

# Universidade da Maia

Departamento de Ciências da Educação Física e Desporto



## RELATÓRIO DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Ensinar com Intenção, Investigar com Propósito: A Relação  
entre os Modelos de Ensino e o Clima Motivacional da aula

Juliana Pinho Silva

Mestrado em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e  
Secundário

Orientação

Prof.<sup>a</sup> Doutora Rita Maria Rodrigues da Silva

Julho, 2025



**Juliana Pinho Silva**

**Nº 39511**

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, nos termos do Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio e do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, republicado pelo Decreto-Lei n.º 63/2016, de 13 de setembro.

Trabalho realizado sob a orientação de Prof.<sup>a</sup> Doutora Rita Maria Rodrigues da Silva

Julho, 2025

Silva, J. (2025). Relatório de Prática de Ensino Supervisionada: Ensinar com Intenção, Investigar com Propósito: A Relação entre Modelos de Ensino e o Clima Motivacional da aula, do Curso de 2.º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Universidade da Maia.

**Palavras-Chave:** prática de ensino pedagógica; estudante estagiária; educação física; modelos de ensino; clima motivacional

## **Agradecimentos**

A realização desta Prática de Ensino Supervisionada e a elaboração deste relatório só foram possíveis graças ao apoio e à colaboração de diversas pessoas e instituições, às quais gostaria de expressar a minha sincera gratidão.

Agradeço, primeiramente, à minha orientadora cooperante, professora Carla, que durante toda a Prática de Ensino Supervisionada foi o meu porto seguro. Toda esta experiência foi, na sua plenitude, extremamente positiva devido ao acompanhamento constante, à preocupação, à exigência relativamente ao meu trabalho e à confiança que senti desde o primeiro dia.

À minha supervisora pedagógica, pelo apoio e disponibilidade constantes, sempre que necessitava de ajuda, bem como pela tranquilidade transmitida quando sentia que não havia soluções.

Aos meus colegas de núcleo da Prática de Ensino Supervisionada, pelo companheirismo sentido em todos os momentos, positivos e menos positivos, tornando-se verdadeiros pilares ao longo deste percurso.

À instituição que me acolheu, a Escola António Alves Amorim, pela oportunidade de vivenciar experiências significativas no contexto do ensino da Educação Física, bem como aos professores e a todos os membros da comunidade escolar que me acolheram com generosidade e profissionalismo.

Aos meus alunos, com os quais tive o privilégio de interagir, por tornarem esta experiência significativa e autêntica. Nunca me esquecerei dos meus primeiros alunos.

À minha família e amigos, pelo apoio emocional e motivacional em todos os momentos desta caminhada. Em especial, ao meu namorado, Samuel, que lidou com todas as minhas frustrações e alegrias ao longo deste ano letivo.

A todos e a todas, o meu muito obrigada.

## **Resumo**

Este relatório foi desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do mestrado em Ensino da Educação Física nos ensinos básico e secundário realizada na Escola Básica António Alves Amorim, com uma turma do 7.º ano. Fundamenta-se numa intervenção pedagógica em contexto real, centrada na análise de como os modelos de ensino utilizados influenciam o clima motivacional nas aulas de Educação Física. Ao longo da prática pedagógica, foram utilizadas estratégias didáticas inspiradas em diferentes modelos pedagógicos, com o objetivo de criar ambientes de aprendizagem mais participativos, cooperativos e ajustados às necessidades dos alunos. A intervenção enquanto estudante-estagiária foi marcada por um processo de adaptação contínua às dinâmicas institucionais, às exigências curriculares e aos diferentes perfis dos alunos, que nem sempre se alinhavam com a sua conceção pedagógica inicial. A intenção inicial, mais próxima de uma abordagem recreacionista e centrada na participação e no prazer pelo movimento, confrontou-se com práticas mais orientadas para o rendimento e para a técnica, exigindo um reajuste constante das estratégias adotadas. A avaliação revelou-se um dos principais desafios, especialmente no equilíbrio entre critérios/objetivos e uma abordagem mais formativa e motivadora. Também a inclusão de alunas no âmbito da aprendizagem inclusiva exigiu adaptações pedagógicas cuidadosas, levando a um repensar da forma como se planifica e avalia. Através da reflexão contínua, desenvolveu-se uma prática mais crítica, intencional e ajustada, conciliando as exigências do contexto com o compromisso de tornar a Educação Física mais significativa, humanizada e acessível.

