participação ativa e o envolvimento dos alunos. A utilização de jogos, desafios e pequenas competições revelou-se particularmente eficaz na promoção da motivação, contribuindo para um ambiente de aula dinâmico e participativo. Esta opção está em linha com o que refere Rink (2014), ao salientar o papel das tarefas desafiantes e significativas no aumento do envolvimento dos alunos. Ao longo deste processo, o *feedback* do PC foi essencial para a melhoria da prática pedagógica, permitindo ajustar progressivamente as propostas de ensino e consolidar estratégias mais eficazes.

De forma global, a experiência nas turmas partilhadas permitiu desenvolver competências fundamentais ao nível da adaptação pedagógica, da gestão de contextos distintos e da capacidade de resposta a diferentes realidades educativas. A necessidade de ajustar continuamente as tarefas ao espaço, ao material disponível e às características dos alunos reforçou a importância de uma intervenção flexível, intencional e centrada no aluno.

Estas experiências contribuíram para consolidar a ideia de que a qualidade do ensino não depende exclusivamente dos recursos disponíveis, mas sobretudo da capacidade do professor em interpretar o contexto, tomar decisões fundamentadas e criar

oportunidades de aprendizagem significativas. Tal como defendem Mosston e Ashworth (2008), a eficácia da intervenção pedagógica resulta da capacidade de adaptar a prática às necessidades dos alunos, promovendo o seu desenvolvimento global.

3.7. Condicionantes da Prática Pedagógica

A prática pedagógica desenvolvida ao longo do estágio foi influenciada por um conjunto diversificado de fatores que atuaram de forma interdependente, condicionando as decisões tomadas ao nível do planeamento, da gestão da aula, da seleção de tarefas, da utilização de modelos de ensino e da avaliação (Farias et al., 2023). Na continuidade das reflexões anteriormente apresentadas, evidencia-se que a intervenção pedagógica resulta da articulação constante entre o contexto, as características dos alunos e as opções didáticas assumidas.

Este percurso não se desenvolveu de forma linear. Ao longo do estágio, surgiram momentos de dificuldade que colocaram à prova a minha capacidade de adaptação e tomada de decisão, exigindo reformulações constantes da prática. Progressivamente, essas situações foram encaradas como oportunidades de aprendizagem, permitindo o desenvolvimento de estratégias mais ajustadas e contribuindo significativamente para o aumento da minha competência profissional.

As características da turma constituíram um dos fatores mais determinantes. Numa fase inicial, verificou-se uma menor motivação, sobretudo na unidade de futebol, associada à reduzida identificação e experiência das raparigas com a modalidade. Esta realidade exigiu ajustes ao nível das estratégias pedagógicas, nomeadamente na organização da aula, na seleção de tarefas e na introdução de componentes competitivas e colaborativas. À medida que fui estabelecendo uma relação pedagógica mais próxima e conhecendo melhor os alunos, tornou-se possível adequar a intervenção de forma mais eficaz, promovendo um aumento progressivo do envolvimento e da participação.

Por outro lado, o nível generalizado da turma ao nível desportivo revelou-se elevado, o que possibilitou a implementação de propostas mais exigentes e uma progressão pedagógica mais consistente. Este fator favoreceu a adoção de estratégias dinâmicas, centradas na promoção da autonomia e da tomada de decisão, permitindo proporcionar experiências de aprendizagem mais ricas e significativas. Tal como defendem Rink (2014) e Mosston e Ashworth (2008), a adequação do ensino ao nível dos alunos constitui um elemento essencial para potenciar o seu envolvimento e o sucesso na aprendizagem.

A formação académica desempenhou igualmente um papel fundamental na construção da prática pedagógica. Os conhecimentos adquiridos ao longo da licenciatura e do mestrado forneceram uma base sólida para a tomada de decisões, particularmente ao nível da organização do ensino e da seleção de estratégias. Nesse âmbito, a utilização de modelos pedagógicos, como o MED, assumiu um papel relevante. Ainda assim, sempre consciente que o modelo funciona como um enquadramento organizativo e pedagógico, sendo a definição dos conteúdos e a intencionalidade da intervenção responsabilidade do professor, o que reforça o seu papel central na condução do processo de ensino-aprendizagem.

Para além da formação académica, o meu percurso pessoal e profissional teve um impacto significativo na Prática Pedagógica Supervisionada. A prática desportiva ao longo da vida, em particular o basquetebol, bem como o contacto com outras modalidades, contribuíram para uma base motora sólida e para uma compreensão alargada das dinâmicas de exercício físico e desportivo.

De igual modo, a experiência enquanto treinadora de preparação física, nomeadamente numa equipa feminina de futebol, assim como o trabalho com população idosa e a participação em contextos de animação desportiva, permitiram desenvolver competências transversais relevantes, como a capacidade de adaptação a diferentes contextos, a tomada de decisão em tempo real, a gestão de grupos heterogéneos e a comunicação interpessoal. Estas competências revelaram-se particularmente úteis no contexto escolar, facilitando a leitura das dinâmicas de grupo e a adequação da intervenção às necessidades dos alunos.

A reflexão assumiu um papel central no desenvolvimento da prática pedagógica. Inicialmente com um carácter mais descritivo, foi evoluindo para uma análise progressivamente mais crítica e fundamentada, permitindo identificar dificuldades, compreender as suas causas e sustentar as decisões pedagógicas. Tal como referem Azevedo et al. (2024), a reflexão sobre a prática é essencial para o desenvolvimento profissional docente. Ao longo do estágio, este processo foi enriquecido pelas reflexões individuais e pelo *feedback* do PC e do núcleo de estágio, contribuindo para um reajustamento contínuo da intervenção. Como refere Bento (2003), a reflexão constitui um elemento fundamental na regulação da prática pedagógica e na melhoria contínua do ensino.

Para além da intervenção em contexto de aula, o trabalho desenvolvido fora da mesma revelou-se igualmente determinante. A planificação das sessões, a elaboração de

materiais, a análise das aulas e a reflexão contínua implicaram um investimento significativo, contribuindo para uma maior consciência sobre a prática e para a construção de uma intervenção mais intencional e fundamentada.

Por fim, a dimensão relacional assumiu um papel central. A preocupação constante com os alunos, o estabelecimento de uma relação de proximidade e o interesse pelo seu desenvolvimento pessoal revelaram-se determinantes para o sucesso da intervenção. A experiência de estágio reforçou a ideia de que o papel do professor vai além da transmissão de conteúdos, implicando também a capacidade de influenciar positivamente o percurso dos alunos e contribuir para a sua formação enquanto indivíduos.

Em síntese, a prática pedagógica desenvolvida foi influenciada por um conjunto de fatores interligados, cuja análise permitiu construir uma intervenção progressivamente mais adaptativa, consciente e centrada no aluno. Foi através da capacidade de interpretar o contexto, enfrentar dificuldades, reajustar a intervenção e refletir criticamente sobre a prática que fui consolidando o meu desenvolvimento profissional, construindo uma identidade docente mais autónoma, consciente e fortemente orientada para a promoção de aprendizagens significativas e para o impacto educativo e pessoal que o professor pode ter na vida dos alunos.

4. Área 2

4.1. Participação na vida escolar e relação com a comunidade

A participação na vida da escola, para além das atividades letivas, constituiu uma dimensão essencial do meu percurso ao longo do estágio, contribuindo de forma significativa para o meu desenvolvimento profissional. Neste sentido, e com o objetivo de sistematizar as principais experiências desenvolvidas, apresenta-se de seguida uma tabela síntese (tabela 2) das atividades em que estive envolvida ao longo do ano letivo, bem como o papel desempenhado e as aprendizagens associadas à minha participação.

Tabela 2. Atividades com a comunidade escolar.

Atividade	Data	Função	Realização
Dia de atividades EC- Jogos tradicionais	19/12/2025	Organizadora; colaboradora	Atividade dinamizada no âmbito do dia escolar, na qual o NEP ficou responsável pela organização e dinamização dos jogos tradicionais (Anexo 14). A intervenção envolveu não só a preparação e gestão das diferentes estações de atividades, garantindo o funcionamento adequado ao longo do dia, como também a colaboração na organização geral das atividades do departamento de EF. Neste sentido, foi necessário estruturar e definir previamente a distribuição dos grupos de alunos da escola pelas diferentes atividades, garantindo uma circulação organizada e fluida entre espaços, de forma a assegurar o bom funcionamento de todo o evento.
Corta-mato escolar da EC	19/02/2026	Dinamizadora; colaboradora	Atividade realizada em contexto exterior, num parque municipal, fora do recinto escolar. A minha participação iniciou-se com a responsabilidade de acompanhar e conduzir a turma até ao local da prova, garantindo a segurança e organização do grupo durante o trajeto. Durante a realização da corta-mato, desempenhei funções de apoio à organização, nomeadamente a supervisão de um ponto estratégico do percurso, assegurando que os alunos seguiam corretamente o trajeto definido e evitando eventuais desvios ou incumprimentos das regras (Anexo 15). Esta função contribuiu para o bom funcionamento da atividade e para a segurança dos participantes.
Atividade ECC	27/03/2026	Dinamizadora; colaboradora	Atividade desenvolvida em contexto escolar com a turma partilhada, organizada pelos elementos do núcleo de estágio dessa escola, na qual colaborei na dinamização e apoio logístico. A intervenção centrou-se na

			organização das atividades propostas, garantindo o envolvimento dos alunos, bem como na gestão e arrumação do material utilizado. Esta participação contribuiu para o bom funcionamento da atividade, assegurando uma utilização adequada dos recursos e a manutenção de um ambiente organizado durante todo o período de realização.
Torneio de voleibol – Dia da EC	28/05/2026	Organizadora; colaboradora	Atividade desportiva organizada, estruturada e divulgada pelo NEP, destinada a alunos do 7.º, 8.º, 9.º anos e ensino secundário. O NEP foi responsável pela elaboração do cartaz de divulgação (Anexo 16) e pela organização geral do torneio, incluindo a definição do regulamento e a adaptação das regras a cada ciclo de ensino, de forma a garantir maior equilíbrio e equidade na participação. Durante o evento, desempenhei funções de arbitragem e registo de pontuações nos campos, assegurando o cumprimento das regras, a segurança dos participantes e a promoção do fair-play entre todos os intervenientes.

A análise da tabela apresentada permite evidenciar a diversidade de experiências vividas ao longo da participação na vida escolar, bem como os diferentes papéis assumidos em contextos distintos. Para além da descrição das atividades desenvolvidas, importa refletir sobre o seu contributo para o processo de desenvolvimento profissional e para a compreensão do papel do professor no seio da comunidade educativa. Neste sentido, as experiências sistematizadas constituem o ponto de partida para uma análise mais aprofundada das aprendizagens realizadas, evidenciando a forma como a participação ativa na vida escolar influenciou a construção de competências pedagógicas, organizacionais e relacionais.

Progressivamente, fui compreendendo que o papel do professor ultrapassa o espaço da sala de aula, assumindo-se como um agente ativo na dinâmica da escola e na relação com a comunidade educativa. Tal como sublinha Bento (2003), a intervenção docente deve integrar-se num contexto mais amplo, envolvendo participação, colaboração e compromisso com a vida escolar.

Ao longo deste processo, procurei envolver-me nas diferentes atividades promovidas pela escola, colaborando sempre que necessário e assumindo uma postura participativa e disponível. Este envolvimento permitiu-me compreender melhor o funcionamento da instituição, desenvolver competências organizacionais e reforçar o meu papel enquanto membro da comunidade escolar. Para além do seu contributo para o

meu crescimento profissional, esta participação teve igualmente impacto ao nível dos alunos, ao proporcionar oportunidades de aprendizagem diversificadas e experiências educativas fora do contexto formal da aula.

A interação com os outros professores revelou-se igualmente enriquecedora. A participação em reuniões de grupo disciplinar e em momentos de trabalho conjunto permitiu a partilha de experiências, a discussão de estratégias pedagógicas e a construção coletiva de soluções. Estes momentos reforçaram a importância do trabalho colaborativo entre docentes, apontado na literatura como um fator relevante para a melhoria da qualidade do ensino (Rink, 2014).

A relação com os diferentes intervenientes da escola e, de forma muito particular, com os alunos da turma residente, assumiu um papel central ao longo desta experiência. Ao longo do ano, foi possível construir uma relação de proximidade sustentada na confiança, no respeito e na valorização do trabalho desenvolvido. Esta dimensão relacional revelou-se determinante para o processo de ensino-aprendizagem, na medida em que a criação de um ambiente positivo favorece o envolvimento dos alunos e potencia aprendizagens mais significativas. Para além disso, reforçou a perceção de que a função do professor ultrapassa a transmissão de conteúdos, podendo influenciar de forma relevante o percurso pessoal e educativo dos alunos. Efetivamente, a relação estabelecida com os alunos constituiu um dos aspetos mais marcantes do estágio, assumindo-se como um elemento fundamental para o sucesso da minha intervenção pedagógica e como uma das aprendizagens mais significativas deste percurso.

A participação nas atividades escolares constituiu também um importante espaço de aprendizagem. A organização de eventos, a dinamização de iniciativas e a colaboração em diferentes contextos exigiram capacidade de adaptação, comunicação eficaz e gestão de grupos, contribuindo para o meu desenvolvimento enquanto professora.

Simultaneamente, estas experiências revelaram-se formativas para os alunos, ao promoverem o contacto com contextos não formais de aprendizagem, incentivando o espírito de equipa, o respeito por regras e o *fair-play*, bem como o fortalecimento do seu vínculo à escola. Tal como refere Siedentop (1994), a participação em experiências diversificadas contribui para o desenvolvimento de competências sociais e para uma vivência mais significativa do contexto educativo.