***Palavras-Chave:*** prática de ensino pedagógica; estudante estagiária; educação física; modelos de ensino; clima motivacional

## **Abstract**

This report was developed within the scope of the Supervised Teaching Practice of the Master's Degree in Physical Education Teaching for Basic and Secondary Education, carried out at Escola Básica António Alves Amorim, with a 7th-grade class. It is based on a pedagogical intervention in a real educational context, focusing on the analysis of how the teaching models used influence the motivational climate in Physical Education classes. Throughout the pedagogical practice, teaching strategies inspired by different pedagogical models were used, aiming to create more participatory, cooperative learning environments tailored to students' needs. The intervention, carried out as a pre-service teacher, was marked by a continuous process of adaptation to institutional dynamics, curricular demands, and the diverse student profiles, which did not always align with the initial pedagogical approach. The initial intention, closer to a recreational perspective focused on participation and enjoyment of movement, came into contrast with practices more oriented toward performance and technique, requiring a constant readjustment of the adopted strategies. Assessment emerged as one of the main challenges, particularly in balancing objective criteria with a more formative and motivational approach. The inclusion of students within the scope of inclusive learning also required careful pedagogical adaptations, prompting a rethinking of planning and assessment processes. Through continuous reflection, a more critical, intentional, and responsive teaching practice was developed, reconciling contextual demands with the commitment to make Physical Education more meaningful, humanized, and accessible.

**Keywords:** supervised teaching practice; pre-service teacher; physical education; pedagogical models; motivational climate

## **Índice Geral**

<b>1. Introdução</b>	<b>1</b>
<b>2. A Construção de um Projeto de Vida Profissional</b>	<b>3</b>
2.1. De Onde Vim, Onde Estou e Onde Quero Estar	3
2.2. Entre o Conhecido e o Esperado: Um Olhar Antecipado sobre a Prática de Ensino Supervisionada	4
<b>3. Contexto da Prática de Ensino Supervisionada</b>	<b>7</b>
3.1. Caracterização Legal e Institucional da PES	7
3.2. Escola Cooperante, Turmas e Núcleo da PES	8
<b>4. Da Teoria à Prática</b>	<b>11</b>
4.1. Conceção Pedagógica: Entre a Leveza e a Exigência	11
4.2. O meu processo de planeamento: Entre Expectativas e Realidade	13
4.3. Do papel para o terreno: Confirmação da minha essência	17
4.4. Entre Critérios e Contextos: Aprender a Avaliar	21
<b>5. Além do Pavilhão: O Papel do Professor de Educação Física na Escola e Comunidade</b>	<b>26</b>
<b>6. Ensinar com Intenção, Investigar com Propósito: A Relação entre Modelos de Ensino e o Clima Motivacional da aula</b>	<b>30</b>
6.1. Clima motivacional na Educação Física	30
6.2. Como Apliquei (e Adaptei) os Modelos de Ensino	31
<b>7. Considerações Finais</b>	<b>40</b>
<b>8. Referências bibliográficas</b>	<b>41</b>

## **Lista de Abreviaturas e Acrónimos**

CM – Clima Motivacional

DE – Desporto Escolar

DT – Diretora de Turma

EE – Estudante Estagiária

EF – Educação Física

MAPJ – Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

MED – Modelo de Educação Desportiva

MCA – Modelos Centrados no Aluno

NE – Necessidades Educativas

OC – Orientadora Cooperante

PES – Prática de Ensino Supervisionada

RPES – Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

SPI – Sistema Personalizado para a Instrução

SP – Supervisora Pedagógica

UD – Unidade Didática

UMAIA – Universidade da Maia

## **1. Introdução**

Elaborei o presente Relatório da Prática de Ensino Supervisionada (RPES) no âmbito da unidade curricular “Prática de Ensino Supervisionada” (PES) (2º ano), inserida no plano de estudos do 2º ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade da Maia (UMAIA).

Este relatório retrata a minha experiência enquanto estudante estagiária (EE) durante o ano letivo de 2024/2025 na Escola Básica António Alves Amorim, onde estive integrada no núcleo da PES com mais dois colegas, sob a orientação da minha orientadora cooperante (OC) e da supervisora pedagógica (SP), desenvolvendo a prática com uma turma do 7ºano.

Ao longo deste documento, relato e reflito sobre as aprendizagens e desafios que marcaram este percurso, articulando os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação académica com a prática educativa em contexto real. O RPES inicia-se com uma contextualização biográfica onde partilho o meu trajeto pessoal, as experiências anteriores e o caminho que me conduziu à escolha do ensino da Educação Física (EF) como projeto de vida. Seguidamente, exploro as expectativas criadas antes do início da PES, antecipando os cenários possíveis, os receios e os desejos que marcaram o início desta etapa.

Num segundo momento, é apresentado o enquadramento legal desta componente formativa, bem como a caracterização da escola cooperante, das turmas atribuídas e do núcleo da PES, contextualizando o ambiente escolar e os recursos que influenciaram a minha prática. A partir daí, passo à análise crítica da transição da teoria para a prática, abordando o planeamento, a concretização e a avaliação das aulas, assim como os momentos de adaptação, aprendizagem e reformulação das minhas próprias conceções pedagógicas.

Mais à frente, aprofundo a forma como a minha intervenção foi além das aulas de EF, destacando o envolvimento em atividades não letivas, o contacto com diferentes dimensões da comunidade escolar, a participação no Desporto Escolar (DE) e o acompanhamento de alunos com Necessidades Educativas (NE). Esta participação ativa contribuiu para o desenvolvimento de uma visão mais abrangente e comprometida do papel do professor na escola.

O relatório culmina com uma reflexão que teve origem numa investigação desenvolvida no âmbito da unidade curricular de Projetos de Investigação I e II, realizada paralelamente à PES. Foi esse trabalho que despertou o meu interesse pela relação entre os modelos de ensino utilizados e o clima motivacional (CM) nas aulas de EF, levando-me a aprofundar o modo como as decisões pedagógicas conscientes influenciam a criação de contextos de aprendizagem mais positivos e significativos. Este aprofundamento teórico é apresentado no Capítulo 6, onde

analiso criticamente a forma como diferentes modelos pedagógicos utilizados durante a PES impactaram o CM das aulas que lecionei.

Por fim, nas considerações finais, apresento uma reflexão global sobre a PES, destacando o impacto desta experiência na minha formação pessoal e profissional, bem como a consolidação da minha identidade enquanto futura professora de EF. Este relatório procura, assim, ser um testemunho honesto e crítico de um percurso de construção, aprendizagem e compromisso com o ensino da EF.

## **2. A Construção de um Projeto de Vida Profissional**

### **2.1. De Onde Vim, Onde Estou e Onde Quero Estar**

O meu nome é Juliana Silva, tenho 26 anos, e sempre estive ligada ao desporto desde muito jovem. Desde danças tradicionais a hip-hop, futsal no DE que me levou a ingressar no futebol federado. O meu percurso pelo futebol feminino foi curto por ter iniciado carreira tão tarde (aos 15 anos), já que na minha altura futebol para raparigas ainda era visto como um *tabu*. Ao longo da carreira passei por diversos clubes desde contextos na última divisão à primeira divisão nacional feminina. Com 17 anos, dois anos após ter ingressado no futebol, fui chamada aos estágios da equipa nacional feminina sub-19, que possibilitaram as minhas seis internacionalizações pelas camadas jovens da Seleção Portuguesa de Futebol, que foi um dos momentos mais altos na minha carreira desportiva e pessoal.

Terminei o 12º ano no curso profissional de turismo na Escola Profissional de Espinho, que possibilitou a minha entrada no mundo de trabalho como guia turística. Durante três anos realizei funções como guia na cidade do Porto que despertou vontade de voltar aos estudos. O papel de guia turística envolve dar a conhecer a cidade, o país, as suas histórias e curiosidades, mas para o fazer é necessário cativar a atenção do turista, perceber como posso dar o conteúdo histórico de uma forma apelativa, entusiasta e que o mesmo se sinta “agarrado” em todos os momentos. Esta experiência como guia respondeu, finalmente, àquela velha e importante pergunta: “O que é que queres ser quando fores grande?” e tinha certeza que o que eu queria fazer era ensinar.

Depois de ter concluído que iria voltar a estudar, estava dividida entre a área do turismo, que foi a área que despertou o interesse pelo ramo do ensino, ou a área do desporto, já que, ao longo da minha vida profissional, sempre a conciliei com a carreira desportiva. Para mim, ter feito a pausa entre estudos efetivamente permitiu conhecer-me e também o mundo do trabalho, e após muita reflexão, percebi que apesar de gostar verdadeiramente da área do turismo, onde eu me imaginava a trabalhar para o resto da minha vida seria no mundo do desporto, como professora e conciliando funções como treinadora de futebol.

Portanto, em 2020 com 21 anos, deixei o meu trabalho como guia turística, procurei ofertas académicas no ensino superior que me possibilitariam a melhor formação na área do Desporto. Concorri inicialmente às colocações das universidades públicas, tendo sido colocada na Universidade de Coimbra, que, após alguma reflexão optei por procurar universidades privadas que possibilitassem maior proximidade a casa. Foi então que optei pela UMAIA (na altura ISMAI), que estava na vanguarda na área do desporto, e já tinha amigos que tiveram uma excelente experiência na licenciatura.