5. Área 3: Desenvolvimento profissional.

5.1. Estudo - Motivação e satisfação das necessidades psicológicas básicas nas aulas de atletismo: O papel da competição numa unidade baseada no modelo de educação desportiva em alunos do ensino secundário

5.1.1. Resumo

O presente estudo teve como objetivo analisar o papel da competição nas aulas de Atletismo, procurando compreender de que forma a implementação de uma unidade didática (UD) baseada no Modelo de Educação Desportiva (MED) influencia a motivação e a satisfação das necessidades psicológicas básicas de competência, autonomia e relacionamento em alunos do ensino secundário, à luz da Teoria da Autodeterminação.

Participaram no estudo 23 alunos do 10.º ano de escolaridade, no contexto da disciplina de EF, tendo sido realizadas entrevistas semiestruturadas em formato de grupo focal. Os dados foram analisados através de análise temática, da qual emergiram cinco temas principais, experiência educativa, competência percebida, autonomia, relacionamento e motivação, organizados em 18 categorias. Os resultados evidenciaram que a competição, quando integrada num enquadramento pedagógico cooperativo, estruturado e inclusivo, característico do MED, foi percecionada como um fator relevante de motivação e envolvimento dos alunos. Destacaram-se o aumento do esforço, o envolvimento nas tarefas e a motivação coletiva associada às equipas. Os alunos evidenciaram perceções de melhoria ao nível da competência percebida, associadas à experiência de sucesso nas tarefas propostas, bem como maior autonomia através da participação ativa, da tomada de decisão e da atribuição de responsabilidades. Foram igualmente evidenciadas perceções de reforço das relações interpessoais, da cooperação e da coesão do grupo. Conclui-se que a integração da competição numa UD de Atletismo baseada no MED pode promover a motivação e a satisfação das necessidades psicológicas básicas, contribuindo para uma experiência educativa mais positiva, significativa e inclusiva no contexto da EF.

Palavras-chave: Educação física; envolvimento; modelos pedagógicos; teoria da autodeterminação; formação de professores

5.1.2. Abstract

This study aimed to examine the role of competition in Physical Education athletics lessons, focusing on how the implementation of a Sport Education Model (SEM)-based unit influences students' motivation and the satisfaction of basic psychological needs,

competence, autonomy, and relatedness, within a Self-Determination Theory framework. The study involved 23 tenth-grade students in the context of Physical Education and used semi-structured focus group interviews to explore their perceptions of the learning experience. Data were analyzed using thematic analysis, from which five main themes emerged: educational experience, perceived competence, autonomy, relatedness, and motivation, organized into 18 categories. The findings indicated that competition, when embedded in a structured, cooperative, and inclusive pedagogical environment, was perceived as a relevant factor in enhancing students' motivation and engagement. Students highlighted increased effort, greater involvement in tasks, and collective motivation associated with team dynamics. Students also evidenced perceptions of improvement in perceived competence, associated with experiences of success during the learning tasks, as well as greater autonomy through active participation, decision-making, and role responsibility. Additionally, perceptions of strengthened interpersonal relationships, cooperation, and group cohesion were identified. It can be concluded that the integration of competition within a Sport Education Model-based athletics unit may promote motivation and the satisfaction of basic psychological needs, contributing to a more positive, meaningful, and inclusive learning experience in Physical Education

Keywords: Physical education; motivation, student engagement; pedagogical models; self-determination theory; teacher education

5.1.3. Introdução

A EF (EF) assume um papel singular no currículo escolar, sendo a disciplina que educa no e através do corpo e do movimento, contribuindo de forma integrada para o desenvolvimento físico, cognitivo, social e afetivo dos alunos (UNESCO, 2015). Para além do seu contributo para a saúde e o bem-estar, a EF apresenta um elevado potencial educativo na promoção da motivação, do envolvimento ativo e do desenvolvimento de competências pessoais e sociais, fundamentais para uma formação integral dos jovens (Rosado & Ferreira, 2011).

Neste sentido, a qualidade das experiências vivenciadas nas aulas assume um papel determinante na forma como os alunos se relacionam com a prática de atividade física, influenciando a sua motivação e a adesão futura a comportamentos ativos (Wallhead et al., 2013).

A promoção de contextos pedagógicos inclusivos, participativos e orientados para a aprendizagem constitui um dos principais desafios da EF. É determinante que as experiências educativas sejam organizadas de modo a responder à diversidade dos alunos, garantindo oportunidades de aprendizagem significativas para todos e promovendo o seu envolvimento ativo nas tarefas propostas (Rosado & Ferreira, 2011).

A compreensão da forma como se organiza esse envolvimento tem sido amplamente sustentada pela Teoria da Autodeterminação (TAD), que constitui um dos principais referenciais teóricos na análise dos processos motivacionais em contextos educativos (Ryan & Deci, 2000). De acordo com esta teoria, a qualidade da motivação depende da satisfação de três Necessidades Psicológicas Básicas (NPB): competência, autonomia e relacionamento. Quando estas necessidades são satisfeitas, os alunos tendem a apresentar formas mais autodeterminadas de motivação, maiores níveis de envolvimento e experiências educativas mais positivas. Pelo contrário, contextos que frustram estas necessidades podem conduzir ao desinteresse, à ansiedade e ao afastamento da prática (Ryan & Deci, 2000).

Aplicada ao contexto da EF, a TAD permite compreender como diferentes estruturas pedagógicas influenciam a motivação dos alunos, evidenciando que a qualidade da experiência não depende apenas das atividades desenvolvidas, mas do modo como estas são organizadas e enquadradas pedagogicamente (Zhou et al., 2025).

Entre os diversos elementos estruturantes do desporto, a competição assume um papel particularmente relevante no contexto da EF. Tradicionalmente associada à comparação de resultados e ao desempenho motor, tem sido, por vezes, entendida como um fator potenciador de exclusão, ansiedade e desinvestimento, sobretudo entre alunos com menores níveis de competência percebida (Ntoumanis, 2001; Rosado & Ferreira, 2011).

Contudo, o seu impacto na experiência dos alunos não é unívoco, estando dependente da forma como é integrada e organizada nas aulas. Quando centrada predominantemente no resultado e na comparação entre alunos, tende a associar-se à diminuição do envolvimento e à frustração da perceção de competência. Por outro lado, quando estruturada de forma pedagógica, valorizando a participação, o esforço, a cooperação e o progresso individual, pode favorecer a satisfação das necessidades psicológicas básicas de competência, autonomia e relacionamento, contribuindo para níveis mais elevados de motivação e envolvimento (Aggerholm et al., 2018; Mesquita et al., 2021; Wallhead et al., 2013).

Neste sentido, a competição não deve ser encarada como um fim em si mesma, mas como um meio pedagógico cujo impacto depende da forma como é mediada no contexto de ensino.

É neste enquadramento que emergem os modelos pedagógicos centrados no aluno como alternativas relevantes às abordagens tradicionais. Estes modelos promovem a participação ativa, a responsabilização dos alunos e a construção de climas motivacionais positivos, criando condições favoráveis à satisfação das necessidades psicológicas básicas e ao desenvolvimento da motivação intrínseca (Ryan & Deci, 2000).

Entre estes modelos, o Modelo de Educação Desportiva (MED), proposto por Siedentop et al. (2011), destaca-se pelo seu potencial estruturado para operacionalizar estes princípios. Através de elementos como a organização em equipas estáveis, a atribuição de papéis diversificados, a responsabilização dos alunos, a integração da competição e a realização de um evento culminante, o MED cria um contexto de aprendizagem que promove a participação e o envolvimento dos alunos nas tarefas, particularmente em contextos de jogo e pertença a equipas estáveis (Farias et al., 2018; Mesquita et al., 2021; Siedentop et al., 2011).

A implementação deste modelo tem sido associada a efeitos positivos nas respostas dos alunos em EF, evidenciando níveis mais elevados de prazer, esforço percebido, competência percebida e envolvimento, bem como a promoção da satisfação das necessidades psicológicas básicas (Wallhead & Ntoumanis, 2004; Wallhead et al., 2013). Para além disso, a forma como o modelo integra a competição contribui para a sua reconfiguração num sentido mais inclusivo, valorizando o contributo individual, o esforço coletivo e o envolvimento de todos os alunos, reduzindo a pressão associada à comparação entre alunos e promovendo o sentido de pertença (Farias et al., 2018).

Este potencial motivacional parece resultar da forma como as características do modelo se articulam na prática pedagógica. A organização em equipas e o trabalho cooperativo favorecem o relacionamento, a atribuição de papéis e responsabilidades potencia a autonomia e a valorização do esforço e da progressão individual reforça a competência percebida (Bessa et al., 2021; Mesquita et al., 2021).

No entanto e apesar do crescente corpo de investigação nesta área, a análise da literatura evidencia a necessidade de aprofundar a compreensão da implementação de modelos pedagógicos centrados no aluno em contextos diversificados. Em particular, torna-se relevante explorar a forma como estes modelos são operacionalizados em

modalidades individuais, como o Atletismo, e em contextos escolares, onde se colocam desafios específicos ao nível pedagógico e didático.

Neste sentido, torna-se pertinente aprofundar a compreensão da forma como os alunos percebem a competição em modalidades individuais quando esta é pedagogicamente mediada através de um modelo centrado no aluno.

Assim, o presente estudo tem como objetivo analisar as percepções dos alunos do 10.º ano acerca do papel da competição numa unidade de Atletismo baseada no MED, procurando compreender o seu impacto na motivação e na satisfação das necessidades psicológicas básicas de competência, autonomia e relacionamento.

5.1.4. Revisão de Literatura

A qualidade das experiências pedagógicas vividas pelos alunos nas aulas de EF está associada à forma como os contextos de ensino favorecem o envolvimento, a participação ativa e a valorização da aprendizagem (Farias et al., 2018; Wallhead et al., 2013). Neste sentido, diversos estudos, sustentados na Teoria da Autodeterminação, têm vindo a demonstrar que contextos pedagógicos que apoiam a satisfação das necessidades psicológicas básicas de competência, autonomia e relacionamento tendem a promover formas mais autodeterminadas de motivação, maior envolvimento e experiências educativas mais positivas (Ntoumanis, 2001; Rodrigues et al., 2020; Ryan & Deci, 2000).

Esta perspetiva permite compreender o impacto da forma como as aulas de EF são organizadas e conduzidas na motivação dos alunos. Ambientes centrados na aprendizagem, no esforço e no progresso individual tendem a promover maior persistência e envolvimento, enquanto contextos excessivamente focados no resultado e na comparação entre alunos tendem a gerar respostas menos positivas, sobretudo nos alunos com menor competência percebida (Ntoumanis, 2001). Estudos mais recentes têm igualmente aprofundado a relação entre o contexto de aula, a motivação e os resultados dos alunos, demonstrando que ambientes orientados para a aprendizagem estão associados a uma maior satisfação das necessidades psicológicas básicas e a melhores indicadores de envolvimento e participação (Rodrigues et al., 2020; Zhou et al., 2025).

Neste quadro, a forma como a competição é integrada nos contextos de ensino assume especial relevância. Quando associada predominantemente à comparação direta de desempenhos e à valorização do resultado, tende a estar ligada a experiências menos positivas, nomeadamente ao nível do envolvimento e da percepção de competência dos alunos (Ntoumanis, 2001; Rosado & Ferreira, 2011). Por outro lado, quando estruturada

de forma intencional, valorizando a participação, o esforço, a cooperação e o progresso individual, pode contribuir para a motivação e para uma maior qualidade da experiência de aprendizagem (Aggerholm et al., 2018; Barney et al., 2019).

É neste enquadramento que o MED tem vindo a ser destacado como uma proposta pedagógica particularmente relevante. A sua implementação tem sido associada a níveis mais elevados de prazer, esforço percebido, competência percebida e envolvimento dos alunos (Wallhead & Ntoumanis, 2004; Wallhead et al., 2013), bem como à promoção da satisfação das necessidades psicológicas básicas (Bessa et al., 2021; Mesquita et al., 2021; Rodrigues et al., 2020).

Contudo, estes resultados parecem depender sobretudo da forma como as aulas são organizadas e vivenciadas pelos alunos. A organização em equipas e o trabalho cooperativo tendem a favorecer o relacionamento e o sentido de pertença, a atribuição de papéis e responsabilidades pode reforçar a autonomia e a valorização do esforço e da progressão individual contribui para a perceção de competência (Bessa et al., 2021; Mesquita et al., 2021). Assim, o potencial motivacional do MED resulta da forma como estas dimensões contribuem para a satisfação das necessidades de autonomia, competência e relacionamento, promovendo o envolvimento dos alunos e formas mais autodeterminadas de motivação.

No contexto do MED, a competição deixa de estar centrada exclusivamente no resultado e na distinção entre desempenhos, passando a ser integrada numa lógica de grupo, baseada na responsabilidade partilhada e na valorização do contributo de todos os alunos. Nestas condições, deixa de funcionar apenas como um mecanismo de diferenciação e passa a contribuir para o envolvimento dos alunos nas atividades e para a estruturação das experiências de aprendizagem (Farias et al., 2018; Graça & Mesquita, 2007). A diversidade de papéis, a valorização do esforço e a possibilidade de diferentes formas de participação tendem igualmente a reduzir a pressão associada à comparação entre alunos e a favorecer experiências mais positivas, incluindo nos alunos menos proficientes (Siedentop et al., 2011; Mesquita et al., 2021).

Apesar dos contributos já identificados, a análise dos estudos existentes sugere que a compreensão do papel da competição em modelos pedagógicos centrados no aluno permanece dependente do contexto em que é aplicada. Em particular, a forma como os alunos vivenciam a competição quando integrada em unidades de ensino estruturadas segundo o MED pode variar em função das características da modalidade e da organização pedagógica adotada.

Neste sentido, a análise destas percepções revela-se fundamental para aprofundar a compreensão do impacto da competição na motivação e na satisfação das necessidades psicológicas básicas em contextos específicos de ensino.

5.1.5. Objetivo de Estudo

O presente estudo teve como objetivo analisar o papel da competição numa unidade didática (UD) de Atletismo baseada no MED, procurando compreender o seu impacto na motivação e na satisfação das necessidades psicológicas básicas de competência, autonomia e relacionamento, à luz da Teoria da Autodeterminação, em alunos do ensino secundário.

De forma mais específica, procurou-se compreender de que modo a organização pedagógica da unidade, assente nos princípios do MED, nomeadamente o trabalho em equipa, a atribuição de papéis, a responsabilização dos alunos e a estruturação da competição, contribuiu para a criação de contextos de aprendizagem favoráveis ao envolvimento e ao desenvolvimento de formas mais autodeterminadas de motivação. Desta forma, pretende-se contribuir para uma melhor compreensão do papel da competição quando integrada em modelos pedagógicos centrados no aluno, evidenciando o seu potencial na promoção de experiências de aprendizagem mais envolventes e significativas em EF.

5.1.6. Metodologia

Desenho do estudo

Atendendo aos objetivos do estudo e à necessidade de compreender de forma aprofundada a experiência dos alunos, foi adotada uma abordagem metodológica qualitativa, de carácter exploratório e interpretativo.

Esta opção permitiu articular uma análise inicial mais global das percepções dos alunos com um aprofundamento das suas experiências, particularmente no que respeita à motivação e à satisfação das necessidades psicológicas básicas de competência, autonomia e relacionamento, no contexto de uma UD baseada no MED.

Participantes e Contexto

O estudo foi realizado no contexto da PES, com uma turma do 10.º ano da disciplina de EF, constituída por 23 alunos, com idades entre os 15 e os 16 anos. A turma apresentava níveis heterogéneos de desempenho motor, mas evidenciava, de forma geral, um bom envolvimento nas aulas e uma atitude positiva face à disciplina.

As aulas decorreram no âmbito da disciplina de EF e foram lecionadas pela professora estagiária, garantindo a articulação entre a intervenção pedagógica, a reflexão sobre a prática e os objetivos formativos associados à formação inicial de professores.

Numa fase inicial, foi aplicado um questionário a todos os alunos, com o objetivo de caracterizar a motivação e a satisfação das necessidades psicológicas básicas no contexto das aulas de EF. O instrumento integrou itens provenientes de instrumentos amplamente utilizados na literatura, nomeadamente o *Intrinsic Motivation Inventory* (IMI), para avaliar a competência percebida, o prazer e o esforço, a *Basic Psychological Needs Scale* (BNS), para as dimensões de autonomia e relacionamento, e ainda o *Perceived Locus of Causality* (PLOC) e a *Academic Motivation Scale* (AMS), para análise dos motivos de participação.

As respostas foram registadas numa escala de Likert de sete pontos, sendo garantida a confidencialidade através da atribuição de códigos individuais. Para além da sua função de caracterização geral da turma, o questionário assumiu um caráter diagnóstico, permitindo identificar diferentes níveis de motivação e apoiar a seleção intencional dos participantes para a fase qualitativa do estudo.

Os resultados obtidos permitiram identificar tendências gerais relativamente às variáveis em análise, evidenciando níveis globalmente positivos, com maior destaque para o relacionamento e a motivação autónoma (tabela 3).

Tabela 3. Resultados descritivos do questionário inicial (média e desvio padrão).

Variável	M (DP)
Competência	4,02 (0,63)
Autonomia	3,71 (0,49)
Relacionamento	4,10 (0,43)
Motivação autónoma	4,07 (0,59)
Prazer	3,88 (0,74)
Esforço	3,76 (0,68)

Unidade didática

A UD de Atletismo foi lecionada ao longo de 14 aulas (20 sessões), sendo planeada e implementada de acordo com os princípios do MED. A sua organização assentou na constituição de equipas estáveis, na atribuição de papéis e responsabilidades, na realização de tarefas cooperativas, na integração de situações competitivas e na realização de um evento culminante.

Neste enquadramento pedagógico, os alunos assumiram um papel ativo no desenvolvimento das atividades, desempenhando diferentes funções no seio das equipas, o que contribuiu para o aumento da participação, do compromisso e do sentido de pertença. A atribuição de responsabilidades e a organização em equipas favoreceram uma maior implicação no processo de ensino-aprendizagem, reforçando o envolvimento individual e coletivo.

A componente competitiva esteve presente de forma transversal ao longo de toda a unidade, materializando-se através da atribuição de pontuações às equipas e da progressão ao longo das diferentes tarefas. Este processo culminou num evento final, no qual cada equipa selecionou os seus representantes para as diferentes provas, incluindo as estafetas. Este momento assumiu particular relevância, não só por representar a síntese das aprendizagens desenvolvidas, mas também por potenciar níveis elevados de envolvimento, cooperação e motivação entre os alunos.

A Tabela 4 sintetiza as principais estratégias pedagógicas implementadas ao longo da unidade, organizadas em função das dimensões das necessidades psicológicas básicas, evidenciando a forma como o MED foi operacionalizado na prática.

Como se pode observar, a estrutura pedagógica integrou estratégias orientadas para a promoção da competência, autonomia e relacionamento, criando condições favoráveis a uma participação ativa e a uma experiência de aprendizagem positiva por parte dos alunos.

Tabela 4. Implementação do MED na UD de Atletismo.

Dimensão	Características	Descrição	Operações Pedagógicas
Competência	Competição e superação	Os alunos foram incentivados a melhorar o desempenho ao longo das aulas através de situações competitivas progressivamente estruturadas.	Realização de competições ao longo das aulas, com atribuição de pontos às equipas e valorização do esforço e da evolução individual
	Reforço positivo	Valorização do esforço, da evolução e do desempenho dos alunos ao longo da UD	<i>Feedback</i> positivo contínuo e entrega de prémios/equivalentes simbólicos às equipas no final da unidade

	Evento culminante	Consolidação das aprendizagens através de uma competição final estruturada e representativa da unidade	Organização de um evento culminante onde cada equipa selecionou um representante para cada prova, sendo atribuída pontuação em função da classificação em cada modalidade. A classificação final resultou da soma dos pontos acumulados ao longo das aulas e do evento culminante.
Autonomia	Construção de exercícios	Participação ativa dos alunos na organização e operacionalização das tarefas de aprendizagem	Utilização de fichas com a organização dos exercícios para os alunos realizarem os mesmos em grupo
	Autoavaliação e correção	Desenvolvimento da capacidade de análise e correção do desempenho dos colegas	Utilização de fichas com critérios de êxito que orientaram a observação, a autoavaliação e a correção entre pares
	Responsabilidade individual	Promoção da responsabilidade individual e do envolvimento ativo nas tarefas	Atribuição de papéis (capitão, treinador, treinador-adjunto, cronometrista e observador técnico), com impacto direto no funcionamento da aula e no desempenho dos colegas
	Liderança	Desenvolvimento de competências de liderança e tomada de decisão	Cada equipa ficou responsável por planear e conduzir momentos da aula, nomeadamente o aquecimento.
Relacionamento	Identidade de grupo	Promoção do sentimento de pertença e identificação com a equipa	Criação de identidade de equipa (nome, cor, mascote e grito), reforçada ao longo das aulas
	Cooperação	Desenvolvimento do trabalho cooperativo e da entreaajuda	Formação de equipas fixas ao longo da unidade,

			promovendo estabilidade e relações interpessoais
	Trabalho em grupo	Desenvolvimento das relações interpessoais e comunicação	Realização frequente de tarefas em grupo, com necessidade de coordenação, apoio e tomada de decisão conjunta

Recolha de dados

A recolha de dados qualitativos foi realizada através de entrevistas semiestruturadas em formato de grupo focal (*“focus group”*), conduzidas no final da UD.

Participaram nas entrevistas 7 alunos, seleccionados de um total de 23, garantindo uma amostra representativa da turma. A seleção dos participantes teve carácter intencional e foi realizada com base nos resultados do questionário e na observação pedagógica, procurando assegurar a inclusão de alunos com diferentes níveis de motivação, distintas perceções da disciplina e variados graus de envolvimento, de modo a captar uma diversidade de experiências e perspetivas.

O guião das entrevistas foi estruturado com base nos principais constructos da Teoria da Autodeterminação, incidindo nas dimensões de competência, autonomia e relacionamento, e integrando questões relacionadas com a perceção da competição e a comparação com experiências anteriores em EF. Foram incluídas questões como “Sentiste que melhoraste nesta unidade? Em que aspetos?”, “Tiveste oportunidades de tomar decisões?”, “Como caracterizarias a relação dentro da tua equipa?” e “A competição influenciou a tua motivação? De que forma?”, com o objetivo de compreender de forma aprofundada a experiência dos alunos ao longo da unidade.

Análise de dados

A análise de dados foi conduzida em coerência com a abordagem metodológica mista adotada, assumindo, no entanto, um enfoque predominante na componente qualitativa, dada a natureza exploratória do estudo.

Os dados quantitativos foram analisados de forma descritiva, com recurso ao Microsoft Excel, desempenhando essencialmente uma função de caracterização da amostra e de apoio à seleção dos participantes.

A análise central incidiu sobre os dados qualitativos provenientes das entrevistas semiestruturadas. Na transcrição das entrevistas, procurou-se respeitar o discurso original dos participantes, assegurando simultaneamente a sua correção gramatical, de modo a

preservar o significado das ideias expressas. Foi adotado um processo rigoroso de escuta, revisão e validação das transcrições, garantindo a fidelidade da informação recolhida.

Posteriormente, os dados foram analisados através de análise temática (Anexo 18), seguindo um procedimento sistemático que incluiu a leitura detalhada das transcrições, a identificação de padrões recorrentes no discurso dos alunos, a codificação e a organização dos dados em categorias de análise.

Deste processo emergiram cinco temas principais (experiência educativa, competência percebida, autonomia, relacionamento e motivação) organizados em dezoito categorias, refletindo diferentes dimensões da experiência dos alunos ao longo da UD. A definição destes temas e categorias baseou-se na recorrência das ideias expressas, na sua relevância conceptual para o estudo e na sua coerência com o enquadramento teórico adotado.

Foram selecionados excertos representativos das entrevistas, apresentados na secção de resultados, com o objetivo de ilustrar as perceções dos alunos e sustentar a interpretação dos dados.

5.1.7. Resultados e Discussão

A apresentação dos resultados deste estudo resulta de um processo de análise temática das entrevistas realizadas aos alunos, permitindo organizar os dados de forma estruturada e interpretativa. Esta análise possibilitou identificar um conjunto de categorias principais e respetivos subtemas, que refletem as perceções dos alunos relativamente à experiência vivenciada na UD de Atletismo, no contexto do MED.

Neste sentido, foram identificadas cinco categorias principais: experiência educativa, competência percebida, autonomia, relacionamento, motivação e avaliação global. Cada uma destas categorias integra subtemas específicos, que permitem uma análise mais aprofundada das diferentes dimensões do processo de ensino e aprendizagem.

Na categoria experiência educativa, destacam-se os subtemas experiência diferenciada face a anos anteriores, trabalho em equipa como elemento diferenciador e clima positivo da aula.

Seguidamente, a dimensão da motivação, abordada no contexto da competição, motivação e envolvimento, integra os subtemas influência da competição, competição entre equipas, estrutura da competição e clima social e estrutura competitiva inclusiva.

Relativamente à competência percebida, emergem os subtemas descoberta de novas competências, reconhecimento do sucesso individual, diferenciação pedagógica e avaliação centrada na técnica. Na dimensão da autonomia, foram identificados os subtemas autorregulação, liberdade na execução das tarefas, atribuição de responsabilidades, autonomia fora da aula, tomada de decisão em grupo e confiança do professor. No que concerne ao relacionamento, destacam-se os subtemas desenvolvimento de novas relações, cooperação entre alunos, apoio emocional e coesão do grupo. Por fim, a avaliação global inclui os subtemas satisfação com a experiência, transferência pedagógica e organização pedagógica.

Desta forma, a apresentação dos resultados segue esta organização, permitindo uma análise detalhada das diferentes dimensões da experiência dos alunos e a sua articulação com o enquadramento teórico, contribuindo para a compreensão do impacto da intervenção pedagógica.

Experiência educativa: envolvimento e percepção de uma abordagem diferenciada

De forma geral, os alunos apresentaram uma percepção globalmente positiva da UD de Atletismo, identificando-a como uma experiência distinta e mais envolvente quando comparada com vivências anteriores na disciplina de EF. Esta percepção parece ter resultado sobretudo da alteração da dinâmica habitual das aulas, marcada pela introdução do trabalho em equipa, pela responsabilização dos alunos e pela estruturação intencional da competição. Vários alunos referiram que o Atletismo, tradicionalmente percecionado como repetitivo e pouco motivador, adquiriu um novo significado no contexto desta unidade. Como referido por um participante, “*gostei mais do Atletismo, sem dúvida, porque nunca tinha tido esta dinâmica diferente*” (A3), enquanto outro destacou que “*a forma como foi abordado este ano foi bastante mais interessante do que noutros anos*” (A2).

Para além do agrado pessoal, os alunos valorizaram também a organização pedagógica da unidade, associando a sua experiência positiva à percepção de intencionalidade e coerência. A referência de que a unidade foi “*bem estruturada*” e “*bem pensada*” (A2) sugere que os alunos não apenas participaram ativamente, mas também compreenderam a lógica subjacente às atividades propostas, o que reforça a qualidade da experiência educativa.

Quando compararam esta UD com experiências anteriores em EF, os alunos identificaram diferenças claras, associando esta abordagem a maiores níveis de

envolvimento, autonomia e reconhecimento do esforço. Alguns participantes referiram que, em anos anteriores, as aulas eram mais centradas no professor e menos ajustadas às diferenças individuais, enquanto nesta unidade sentiram maior acompanhamento e participação ativa. Um dos alunos referiu que “*em outras modalidades era mais sempre a mesma coisa*” (A2), contrastando com a dinâmica vivida no Atletismo, que considerou mais motivadora. De forma geral, os alunos demonstraram preferência pela abordagem adotada nesta unidade, reconhecendo-a como mais envolvente e significativa.

Esta percepção reforça a ideia de que contextos pedagógicos centrados no aluno tendem a ser associados a experiências mais positivas e significativas, em comparação com abordagens mais tradicionais (Wallhead et al., 2013).

Competição, motivação e envolvimento

A competição emergiu como um dos elementos mais relevantes na experiência dos alunos, sendo amplamente identificada como um fator central de motivação. De forma consistente, os alunos referiram que a presença de situações competitivas aumentou o esforço, o envolvimento e a vontade de participar, como ilustrado nos excertos “*a competição fez com que nos esforçássemos mais, porque queríamos ganhar*” (A3) e “*a competição aumentou mesmo a motivação*” (A4–A7).

Neste contexto, a competição foi percebida como motivadora sobretudo por estar associada a uma dimensão coletiva e orientada para a equipa. Os alunos valorizaram particularmente a competição entre equipas, referindo que “*entre equipas era melhor, porque assim puxávamos uns pelos outros*” (A2), evidenciando que o objetivo coletivo reforçou o compromisso individual e o sentido de responsabilidade. Para além disso, a forma como a competição foi estruturada revelou-se decisiva. A existência de pontuação por diferentes classificações, e não apenas para o vencedor, foi identificada como um fator que reduziu a pressão associada ao erro, permitindo uma participação mais segura e contínua. Neste sentido, um aluno referiu que “*não ficávamos prejudicados por perder uma prova*” (A3), evidenciando que a competição foi vivida como inclusiva e acessível.

Apesar de terem surgido referências pontuais a momentos menos confortáveis, sobretudo em tarefas mais exigentes como a resistência, essas situações não comprometeram a avaliação globalmente positiva da competição, sendo interpretadas como parte do desafio inerente à modalidade.

Estes resultados sugerem que a competição foi percebida de forma positiva porque foi pedagogicamente mediada e integrada num contexto cooperativo e estruturado, o que

está de acordo com a literatura. Aggerholm et al. (2018) defendem que a competição em EF não deve ser entendida de forma dicotômica, mas como um fenómeno pedagógico cujo impacto depende da forma como é organizada. Também Mesquita et al. (2021) sublinham que a competição pode assumir um valor educativo quando orientada para a participação, o esforço e o progresso. No caso do presente estudo, os dados indicam que a competição funcionou como fator de mobilização e envolvimento, precisamente porque deixou de estar centrada exclusivamente no resultado e passou a integrar-se numa lógica de equipa e de participação partilhada.

Competência: Redescoberta do saber fazer

Os resultados evidenciam uma forte perceção de evolução e desenvolvimento da competência ao longo da UD. Os alunos reconheceram melhorias das suas capacidades, particularmente em tarefas técnicas como as barreiras, frequentemente associadas à descoberta de novas competências. A afirmação “*antes não fazia barreiras e agora foi a minha parte favorita*” (A4) ilustra de forma clara este processo, refletindo a transformação de uma tarefa inicialmente percecionada como difícil numa experiência de sucesso e satisfação. Outros alunos referiram igualmente melhorias significativas, como “*nas barreiras melhorei bastante*” (A3) e “*aprendi coisas que nunca tinha feito antes*” (A2).

Estas perceções parecem associar-se à forma como as tarefas foram organizadas, nomeadamente através de progressões, diferenciação e estratégias de apoio à aprendizagem, permitindo um ritmo de evolução ajustado ao nível de cada aluno. A avaliação baseada na técnica foi também identificada como um fator relevante, sendo percecionada como mais justa e inclusiva. Os alunos destacaram que este modelo permite valorizar o esforço e a qualidade da execução, reduzindo o peso da capacidade física enquanto principal critério de sucesso, como ilustrado no excerto “*avaliar a técnica é importante porque há pessoas que não conseguem correr tão rápido*” (A1).

Estes resultados sugerem que a experiência de sucesso ajustada ao nível individual, aliada à valorização do progresso e do esforço, contribuiu para o reforço da competência percebida. Esta leitura está em concordância com a perspetiva de Nicholls (1984), que defende que contextos orientados para a mestria promovem maior persistência e envolvimento, mesmo em situações competitivas. Efetivamente, estudos sobre o MED demonstram que a valorização do contributo individual e do progresso

favorece a percepção de competência dos alunos, criando condições para uma participação mais confiante e sustentada (Farias et al., 2018).

Autonomia: Tomada de decisão, escolha e confiança

A autonomia surgiu como uma dimensão fortemente presente nos discursos dos alunos, estando associada à participação ativa, à responsabilização e à tomada de decisão ao longo da unidade. Os alunos referiram sentir níveis mais elevados de autonomia comparativamente a experiências anteriores, destacando oportunidades concretas de decisão, como a escolha de colegas para as provas “*escolhíamos quem fazia o quê*” (A5) ou a organização das tarefas dentro da equipa.

Um dos aspetos mais valorizados foi o planeamento dos aquecimentos, que implicava preparação prévia e tomada de decisão fora da aula. Este elemento foi descrito como significativo, contribuindo para o desenvolvimento da responsabilidade, como indicado no excerto “*tínhamos de trazer o aquecimento e isso fazia-nos pensar no que íamos fazer*” (A2). A atribuição de papéis, como o cronometrista ou o responsável pela contagem de voltas, reforçou igualmente a autonomia, introduzindo responsabilidade real com impacto no desempenho dos colegas. Esta responsabilidade foi acompanhada de um maior envolvimento, ainda que, por vezes, associada a algum nervosismo. Os alunos associaram claramente estas experiências à confiança depositada pela professora, referindo que essa confiança contribuiu para o seu crescimento e envolvimento. Como afirmado por um participante, “*a professora deixou-nos mais à vontade para fazer as coisas*” (A3).

Estes resultados sugerem que a autonomia não foi vivida apenas como liberdade de ação, mas sobretudo como possibilidade real de participação nas decisões e responsabilização no processo de aprendizagem. Esta leitura está em consonância com os pressupostos da Teoria da Autodeterminação e com a literatura sobre o MED, que sublinha o papel da transferência de responsabilidades do professor para o aluno na promoção da autonomia e do envolvimento (Farias et al., 2018; Siedentop et al., 2011).

No presente estudo, a autonomia parece ter emergido como uma dimensão importante da experiência pedagógica, contribuindo para o aumento do compromisso e da motivação dos alunos.

Relacionamento: construção de um clima cooperativo

Os resultados evidenciaram um impacto positivo significativo ao nível do relacionamento interpessoal, com os alunos a descreverem um ambiente social positivo,

marcado por cooperação, apoio e entajuda. O trabalho em equipa destacou-se como um elemento central neste processo, promovendo interações mais frequentes e significativas entre os alunos. Vários participantes referiram que passaram a interagir com colegas com quem anteriormente tinham menor proximidade, como ilustrado na afirmação “comecei a falar mais com pessoas com quem não falava antes” (A3).

A cooperação entre equipas foi igualmente mencionada, sugerindo que a presença de competição não comprometeu as relações sociais. Pelo contrário, surgem referências a apoio em momentos de dificuldade, como “*mesmo quando não corria bem, apoiavam*” (A4), o que aponta para um clima de segurança e suporte interpessoal. O evento culminante assumiu também um papel relevante neste domínio, sendo associado a um reforço do sentido de pertença e da coesão do grupo. Os alunos referiram que “*a turma ficou mais unida*” (A4) e que “*toda a gente estava a apoiar*” (A6), evidenciando um envolvimento coletivo mais forte. Apesar da existência de competição, os participantes não identificaram conflitos significativos, reconhecendo a importância do equilíbrio entre competir e desfrutar da atividade, como expresso na ideia de que “*estamos aqui para competir, mas também para nos divertirmos*” (A3).

Estes resultados sugerem que a estrutura cooperativa do MED desempenhou um papel determinante na promoção de relações interpessoais positivas. A organização em equipas estáveis e a definição de objetivos comuns parecem ter favorecido a coesão social e o apoio entre pares, mesmo num contexto onde a competição esteve presente de forma continuada. Esta leitura está em consonância com a literatura, que destaca o papel do MED na promoção do relacionamento interpessoal e do sentido de pertença (Farias et al., 2018; Wallhead, et al., 2013). Neste contexto, a competição não surgiu como elemento disruptivo, mas como um fator que, quando adequadamente integrado, contribuiu para reforçar o envolvimento coletivo e a qualidade do clima relacional.

Em conjunto, os resultados sugerem que a UD foi percebida como uma experiência promotora de motivação, competência percebida, autonomia e relacionamento, evidenciando o contributo da articulação entre competição e cooperação.

Apesar dos contributos do presente estudo, importa reconhecer algumas limitações. O número reduzido de participantes (n=7) poderá condicionar a generalização dos resultados. Ainda que se tenha procurado garantir diversidade nas respostas, o número de participantes pode não ter permitido captar toda a variedade de perspetivas existentes na turma, o que constitui uma limitação comum em estudos de natureza qualitativa em contexto escolar. Acresce ainda o facto de a amostra ter sido constituída por conveniência,

não sendo possível garantir a sua aleatoriedade, o que poderá influenciar a representatividade dos dados obtidos. Por fim, importa considerar a subjetividade inerente às respostas dos participantes, característica associada ao instrumento utilizado, a qual poderá influenciar a forma como os alunos perceberam e relataram a experiência vivenciada. Ainda assim, considera-se que os resultados obtidos permitem uma compreensão do fenómeno em estudo no contexto analisado.

5.1.8. Conclusão

O presente estudo teve como objetivo analisar o papel da competição nas aulas de Atletismo, procurando compreender a sua influência na motivação dos alunos e na satisfação das necessidades psicológicas básicas, no contexto de uma UD baseada no MED.

De forma global, os resultados evidenciam que, quando pedagogicamente estruturada e integrada num modelo centrado no aluno, a competição pode assumir um papel positivo na experiência educativa, contribuindo para o aumento do envolvimento, da motivação e da participação dos alunos.

A implementação do MED revelou-se particularmente relevante, ao promover contextos de aprendizagem que favoreceram a perceção de competência, a autonomia e o relacionamento interpessoal, através da articulação entre trabalho em equipa, atribuição de responsabilidades e valorização do esforço e da progressão individual.

Assim, os resultados reforçam o potencial pedagógico da competição quando mediada de forma intencional, constituindo um recurso relevante para a promoção de experiências de aprendizagem mais significativas, inclusivas e motivadoras em EF.

5.1.9. Referências bibliográficas

- Aggerholm, K., Standal, Ø. F., & Hordvik, M. M. (2018). Competition in physical education: Avoid, ask, adapt or accept? *Quest*, 70(4), 385–400.
- Bessa, C., Hastie, P. A., Rosado, A., & Mesquita, I. (2021). Sport education and traditional teaching: Influence on students' empowerment and self-confidence in high school physical education classes. *Sustainability*, 13(2), 578.
- Barney, D., Pleban, F. T., & Muday, M. (2019). Competition as an appropriate instructional practice in the physical education environment: Reflective experiences. *International Journal of Physical Education*, 56(7-14)

- Farias, C., Valério, C., & Mesquita, I. (2018). Sport education as a curriculum approach to student learning of invasion games: Effects on game performance and game involvement. *Journal of sports science & medicine*, 17(1), 56-65.
- 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.
- Mesquita, I., Farias, C., Coutinho, P., Queirós, P., & Silva, P. (2021). Aprender a ser treinador: Missão e projeto. In *Pedagogia do desporto: Manuais de formação geral. Cursos de treinadores de desporto. Grau I* (pp. 22-32). Instituto Português do Desporto e Juventude.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 96(3), 328-346.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 225-242.
- Rodrigues, F., Monteiro, D., Teixeira, D. S., & Cid, L. (2020). The relationship between teachers and peers' motivational climates, needs satisfaction, and physical education grades: an AGT and SDT approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(17), 6145.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In *Pedagogia do desporto* (pp. 185-206). Lisboa: FMH edições.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Siedentop, D., Hastie, P. A., & van der Mars, H. (2011). *Complete guide to sport education*. Human Kinetics.
- UNESCO. (2015). *Quality physical education (QPE): Guidelines for policymakers*.
- Wallhead, T. L., & Ntoumanis, N. (2004). Effects of a sport education intervention on students' motivational responses in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(1), 4-18.
- Wallhead, T. L., Garn, A. C., & Vidoni, C. (2013). Sport education and social goals in physical education: Relationships with enjoyment, relatedness, and leisure-time physical activity. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(4), 427-441.
- Zhou, T., Zhang, S., Colomer, J., & Ortíz, D. C. (2025). Applying self-determination theory in Physical Education: a systematic review. *Retos*, 69, 1016-1038.

6. Conclusão de uma Etapa

6.1. Construção e evolução da prática pedagógica

A PES constituiu uma etapa decisiva no meu percurso de formação, na medida em que permitiu transformar o conhecimento teórico em ação pedagógica contextualizada, refletida e progressivamente mais intencional. Ao longo deste processo, fui compreendendo que ensinar EF implica muito mais do que lecionar conteúdos ou organizar tarefas, exigindo a capacidade de interpretar o contexto, tomar decisões ajustadas e construir relações pedagógicas sustentadas na confiança e na proximidade com os alunos.

Este percurso revelou-se exigente e marcado por desafios constantes, num processo que esteve longe de ser linear. As dificuldades sentidas ao nível do planeamento, da gestão da aula, da instrução, da avaliação e da adaptação a diferentes contextos obrigaram-me a repensar estratégias, a flexibilizar a intervenção e a desenvolver uma postura mais crítica e consciente sobre a prática. Foi precisamente neste confronto com a realidade, através de um processo contínuo de tentativa, erro, reajustamento e reflexão, que fui consolidando competências e construindo uma identidade docente mais autónoma e segura.

De forma particular, a evolução da minha prática pedagógica refletiu uma passagem progressiva de uma lógica mais rígida e centrada na execução do plano para uma intervenção mais flexível, contextualizada e orientada para a aprendizagem dos alunos. Inicialmente, aspetos como a gestão do tempo, nomeadamente os períodos de transição entre tarefas, ou a tendência para instruções excessivamente longas, limitaram a eficiência da aula. Com o tempo, fui ajustando a organização das tarefas, privilegiando estruturas mais estáveis e uma comunicação mais objetiva, centrada em ideias-chave, o que permitiu aumentar o tempo útil de prática e tornar as aulas mais dinâmicas e eficazes.

Paralelamente, desenvolvi uma maior capacidade de adaptação pedagógica, passando a antecipar constrangimentos e a entrar na aula com alternativas que me permitissem responder de forma mais eficaz às situações emergentes. Esta evolução refletiu-se numa maior segurança na gestão da aula e numa intervenção mais consciente e intencional, sustentada numa leitura contínua das respostas dos alunos.

A crescente valorização da demonstração, articulada com a explicação dos aspetos críticos da execução, constituiu igualmente um marco importante na minha evolução, contribuindo para uma melhor compreensão das tarefas por parte dos alunos. De forma articulada, fui também desenvolvendo a capacidade de focar a instrução no essencial para

a ação imediata, favorecendo o envolvimento e a autonomia dos alunos no processo de aprendizagem.

Neste percurso, a reflexão assumiu um papel central. Progressivamente, fui aprendendo a analisar de forma mais sistemática a minha intervenção, identificando dificuldades, compreendendo as suas causas e utilizando essas aprendizagens para fundamentar decisões futuras. As dificuldades deixaram, assim, de ser encaradas como falhas, passando a constituir oportunidades privilegiadas de crescimento profissional. Para este processo revelou-se determinante o feedback do professor cooperante e do PO, cuja orientação contribuiu para uma compreensão mais aprofundada da prática e para a melhoria contínua da minha intervenção.

Para além do contexto da aula, o estágio evidenciou também a exigência do trabalho docente nos seus bastidores. A planificação, a construção e adaptação de materiais, a elaboração de instrumentos de avaliação e o processo de reflexão contínua implicaram um investimento significativo de tempo e esforço, frequentemente invisível, mas fundamental para sustentar a qualidade da intervenção pedagógica. Este conjunto de experiências permitiu-me consolidar uma base sólida para a prática futura, não só ao nível de recursos, mas também ao nível de estratégias e formas de atuação.

Simultaneamente, a participação na vida da escola e na comunidade educativa alargou a minha compreensão da profissão docente, evidenciando que o papel do professor ultrapassa largamente o espaço da aula. O envolvimento em atividades escolares e a colaboração com outros docentes contribuíram para uma visão mais integrada e contextualizada da intervenção educativa, reforçando o seu impacto tanto na minha formação como na experiência dos alunos.

Por fim, o estudo de investigação desenvolvido no âmbito da Área 3 veio aprofundar e sustentar muitas das aprendizagens construídas ao longo da prática pedagógica, reforçando a importância de uma intervenção fundamentada. A análise do papel da competição numa unidade de Atletismo evidenciou que, quando pedagogicamente orientada, esta pode constituir um elemento potenciador de experiências de aprendizagem mais motivadoras, inclusivas e ajustadas aos alunos.

Em síntese, este estágio representou um processo profundo de construção pessoal e profissional. Mais do que uma etapa de aplicação de conhecimentos, constituiu uma experiência transformadora que me permitiu desenvolver competências, fortalecer a capacidade reflexiva e compreender de forma mais clara a complexidade da profissão docente.

6.2. A professora que procuro continuar a ser: desenvolvimento e melhoria contínua

A experiência de estágio contribuiu para uma mudança significativa na minha conceção de EF, passando a encará-la como um espaço educativo privilegiado para o desenvolvimento integral dos alunos. Para além da dimensão motora, reconheço atualmente o seu potencial na promoção de valores, atitudes e comportamentos associados a estilos de vida ativos e saudáveis, bem como no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e éticas fundamentais à formação dos alunos.

Neste contexto, assumo o professor de EF como um agente educativo determinante, responsável pela criação de condições que favoreçam aprendizagens significativas e contribuam para a formação de cidadãos críticos, autónomos e ativos. Assim, a professora que procuro continuar a ser orienta a sua intervenção por uma intencionalidade pedagógica clara, centrada no aluno e nas suas necessidades, procurando promover o seu envolvimento, autonomia e responsabilização no processo de aprendizagem.

Pretendo desenvolver uma prática pedagógica exigente, mas simultaneamente ajustada e inclusiva, capaz de responder à heterogeneidade dos alunos e de valorizar o progresso individual. Neste sentido, reconheço a importância de recorrer a diferentes modelos pedagógicos e estratégias de ensino, não de forma rígida, mas enquanto ferramentas a adaptar intencionalmente ao contexto, às características dos alunos e aos objetivos de aprendizagem.

Paralelamente, valorizo de forma crescente a relação pedagógica como um elemento central da intervenção docente. Acredito que a construção de um clima de aula baseado na confiança, no respeito e na proximidade é determinante para o envolvimento dos alunos e para o sucesso do processo educativo. Assim, procuro ser uma professora que, para além de ensinar, marca positivamente o percurso dos alunos, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e para a forma como vivenciam a escola.

Assumo igualmente o compromisso com uma prática reflexiva e em constante desenvolvimento, reconhecendo que a construção da identidade docente é um processo contínuo, alimentado pela experiência, pela reflexão e pela abertura à aprendizagem. Neste sentido, pretendo manter uma atitude crítica face à minha prática, procurando identificar oportunidades de melhoria e continuar a evoluir enquanto profissional.

Por fim, ambiciono ser uma professora que vê a EF como um espaço de formação integral, capaz de influenciar não apenas o desempenho motor, mas também a forma como os alunos se relacionam com a atividade física, com os outros e consigo próprios. Uma intervenção pedagógica humana, intencional e consciente, orientada para a criação de experiências de aprendizagem significativas, constitui, assim, o princípio orientador da professora que pretendo ser.

Em termos pessoais e profissionais, este percurso contribuiu de forma decisiva para a construção da minha identidade enquanto professora de Educação Física, reforçando a importância de práticas pedagógicas centradas no aluno, flexíveis e ajustadas à diversidade dos contextos educativos. Este processo permitiu consolidar competências fundamentais ao exercício da docência e reforçou a minha motivação para uma prática sustentada na reflexão contínua e na melhoria permanente.

7. Referências Bibliográficas

- Arnold, P. J. (1999). The virtues, moral education and the practice of sport. *Quest*, 51, 39-54.
- Azevedo, E., Ramos, A. G., & Mesquita, I. (2024). Desenvolvimento da prática reflexiva. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física* (pp. 139–156). Editora FADEUP.
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., & BERA Physical Education and Sport Pedagogy Special Interest Group. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: An academic review. *Research Papers in Education*, 24(1), 1–27.
- Batista, P., Moura, A., & Graça, A. (2019). Avaliação como ponte entre o ensinar e o aprender: Estratégias e exemplos para uma reconfiguração da avaliação em educação física. In *Avaliação em Educação Física: Perspetivas e desenvolvimento* (pp. 99–114). Sociedade Portuguesa de Educação Física.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*. Livros Horizonte.
- Bento, J. O. (2006). *Educação física: Contributos para uma pedagogia do corpo e do movimento*. FMH.
- Bessa, C., Hastie, P. A., Rosado, A., & Mesquita, I. (2021). Sport education and traditional teaching: Influence on students' empowerment and self-confidence in *High School Physical Education Classe. Sustainability*, 13(2), 578.
- Block, M., Taliaferro, A., Harris, N., & Krause, J. (2010). *Using self-efficacy theory to facilitate inclusion in general physical education*. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 81(3), 43–46.
- Bull, F. C., Al-Ansari, S. S., Biddle, S., Borodulin, K., Buman, M. P., Cardon, G., ... & Willumsen, J. F. (2020). World Health Organization 2020 guidelines on physical activity and sedentary behaviour. *British journal of sports medicine*, 54(24), 1451-1462.
- Casey, A., & Goodyear, V. A. (2015). Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of physical education? A review of literature. *Quest*, 67(1), 56–72.
- Ciotto, C. M., & Gagnon, A. G. (2018). Promoting social and emotional learning in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(4), 27–33.

- Coutinho, P., Bessa, C., & Mesquita, I. (2024). Planeamento em educação física. 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.
- Curran, T., & Standage, M. (2017). *Psychological needs and the quality of student engagement in physical education: Teachers as key facilitators*. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(3), 262–276.
- Derri, V., Emmanouilidou, K., Vassiliadou, O., & Kioumourtzoglou, E. (2008). Relationship between academic learning time and students' performance in physical education. (ALT-PE) and Skill Concepts Acquisition and Retention. *Physical Educator*, 65(3), 134–145.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais – educação física*.
- Escola Secundária Filipa de Vilhena. (2022). *Projeto educativo 2022–2025: Sentir Filipa... Ser Filipa*
- Farias, C. (2023). Boas práticas pedagógicas na educação física do 1.º ciclo: guia didático e aplicação prática. In J. Maia, G. Tani, H. Cruz, P. Queirós, C. Dias, & O. Vasconcelos (Eds.), *Educação física no 1.º ciclo do ensino básico: Um manual para professores* (pp. 54–75). Edições FADEUP
- Farias, C., Fernández-Río, J., Martins, J., Ribeiro, E., Teixeira, J., Bessa, C., & Mesquita, I. (2023). Multi-system influences on physical education preservice teachers' teaching practice in pandemic times. *Quest*, 75(4), 325-343.
- Farias, C., Pill, S., & Griffin, L. (2024). *Game-based approaches in physical education. International Applications*. Routledge.
- Farias, C., Wallhead, T., & Mesquita, I. (2020). The project changed my life. Sport Education's Transformative Potential on Student Physical Literacy. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 91(2), 263–278.
- Farias, C., Hastie, P. A., & Mesquita, I. (2024). Exemplos representativos de contextos de aprendizagem equitativos e inclusivos em educação física. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física* (pp. 277–298). FADEUP.
- Farias, G. O., Batista, P. M. F., Graça, A., & Nascimento, J. V. (2018). Ciclos da trajetória profissional na carreira docente em educação física. *Movimento*, 24(2), 441–454.
- Fernandes, D. (2021). *Avaliação das aprendizagens*. Direção-Geral da Educação.

- Gomes, L., Martins, J., & Carreiro da Costa, F. (2017). *Estilos de ensino em educação física*. In R. Catunda & A. Marques (eds). *Educação física escolar: Referenciais para um ensino de qualidade* (pp.87-108). Belo Horizonte: Casa da Educação Física
- Graça, A., & Mesquita, I. (2009). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Graça & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 39–68). Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Gurvitch, R., & Metzler, M. (2010). Theory into Practice: Keeping the Purpose in Mind: The Implementation of Instructional Models in Physical Education Settings. *Strategies*, 23(3), 32–35.
- Hadji, C. (2001). *A avaliação desmistificada*. Artes médicas.
- Jones, M. I., & Lavalley, D. (2009). Exploring perceived life skills development and participation in sport. *Qualitative Research in Sport and Exercise*, 1(1), 36–50
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge.
- Martins, G., Gomes, C. A., Brocardo, J. M., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., & Silva, L. M., Encarnação, M. A., Calçada, M. T., Nery, R. F. & Rodrigues, S. M. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- Matos, Z. (2014). Avaliação das aprendizagens em educação física: Princípios e desafios. In A. Graça & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 271–295). Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Mesquita, I. (2006). *Formação de professores de educação física: Identidade profissional e prática reflexiva*. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Mesquita, I., Farias C., Coutinho, P., Queirós, P., & Silva, P. (2021). *Pedagogia e didática do desporto*. Plano Nacional de Formação de Treinadores. IPDJ.
- Metzler, M. W. (2017). *Instructional models for physical education* (3rd ed.). Routledge.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education: First online edition*. Spectrum Institute for Teaching and Learning.
- Queirós, P. M. L. (2014). *Profissionalidade docente: Importância das questões deontológicas na formação inicial de profissionais (de Educação Física e Desporto)*. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 55–73). Porto: Editora FADEUP
- Richards, K. A. R., Ivy, V. N., Wright, P. M., & Jerris, E. (2019). *Combining the skill themes approach with teaching personal and social responsibility to teach social*

- and emotional learning in elementary physical education*. Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 90(3), 35–44
- Rink, J. (2014). *Teaching physical education for learning* (7th ed.). McGraw-Hill.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and Extrinsic Motivation from a Self-Determination Theory Perspective: Definitions, Theory, Practices, and Future Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Article 101860.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Human Kinetics.
- Siedentop, D., Hastie, P. A., & Van der Mars, H. (2011). *Complete guide to sport education* (2nd ed.). Human Kinetics.
- UNESCO. (2015). *Quality physical education (QPE): Guidelines for policymakers*.
- Vickers, J. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: A Knowledge Structures Approach*. Human Kinetics Publishers, Inc., Box 5076, Champaign, IL 61825-5076.
- Whitehead, M. (2010). *Physical literacy: Throughout the lifecourse*. Routledge.

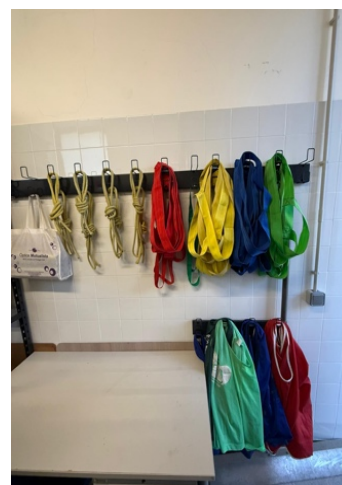
Anexos



Anexo 1. Espaço 1 (ginásio grande e arrecadação).



Anexo 2. Espaço 2 (ginásio pequeno).



Anexo 3. Espaço 3 (espaço exterior coberto e arrecadação exterior).



Anexo 4. Espaço 4 (espaço exterior descoberto).



Escola Secundária Filipa de Vilhena – 401766
Educação Física 2025/2026



Inquérito Inicial – 10º _____

Dados Pessoais
Nome Completo: _____ Nº: _____
Turma: _____ Sexo: M ☐ F ☐ Data de Nascimento: ____/____/____ Nacionalidade: _____
Como te deslocas para a escola: _____ Tens acesso à internet em casa: S ☐ N ☐
Dados Escolares
Nº de Retenções: _____ Se sim, em que ano(s) de escolaridade: _____
Nota de EF em 2024/25: _____ Disciplina(s) favorita(s): _____
Disciplina(s) menos apreciada(s): _____
Dados Desportivos
Praticas algum desporto regularmente? S ☐ N ☐ Se sim, qual? _____
És federado/a? S ☐ N ☐ Se sim, há quantos anos? _____ Nº de treinos por semana: _____
Nº de horas de treino por semana: _____ Outros desportos que já praticaste: _____
Modalidade(s) favorita(s): _____
Modalidade(s) menos apreciada(s): _____
Numa escala de 1 a 4, sendo 1 não gosto, 2 gosto pouco, 3 gosto e 4 gosto muito, classifica a tua preferência nas seguintes modalidades desportivas:
Futebol ☐ Voleibol ☐ Ginástica de solo ☐ Atletismo ☐ Badminton ☐ Dança ☐
Já participaste no Desporto Escolar? S ☐ N ☐ Se sim, que modalidade(s)? _____
No presente ano letivo, gostavas de participar no Desporto Escolar? S ☐ N ☐
Dados de Saúde
Tens algum problema de saúde? S ☐ N ☐ Se sim, qual? (Especifica se o problema de saúde é impeditivo da prática de EF e porquê.) _____
Tomas alguma medicação regularmente? S ☐ N ☐ Se sim, qual e para quê? _____
Já tiveste alguma lesão grave? (ex. ruturas, entorses, fraturas, etc.) S ☐ N ☐ Se sim, qual? _____
Nº de horas de sono por noite, em média. Assinala com um X a opção que mais se adequa:
2 a 4h ☐ 4 a 6h ☐ 6 a 8h ☐ 8 a 10h ☐ Nº de refeições diárias: _____
Quais? _____
Informação estritamente confidencial:
Consumes bebidas alcoólicas regularmente? S ☐ N ☐ Tens hábitos de tabagismo? S ☐ N ☐
Outras informações Relevantes

NEP - Núcleo de Estágio Profissional de Educação Física - FADEUP

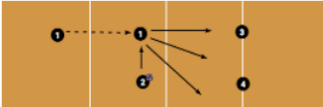
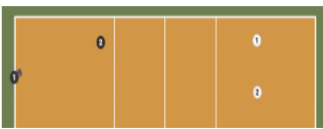
Anexo 5. Inquérito Inicial.

10º			Dia	25/11/25	02/12/25	09/12/25	11/12/25	16/12/26	06/01/26	13/01/26	15/01/26	13/01/26	20/01/25	22/01/26											
			Espaço	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2											
			Sessão nº	1	2	3 e 4	5	6 e 7	8 e 9	10	12	13	14	15											
			Duração	50min	50min	100min	50min	100min	100min	50min	50min	50min	50min	50min											
			Aula nº	31	34	36 e 37	38	39 e 40	42 e 43	45	47	45	48	50											
Conteúdos	Elementos Gímnicos	Rolamento à Frente	Avaliação Diagnóstica	Apresentação do Formato da AS	I/E	E	E		C	Aulas Reservadas para os Alunos trabalharem e definirem a Sequência Gímnica de Grupo	Avaliação Sumativa														
		Rolamento à Retaguarda			I/E	E	E		C																
		Apoio Facial Invertido			I/E	E		E																	
		Roda			I/E		E	E																	
		Rolamento à Frente Saltado					I/E	E	E																
		Rolamento à Retaguarda com os Membros Alargados e Extensão					I/E	E	E																
	Apoio Facial Invertido com Rolamento à Frente					I/E	E	E																	
	Elementos de Equilíbrio	Avião			I/E		E		E																
		Vela				I/E	E		E																
	Elementos de Flexibilidade	Ponte			I/E			E																	
		Folha ou Fecho				I/E		E																	
	Elementos de Ligação	Espargata					I/E		E																
		Alargados				I/E	E		E																
		Pivots					I/E																		
		Troca Passo			I/E		E																		
		Meia Pirueta			I/E	E		E	E																
		Pirueta			I/E	E		E	E																
	Cultura Desportiva	Tesoura				I/E		E	E																
		Ajudas	Em relação às Ajudas, vão ser transmitidas sempre em todas as aulas antes da execução do Elemento Gímnico e vão estar a ser projetadas também no Projetor do Ginásio para que todos os alunos consigam ver. Em todas as aulas vai haver um aluno de cada grupo responsável pelas regras de Segurança na sua equipa, no entanto o Aquecimento vai ser realizado ao comando do Professor, pelo que durante toda a aula este também vai supervisionar todos os grupos de maneira a prevenir erros potencialmente perigosos. No fim de cada aula, dois alunos vão ter a responsabilidade de trazer uma Curiosidade sobre a História ou Cultura da Ginástica de Solo.																						
		Regras de Segurança																							
	História da Modalidade																								
	Condição Física	Capacidades Condicionais	Flexibilidade	Ao longo das aulas, serão desenvolvidas todas as capacidades condicionais e coordenativas, com especial foco na força, flexibilidade, resistência, diferenciação cinestésica, equilíbrio e orientação espacial, através de jogos didáticos nos inícios de cada aula e nos diferentes exercícios propostos das progressões dos elementos gímnicos.																					
			Força																						
			Resistência																						
		Capacidades Coordenativas	Diferenciação Cinestésica																						
			Equilíbrio																						
	Conceitos Psicomotoriais	Orientação Espacial	Capacidade dos alunos desenvolver os exercícios solicitados pelo Professor, com e sem a sua supervisão. Momentos recorrentes em todas as aulas. (Autonomia e Responsabilidade). A Cooperação também vai estar sempre presente através dos momentos em que os alunos vão ter que cooperar com os colegas de grupo, nas diferentes estações e vão ter que ajudá-los preenchendo a Ficha de Evolução do grupo para irem registando sempre a evolução de cada aluno e no que cada aluno tem mais dificuldades. O Empenho tem que estar presente em todos os exercícios e momentos de aula propostos pelo Professor.																						
		Cooperação																							
		Autonomia																							
		Empenho																							
		Responsabilidade																							

Anexo 7. Unidade Didática.

Plano de Aula nº29				
Professora: Marta Taveira		Ano/Turma: 10 ^o	Hora: 11:25	Local: Espaço 1
Aula: 29	Sessão:	Data: 20/11/25	Tempo útil: 35 min	Material: 12 bolas.
UT/UD: Voleibol		Duração: 50 min	Nº alunos: 24	
Função Didática: Exercitação do passe de frente, manchete, posição média, jogo 2x2, diferenciação de papeis, comunicação, side -out (0:2) e ocupação de espaço. Consolidação do serviço por baixo.				
Conteúdos: do passe de frente, manchete, posição média, jogo 2x2, diferenciação de papeis, comunicação, side -out (0:2) e ocupação de espaço e do serviço por baixo.				
Objetivos da aula:	HM	O aluno realiza as técnicas do da passe de frente, manchete, posição média e do serviço por baixo.		
	FT/CF	O aluno trabalha as capacidades condicionais da força de MS e MI, bem como as <u>capacidades coordenativas da coordenação e orientação espacial</u> .		
	CD	O aluno conhece as regras básicas e os conteúdos técnico-táticos da modalidade de voleibol.		
	CPS	O aluno coopera e comunica com o colega de equipa.		

	Objetivos comportamentais	Situação de aprendizagem Organização didática metodológica	Componentes Críticas / Critérios de Êxito
INICIAL	5	Alunos colocados à frente da professora em meia-lua enquanto a mesma mostra um vídeo que explica a execução da manchete e do passe de frente. <i>Alunos em meia-lua, 1 professora, à frente dos mesmos.</i>	Permanecer atentos aos vídeos.
	6	Passe de frente Os alunos formam grupos de 4, com 2 de cada lado da rede, em fila. O aluno 1 realiza: auto passe, auto passe e passe para o aluno do lado oposto da rede. Após enviar a bola, o aluno 1 desloca-se para trás do aluno 4 na sua fila. O aluno 2 repete a sequência (auto passe, auto passe e passe). Sempre que um aluno envia a bola para o outro lado, desloca-se para a fila contrária, seguindo o mesmo padrão de rotação. A equipa que conseguir passar mais vezes a bola por cima da rede ganha. 	Colocar o corpo debaixo da bola, com MI ligeiramente fletidos e afastados. Realizar flexão/extensão em simultâneo dos MI e MS (efeito mola). Mãos em forma de concha, com os indicadores e polegares a formar um triângulo.
	7	Serviço por baixo, diferenciação de papeis, ocupação no espaço e comunicação. Nos mesmos grupos de 4, um par realiza o serviço por baixo para o outro par. Estes, vão receber o serviço e o primeiro toque é realizado em passe para a zona de distribuição onde está o colega que avançou para a rede. O distribuir reenvia a bola novamente para o colega que também avançou para a rede. Este por sua vez, envia a bola para os colegas do campo contrário. 6 serviços por baixo do mesmo par, alternadamente, e passa o outro par a servir.	Colocar o corpo debaixo da bola, com MI ligeiramente fletidos e afastados. Realizar flexão/extensão em simultâneo dos MI e MS (efeito mola). Mãos em forma de concha, com os indicadores e polegares a formar um triângulo. Realiza o passe acima e à frente da cabeça.

FINAL	10 ^o	polegares e indicadores em triângulo. O aluno deve realizar o passe acima e à frente da cabeça, direcionando a bola com controlo. O aluno diferencia os papeis de defensor/atacante  distribuidor. O aluno comunica com o colega para defender a bola. O aluno realiza passe de frente para a zona de distribuição e para a zona de ataque.		Quem for defender a bola, grita "MINHA" e o colega avança para a rede. Após o primeiro toque avançar progressivamente para a rede, evitando posicionar-se prematuramente e estático na zona onde vai atacar. Assumir, enquanto distribuidor, uma posição perpendicular à rede e nunca de costas para a mesma. Realizar um passe alto para a sua frente. Procurar o espaço vazio para atacar. Serviço por baixo: Alinhamento corporal voltado para o alvo. Bola segura à altura da bacia pela mão oposta à de batimento e a bola é solta e imediatamente batida com a mão contrária Pé contrário ao braço de batimento ligeiramente à frente. Joelhos fletidos e transferência de peso do pé de trás para o da frente no momento do impacto.
		O aluno deve posicionar o corpo alinhado com o alvo antes da execução do serviço. O aluno deve segurar a bola à altura da bacia com a mão de apoio e solta-la para realizar o batimento imediato com a mão contrária. O aluno deve <u>deslocar-se</u> o pé contrário ao braço de batimento à frente. O aluno deve fletir os joelhos e transferir o peso do pé de trás para o da frente no momento do impacto. O aluno demonstra cooperação e comunicação durante a jogada. O aluno revela empenho em todas as ações, tanto com bola como sem bola. O aluno mostra respeito pelas indicações da professora e pelos colegas.	Jogo 2x2 Os alunos fazem jogo 2x2. Com estrutura 0:2. <i>As duplas formam-se por proximidade de espaço.</i> <i>Alunos por pares, 2 de cada lado da rede. 1 professora, desloca-se pelo espaço.</i> 	Serviço por baixo: Alinhamento corporal voltado para o alvo. Bola segura à altura da bacia pela mão oposta à de batimento e a bola é solta e imediatamente batida com a mão contrária Pé contrário ao braço de batimento ligeiramente à frente. Joelhos fletidos e transferência de peso do pé de trás para o da frente no momento do impacto. Side out 0:2 Realiza o 1.º toque orientado para o colega (zona de distribuição). Coopera com o colega, assegurando comunicação clara ("minha", "tua"). Desloca-se após o toque para preparar a próxima ação (transição).

FICHA DO GRUPO

NOME DO GRUPO: _____

Nº	NOME DO ALUNO

FUNÇÕES	NOME DO ALUNO
CAPITÃO	
SUB CAPITÃO	
TREINADOR	
CRONOMETRISTA	
OBSERVADOR TÉCNICO	

COR: _____

MASCOTE: _____

LEMA: _____

GRITO: _____

Anexo 9. Exemplo Ficha de Grupo.



Anexo 10. Vídeos dos elementos gímnicos.

	Escola Secundária Filipa de Vilhena – Porto - 401766 Núcleo de Estágio Profissional de Educação Física - FADEUP Ano Letivo – 2025 2026	
---	--	---

Ficha de registo – Avaliação Diagnóstica – Ginástica

Professores: Luís Moreira e Marta Taveira

Turma: 10º

Nome do Aluno Avaliador	
Nome do Aluno Avaliado	

Instruções: Em cada uma das habilidades gímnicas, observa o desempenho do colega e avalia-o tendo em conta os critérios (1, 2, 3).

Avaliação Diagnóstica de Ginástica de Solo					
HABILIDADES GÍMICAS					
Rolamento à frente	Rolamento à retaguarda	Apoio facial invertido	Roda	Avião	Pirueta

1	Não realiza ou realiza com muitas dificuldades
2	Realiza com algumas dificuldades
3	Realiza bem

Comentários adicionais que consideres pertinentes sobre o desempenho do teu colega:

TÉCNICAS DE TRANSMISSÃO DE TESTEMUNHO

Técnica Ascendente

Recetor

- Estender o braço e a mão atrás, colocando a palma da mão virada para baixo e para trás, ao nível da bacia.

Transmissor

- Passar o testemunho em movimento rápido de trás para a frente e de BAIXO PARA CIMA.
- Estender o braço e colocar o testemunho entre o indicador e o polegar do colega



Não debes esquecer

- Enquanto recetor, de não olhar para trás no momento da transmissão e de estender o braço apenas após a comunicação do colega.
- Enquanto transmissor, de comunicar com o colega através de um sinal sonoro ("toma"; "pega"; "vai").
- A transmissão deve ser feita para a mão oposta, ou seja, caso o testemunho esteja na mão direita do transmissor, o recetor deverá colocar-se ligeiramente para o lado direito de forma a receber com a mão esquerda.
- O lado de transmissão pode ser pré-definido antes da corrida.

Como praticar

1. **Transmissão sem deslocamento** até chegar ao elemento da equipa que estiver à frente da fila. Quando o testemunho chegar a este aluno, todos dão meia-volta e continuam o exercício.
2. **Transmissão a Passo:** a mesma lógica da primeira, mas o deslocamento é feito a passo lento.
3. **Transmissão em corrida lenta:** a mesma lógica da primeira, mas o deslocamento é feito em corrida lenta.
4. **Transmissão em corrida:** a mesma lógica da primeira, mas o deslocamento é feito em corrida.

ESFV – Educação Física – 10ºB – 2024/2025



FICHA DE EVOLUÇÃO



NOME DO GRUPO: _____

AULA DIA 05/12/2025

QUE ELEMENTOS GÍMNICOS FORAM TRABALHADOS?

SEGUNDO OS CRITÉRIOS DE ÊXITO E ERROS FREQUENTES, QUE ELEMENTO DO GRUPO TEM DIFICULDADE A FAZER? E EM QUE ASPETO? O QUE PRECISA DE TRABALHAR?

AULA DIA 10/12/2025

QUE ELEMENTOS GÍMNICOS FORAM TRABALHADOS?

SEGUNDO OS CRITÉRIOS DE ÊXITO E ERROS FREQUENTES, QUE ELEMENTO DO GRUPO TEM DIFICULDADE A FAZER? E EM QUE ASPETO? O QUE PRECISA DE TRABALHAR?

ZONA DE TRANSMISSÃO

- A transmissão é sempre feita dentro da zona de transmissão.
- O recetor posiciona-se atrás dessa zona (na zona de aceleração) e acelera quando o colega se estiver a aproximar.
- Não te esqueças que a comunicação é importante e de receber com a mão oposta àquela que o colega traz o testemunho.



Anexo 12. Exemplos de documentos de apoio.



Anexo 13. Exemplo de Certificados.



Anexo 14. Jogos Tradicionais.



Anexo 15. Corta-Mato Escolar.



Anexo 16. Cartaz Torneio de Voleibol.

Título do Artigo	País	Ano	Autores	Objetivo	Participantes	Análise de dados	Conclusão
<i>Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being</i>	EUA	2000	Richard M. Ryan; Edward L. Deci	Apresentar os princípios da Teoria da Autodeterminação e explicar como a satisfação das necessidades psicológicas básicas influencia a motivação intrínseca, o desenvolvimento social e o bem-estar.	Artigo conceptual / teórico, sem participantes.	Revisão teórica e discussão conceptual da literatura existente.	O artigo conclui que os seres humanos possuem necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relação, e que a satisfação destas necessidades favorece o desenvolvimento de uma motivação mais autónoma, maior bem-estar e melhor adaptação psicológica. Os autores defendem que os contextos sociais têm um papel decisivo no apoio ou na frustração dessas necessidades
<i>Complete Guide to Sport Education</i>	EUA	2011	Siedentop, D.; Hastie, P. A.; van der Mars, H.	Fundamentar o Modelo de Educação Desportiva como uma proposta pedagógica para proporcionar experiências desportivas positivas e autênticas.	Artigo conceptual / teórico, sem participantes.	Exposição teórica do modelo, dos seus princípios estruturais e das suas características organizacionais	A obra conclui que o Modelo de Educação Desportiva oferece uma estrutura pedagógica consistente e atualizada para o ensino da Educação Física, ao integrar épocas desportivas, equipas estáveis, papéis diversificados, competição formal e evento culminante. Os autores defendem que esta organização promove aprendizagens mais profundas, maior compromisso dos alunos e experiências desportivas mais significativas, inclusivas e educativamente válidas, reinterpretando a competição como um meio pedagógico e não apenas como comparação de resultados.
<i>Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance</i>	EUA	1984	Nicholls, J. G.	Desenvolver uma teoria da motivação para a realização, explicando como os indivíduos avaliam a sua competência e definem o sucesso.	Artigo conceptual / teórico, sem participantes.	Análise conceptual e teórica da literatura sobre motivação de realização, perceção de capacidade e escolha de tarefas.	O artigo evidencia que a forma como os alunos definem o sucesso influencia fortemente o seu comportamento em contexto educativo e desportivo. Quando o sucesso é entendido como melhoria pessoal, domínio da tarefa e esforço, os alunos tendem a manter-se mais envolvidos, a persistir perante dificuldades e a valorizar o processo de aprendizagem. Pelo contrário, quando o foco está apenas na comparação com os outros, a experiência competitiva pode gerar ansiedade, exclusão ou desinvestimento, sobretudo em alunos menos competentes.

<i>Effects of a Sport Education Intervention on Students' Motivational Responses in Physical Education</i>	Reino Unido	2004	Wallhead, T. L., & Ntoumanis, N.	Avaliar os efeitos de uma intervenção baseada no Modelo de Educação Desportiva nas respostas motivacionais dos alunos em Educação Física.	Estudo realizado em contexto escolar com alunos de Educação Física; a amostra é composta por 51 alunos do ensino secundário (MED n=25; controlo n=26)	Recolha de dados pré e pós-intervenção através de questionários para avaliar prazer/enjoyment; esforço percebido; competência percebida; orientações motivacionais; clima motivacional percebido; autonomia percebida; percepção de competência, prazer e autonomia. Análise comparativa entre momentos e/ou grupos (ANOVA medidas repetidas e regressões)	O estudo conclui que a intervenção baseada no Modelo de Educação Desportiva produziu respostas motivacionais mais positivas, nomeadamente maior prazer, maior envolvimento e melhor percepção de competência. Os resultados sugerem que uma organização pedagógica mais estruturada e participada pode criar experiências de aprendizagem mais motivadoras para os alunos.
<i>Sport education as a curriculum approach to student learning of invasion games: Effects on game performance and game involvement</i>	Portugal	2018	Farias C.; Valério C.; Mesquita I.	Analisar o desenvolvimento do desempenho em jogo (<i>game performance</i>) e do envolvimento no jogo (<i>game involvement</i>) de alunos ao longo da participação em três épocas consecutivas de Sport Education em jogos de invasão	1 professor experiente de Educação Física e uma turma do 7.º ano, composta por 26 alunos (10 raparigas e 16 rapazes)	Análise quantitativa com medidas pré-teste e pós-teste, recorrendo ao Game Performance Assessment Instrument (GPAI) e a testes ANOVA de medidas repetidas 2 (tempo) x grupo (desporto).	O estudo concluiu que a participação em três épocas consecutivas de Sport Education promoveu melhorias significativas no desempenho em jogo e no envolvimento no jogo, particularmente na segunda e terceira épocas. Os autores destacam que o envolvimento prolongado dos alunos em atividades de jogo e a permanência nas mesmas equipas ao longo do tempo foram fatores decisivos para os resultados observados

<i>Sport Education and Social Goals in Physical Education: Relationships with Enjoyment, Relatedness, and Leisure-Time Physical Activity</i>	EUA	2013	Tristan L. Wallhead; Alex C. Garn; Carla Vidoni	Analisar a relação entre a participação dos alunos em unidades didáticas baseadas no Modelo de Educação Desportiva, a percepção de objetivos sociais, a satisfação da necessidade psicológica de relação, o prazer nas aulas de Educação Física e a intenção de prática de atividade física no tempo livre, à luz da Teoria da Autodeterminação.	Estudo realizado em 568 alunos do ensino secundário, provenientes de duas escolas. Uma escola implementou o Modelo de Educação Desportiva; A outra utilizou um modelo multiactividade tradicional. Todos os alunos frequentavam aulas obrigatórias de Educação Física	Estudo quantitativo, longitudinal, com aplicação de questionários pré e pós-intervenção para avaliar satisfação das necessidades psicológicas (especialmente relação); tipos de motivação autodeterminada; prazer/enjoyment; esforço percebido; intenção e comportamento de atividade física no tempo livre Tratamento estatístico através de ANOVA de modelo misto; regressões múltiplas hierárquicas para explicar relações entre NPB, motivação e prazer.	Os alunos envolvidos em programas baseados no Modelo de Educação Desportiva apresentaram maiores aumentos no prazer, esforço percebido e motivação autodeterminada, em comparação com os alunos do modelo tradicional. A satisfação da necessidade psicológica de relação revelou-se um fator central na explicação do prazer e da motivação dos alunos, reforçando o papel do MED como um modelo pedagógico eficaz para promover experiências competitivas mais inclusivas, socialmente significativas e motivacionalmente positivas nas aulas de Educação Física.
<i>Pedagogia e Didática do Desporto</i>	Portugal	2021	Mesquita, I.; Farias, C; Coutinho, P.; Queirós, P.; Silva, P.	Analisar os princípios pedagógicos e didáticos do desporto, com especial enfoque no papel da competição nos contextos de formação e ensino de jovens.	Artigo conceptual / teórico, sem participantes.	Reflexão teórica e pedagógica sobre práticas de treino e ensino do desporto, com base na literatura da pedagogia do desporto.	Os autores defendem que a competição constitui um elemento estruturante do desporto, mas que, em contextos educativos, deve ser pedagogicamente enquadrada de modo a garantir um compromisso efetivo entre competição e inclusão. A competição assume potencial educativo quando organizada de forma a promover a participação, a aprendizagem, o sentido de pertença e a motivação dos praticantes, evitando a exclusão e a desvalorização dos alunos menos competentes. Assim, o papel do professor é central na mediação da competição,

							orientando-a para objetivos formativos e não apenas para o resultado.
<i>Competition in Physical Education: Avoid, Ask, Adapt or Accept?</i>	Noruega	2018	Aggerholm, K.; Standal, Ø. F.; Hordvik, M. M.	Analisar criticamente o papel da competição na Educação Física escolar, questionando se as atividades competitivas devem ser evitadas, aceites, adaptadas ou discutidas de forma reflexiva, a partir de perspectivas da filosofia do desporto e da filosofia da educação.	Artigo conceptual / teórico, sem participantes.	Análise filosófica e normativa da literatura sobre competição em contexto educativo. Os autores estruturam a discussão em torno de quatro posições normativas relativamente à competição na Educação Física: Avoid (Evitar), Ask (Questionar), Adapt (Adaptar) e Accept (Aceitar).	Os autores concluem que a competição não deve ser encarada como intrinsecamente positiva ou negativa na Educação Física, mas sim como um fenómeno pedagógico que exige reflexão crítica e mediação consciente por parte do professor. A forma como a competição é organizada, contextualizada e discutida influencia significativamente as experiências dos alunos. Defende-se que abordagens que promovam adaptação das estruturas competitivas e envolvimento reflexivo dos alunos podem transformar a competição num meio educativo, contribuindo para aprendizagens significativas e experiências mais inclusivas, em contraste com modelos centrados exclusivamente na comparação social e no resultado.
<i>Competition as an appropriate instructional practice in the physical education environment: Reflective experiences</i>	EUA	2019	Barney, D.; Pleban, F. T.; Muday, M.	Explorar as experiências reflexivas de antigos alunos relativamente à competição nas aulas de Educação Física, analisando diferenças associadas ao género e às vivências competitivas em contexto escolar.	304 estudantes universitários e jovens adultos, com experiências prévias em aulas de Educação Física.	Estudo empírico quantitativo, com aplicação de questionário sobre experiências competitivas na Educação Física. Comparações estatísticas por género e análise descritiva das vivências relatadas.	Os resultados indicam que a competição é amplamente aceite pelos participantes como parte integrante da Educação Física, embora associada a experiências ambivalentes, nomeadamente conflitos verbais e situações de exclusão, sobretudo entre alunas. O estudo evidencia a necessidade de os professores estruturarem e mediarem pedagogicamente a competição, de modo a promover experiências inclusivas e

							equitativas, reforçando o seu potencial educativo no contexto escolar.
--	--	--	--	--	--	--	--

Anexo 17. Revisão de Literatura.

Tema	Categoria	Código	Excerto	Notas analíticas
Experiência educativa	Experiência diferenciada face a anos anteriores	Perceção de inovação pedagógica	“Nunca tinha tido esta dinâmica diferente.” (A3) “A forma como foi abordado este ano foi mais interessante do que nos outros anos.” (A2) “Antes era mais sempre a mesma coisa.” (A2)	Os alunos comparam explicitamente esta unidade com experiências anteriores, identificando diferenças claras na organização pedagógica. A introdução de equipas, competição estruturada e maior participação contribuiu para uma perceção de inovação, tornando o ensino do Atletismo mais envolvente.
Experiência educativa	Trabalho em equipa como elemento diferenciador	Valorização da cooperação	“Antes era tudo sozinho... agora puxamos uns pelos outros.” (A2) “Com a equipa ficávamos mais motivados.” (A3) “Entre nós ajudávamo-nos mais.” (A3)	A passagem de uma lógica individual tradicional para uma abordagem baseada em equipas altera profundamente a experiência dos alunos. O trabalho em grupo promove apoio mútuo, responsabilidade partilhada e envolvimento coletivo, sendo identificado como um dos elementos centrais da diferença face a experiências anteriores.
Experiência educativa	Clima positivo da aula	Ambiente motivador	“Foi uma forma mais divertida de ter Educação Física.” (A6) “As aulas eram mais dinâmicas.” (A2) “Gostei mais destas aulas.” (A3)	A experiência é descrita de forma emocionalmente positiva, associando-se a maior dinamismo e prazer. A estrutura pedagógica contribui para um ambiente mais seguro e envolvente, reduzindo a monotonia e aumentando o interesse dos alunos pela modalidade.
Competência percebida	Descoberta de novas competências	Evolução percebida com impacto no gosto	“As barreiras eu nunca tinha feito... comecei a melhorar.” (A3) “Antes não fazia barreiras e agora foi a minha parte favorita.” (A4) “Aprendi coisas que nunca tinha feito.” (A2) “Fui melhorando ao longo das aulas.” (A3)	A evolução numa tarefa inicialmente desconhecida foi facilitada por um ritmo de aprendizagem individualizado, pelo uso de fichas técnicas e pela redução da pressão associada ao erro. Estas condições aumentaram a segurança na execução, promoveram a confiança e reforçaram a perceção de competência, levando a que a tarefa passasse a ser associada a sucesso e a ser uma das mais apreciadas pelos alunos.

Competência percebida	Reconhecimento do sucesso individual	Orgulho no desempenho	“Não sabia que era tão boa a barreiras.” (A4) “Fiquei surpreendido comigo.” (A3) “Achei que não conseguia e depois consegui.” (A4)	O sucesso em tarefas desafiantes gera surpresa positiva e orgulho, reforçando a autoconfiança. Este tipo de experiência contribui para consolidar a percepção de competência e reforça o envolvimento futuro na tarefa. .
Competência percebida	Diferenciação pedagógica	Adequação das tarefas	“Havia diferentes espaços entre as barreiras... estava bem estruturado.” (A1) “Dava para ir ao nosso ritmo.” (A3) “Não era tudo igual para todos.” (A2)	Os alunos reconhecem que as tarefas foram adaptadas ao nível individual, permitindo progressão gradual. Esta diferenciação reduz frustrações e facilita o acesso ao sucesso, criando condições favoráveis ao desenvolvimento da competência.
Competência percebida	Avaliação centrada na técnica	Percepção de justiça avaliativa	“Valoriza quem não consegue correr tão rápido.” (A7) “Não é só quem corre mais rápido.” (A4) “Conta também a forma como fazemos.” (A3)	A valorização da técnica na avaliação permite reduzir o peso da comparação física direta. Os alunos percebem este modelo como mais justo, pois reconhece o esforço, a evolução e a qualidade da execução, promovendo maior sentimento de competência.
Autonomia	Autorregulação	Autonomia funcional	“É fazer os exercícios sem a professora mandar.” (A5) “É fazer por nós.” (A5)	Os alunos demonstram compreender a autonomia como capacidade de agir de forma independente, sem dependência constante do professor, evidenciando internalização do conceito.
Autonomia	Liberdade na execução das tarefas	Autonomia na organização da ação	“A professora deixou-nos à vontade para fazer a ordem que quiséssemos.” (A3) “Podíamos fazer pela ordem que quiséssemos.” (A3) “Escolhíamos como fazer.” (A5)	A liberdade na execução das tarefas permite aos alunos tomar decisões sobre a sua ação, aumentando o controlo percebido sobre a aprendizagem e promovendo maior envolvimento.
Autonomia	Atribuição de responsabilidades	Responsabilização individual	“Quando contava as voltas ficava nervosa.” (A5) “Tínhamos responsabilidades.” (A2)	A atribuição de papéis, como a contagem de voltas nas tarefas de resistência, introduziu um nível de responsabilidade real, na medida em que o desempenho do colega dependia da precisão dessa função. O facto de a prestação do colega estar diretamente associada à sua atuação levou a um maior compromisso com a tarefa,

				gerando simultaneamente algum nervosismo, mas também um sentido acrescido de responsabilidade e importância do papel desempenhado. Desta forma, a autonomia assumida não se limitou à ação individual, implicando uma dimensão ética e relacional associada ao trabalho em equipa.
Autonomia	Autonomia fora da aula	Planeamento autónomo	“Tínhamos de trazer o aquecimento... isso fazia-nos pensar no que podíamos trazer.” (A2) “Fazia-nos pensar antes da aula.” (A2) “Tínhamos de preparar.” (A2)	A autonomia não se limita ao momento da aula. Os alunos são levados a planear previamente, o que implica reflexão, antecipação e tomada de decisão fora do contexto imediato.
Autonomia	Tomada de decisão em grupo	Autonomia coletiva	Escolhíamos quem fazia o quê nas competições. (A5)	A autonomia manifesta-se também ao nível coletivo, através da tomada de decisões em grupo, promovendo responsabilidade partilhada.
Autonomia	Confiança do professor	Autonomia apoiada	“Foi uma maneira de nos fazer crescer em termos de responsabilidade.” (A1) “Sentíamos que confiavam em nós.” (A3)	Os alunos associam a autonomia à confiança do professor. Este apoio é fundamental para que se sintam seguros ao assumir responsabilidades.
Relacionamento	Desenvolvimento de novas relações	Aproximação social	“Comecei a falar com pessoas com quem não falava.” (A3) “Conheci melhor colegas.” (A6) “Falava mais com os outros.” (A3)	A organização das equipas pelo professor implicou que os alunos trabalhassem de forma continuada, ao longo das aulas, com colegas com quem habitualmente não interagiam tanto. Este contacto prolongado favoreceu a criação de novas relações e permitiu um conhecimento mais aprofundado dos colegas, reduzindo barreiras sociais previamente existentes. A necessidade de colaborar regularmente dentro da equipa promoveu a comunicação, a confiança e a aproximação entre os alunos, sendo percebida como um dos efeitos positivos da organização pedagógica adotada. Desta forma, a constituição intencional das equipas pelo

				professor revelou-se um elemento relevante na promoção do desenvolvimento das relações interpessoais.
Relacionam ento	Cooperação entre alunos	Entreajuda	“Mesmo entre equipas dávamos ajudas.” (A6) “Ajudávamo-nos uns aos outros.” (A3) “Explicávamos uns aos outros.” (A3)	A cooperação surge como elemento estrutural da aula, coexistindo com a competição. O apoio entre pares contribui para a aprendizagem e para um ambiente positivo.
Relacionam ento	Apoio emocional	Suporte entre pares	“Mesmo quando não corria bem, apoiavam.” (A4) “Apoiavam sempre.” (A3)	O apoio entre colegas reduz o medo do erro e promove segurança na participação, contribuindo para a satisfação da necessidade de relacionamento.
Relacionam ento	Coesão do grupo	Transformação do clima da turma	“A turma ficou mais unida.” (A4) “Toda a gente estava a apoiar.” (A6) “Estávamos todos a puxar pela equipa.” (A3) “Parecia uma competição a sério.” (A2)	Os alunos evidenciam uma perceção clara de mudança no ambiente da turma após o evento culminante, referindo um aumento significativo da união e do apoio entre colegas. O facto de a atividade assumir um formato próximo de uma competição real parece ter intensificado o envolvimento coletivo, levando os alunos a focarem-se não apenas no desempenho individual, mas no sucesso da equipa. Este contexto promoveu comportamentos de apoio mútuo, colaboração e fair play, contribuindo para a construção de um clima social mais positivo. Assim, a competição, quando estruturada de forma pedagógica e integrada num modelo cooperativo, funcionou como catalisador da coesão do grupo e reforço do sentimento de pertença.
Motivação	Influência da competição	Aumento do envolvimento	“A competição aumentou muito a motivação.” (A4–A7) “Fazia-nos esforçar mais.” (A3) “Dava mais vontade de participar.” (A2)	A competição surge como um dos principais motores de envolvimento dos alunos, na medida em que introduz objetivos claros, aumenta o desafio e estimula o esforço individual e coletivo. Os alunos associam diretamente a presença de competição ao aumento da sua motivação, referindo maior vontade de participar e de se empenhar nas tarefas. Este efeito é reforçado pela estrutura da

				competição no contexto da unidade, que, ao ser organizada de forma equilibrada e acessível, promove o envolvimento contínuo e reduz a desistência. Assim, a competição não é percebida como elemento de pressão, mas como um fator dinamizador da aula, contribuindo para uma experiência mais ativa, participativa e motivadora.
Motivação	Competição entre equipes	Motivação coletiva	“Queríamos ganhar.” (A2) “Lutávamos pela equipe.” (A3)	A competição entre equipes introduz um objetivo coletivo claro, que reforça o comprometimento individual dos alunos com a tarefa. O desejo de contribuir para o sucesso do grupo leva os alunos a aumentarem o esforço, promovendo um maior sentido de responsabilidade e pertença. Ao mesmo tempo, este enquadramento coletivo reduz o foco na comparação individual e desloca-o para a colaboração interna da equipe, tornando a experiência competitiva mais partilhada e socialmente significativa. Desta forma, a competição assume um papel motivador não apenas pelo desafio, mas também pela identificação dos alunos com o grupo e com os objetivos comuns.
Motivação	Estrutura da competição e clima social	Competição estruturada e fair play	“Não acho que tenha criado maus ambientes.” (A7) “Há sempre algumas chatices porque existe competição, mas foi tranquilo.” (A6) “É normal haver discussões, mas resolvia-se.” (A3) “Estamos aqui para competir, mas também para nos divertirmos.” (A3) “Não houve problemas entre equipes.” (A5)	Apesar da existência de competição, os alunos não perceberam um impacto negativo no clima da turma, evidenciando que a competição foi pedagogicamente bem estruturada. A aceitação de pequenas tensões como parte natural do jogo, aliada à sua resolução e à ausência de conflitos relevantes, indica a presença de normas de fair play e regulação social. A organização da competição, integrada num modelo cooperativo e inclusivo, permitiu equilibrar desafio e convivência, contribuindo

				para um ambiente positivo e motivador.
Motivação	Estrutura competitiva inclusiva	Redução da pressão competitiva	“Não ficávamos prejudicados por perder.” (A3) “Havia várias oportunidades.” (A3)	A forma como a competição foi estruturada, através da atribuição de pontuação a diferentes lugares e não apenas à vitória, contribuiu para reduzir a pressão associada ao erro e à derrota. Esta organização permitiu que os alunos se mantivessem envolvidos na atividade independentemente do desempenho imediato, criando uma percepção de oportunidade contínua de sucesso. Ao mesmo tempo, este sistema favoreceu um ambiente mais equilibrado e motivador, no qual a competição foi experienciada de forma positiva, sem comprometer o clima relacional da turma.
Avaliação global	Satisfação com a experiência	Avaliação positiva	Foi motivadora.” (A6) “Gostei bastante.” (A3) “Foi melhor do que outras aulas.” (A2)	Os alunos fazem uma avaliação global positiva da unidade, associando a experiência ao envolvimento, prazer e participação ativa.
Avaliação global	Transferência pedagógica	Aplicabilidade	“Recomendava para outras modalidades.” (A6)	O modelo é reconhecido como eficaz, sendo considerado aplicável a outros contextos.
Avaliação global	Organização pedagógica	Estrutura percebida	Achei que foi bem estruturado, foi bem pensado. (A2)	A avaliação positiva inclui o reconhecimento da intencionalidade pedagógica, evidenciando que os alunos compreendem a organização da unidade.

Anexo 18. Análise temática.