Tive de abdicar de jogar futebol para poder ter mais tempo para trabalhar para pagar os meus estudos e, durante todo o meu percurso académico, fui trabalhadora-estudante. Todo o conhecimento que adquiri ao longo dos quatro anos de licenciatura e mestrado, aliados às experiências profissionais em diversos ramos como fitness, têxtil e retalho, contribuíram para eu confirmar que o meu verdadeiro propósito é ensinar. Poder fazê-lo numa área que me diz tanto, o Desporto, que me faz sempre ter vontade de saber mais e poder partilhar mais, que tem um verdadeiro impacto na saúde, na sociedade e na vida quotidiana das pessoas, considero ser um privilégio.

Estou na reta final do meu percurso académico, no último ano do mestrado, que me possibilitará a docência no ensino da EF. Aliado à experiência na PES, estou a trabalhar na área de natação e hidroginástica que me está a abrir portas no mundo do fitness, em especial em aulas de grupo. Estas duas experiências – PES e fitness – oferecem uma imersão autêntica no que são as opções de saída do curso de licenciatura e mestrado, que permite uma melhor deliberação para o meu futuro.

Sei o quero fazer, sei onde quero estar, sei que todos os percursos da minha vida me limparam para ser professora de EF. É o que que quero ser,   o que vou ser, e será a minha profissão para o futuro. Agora, após a PES, sei quais são os esforç os a serem feitos nos primeiros anos de carreira, ficar longe de casa, mas não é algo que retra , por outro lado, é algo que anseio. Vou concorrer essencialmente para a zona sul (Algarve), ilhas e Alentejo, procurando ao máximo fugir a grande Lisboa, uma cidade metropolitana que assusta pelas suas questões econ micas e sociais. Sei que vou lá chegar, e se não acontecer, não será por mês razões, mas sim por experiências e portas que a vida me foi abrindo, mas que estarão sempre ligadas ao Desporto e ao Ensino.

## **2.2. Entre o Conhecido e o Esperado: Um Olhar Antecipado sobre a Prática de Ensino Supervisionada**

O primeiro ano do mestrado serviu como preparação teórica e de simulação prática para a realidade da PES, tendo sido também fundamental para, com tranquilidade, escolher a escola onde esta se realizaria. Nas preferências relativas às escolas, o fator distância de casa esteve sempre presente e acabou por ser decisivo na escolha. Ainda assim, surgiram várias d vidas sobre como seria a escola: as infraestruturas, o ambiente da comunidade escolar, o perfil do professor orientador — se seria acessível ou muito rígido — entre outras inquietações. Criar expectativas e ponderar diferentes cenários revelou-se algo natural, embora, na altura, não tenha

procurado informações específicas sobre a escola, já que a escolha se baseou exclusivamente na proximidade geográfica.

Relativamente à comunidade escolar, esperava encontrar um grupo de profissionais motivados, acessíveis e recetivos à presença de EE, que facilitassem a integração e partilhassem as suas experiências profissionais e pessoais. Idealizava um ambiente colaborativo, com professores disponíveis para dialogar, refletir em conjunto e, sobretudo, abertos a novas abordagens pedagógicas, particularmente ligadas aos modelos centrados no aluno (MCA).

Em relação ao grupo de EF, esperava que fosse aquele com quem teria mais proximidade e interação. Antevia a possibilidade de contactar com diferentes perfis profissionais: desde professores mais experientes e pouco motivados, com práticas muito enraizadas, até docentes entusiastas e disponíveis para acolher novas ideias. Independentemente do perfil, pretendia estar atenta a cada contexto, absorver o máximo de conhecimento possível e estabelecer relações de proximidade que contribuíssem para o meu crescimento. Acreditava que todas as experiências — positivas ou menos positivas — teriam valor formativo e seriam fundamentais para delinear o meu próprio perfil profissional, ajudando-me a identificar práticas que desejaria adotar e outras que optaria por não replicar. Nesse grupo, procurava estar o mais próxima possível dos diferentes contextos e realidades, compreender de que forma o perfil de cada professor influenciava as aulas e o comportamento dos alunos, acreditando que teria experiências marcadamente distintas consoante o docente em causa.

Uma das grandes preocupações iniciais era o perfil do/a orientador/a cooperante (OC), reconhecendo o papel crucial que este desempenharia na experiência da PES. As suas características - acessibilidade, empenho, diversidade de conhecimentos, vontade de orientar – são encaradas como influenciadores significativos no desenvolvimento profissional, na confiança e na capacidade do EE (Protivnak & Davis, 2008). Esperava que fosse uma pessoa extremamente acessível, com grande vontade de ajudar e orientar, alguém com muita experiência em diversas modalidades desportivas, de preferência nas que estavam fora da minha zona de conforto. Gostaria que proporcionasse oportunidades para conhecer as diversas funções do professor, como reuniões de turma e direções de turma, reuniões com os encarregados de educação, realização de atas, e muitas outras tarefas sobre as quais não tinha ainda conhecimento.

Também a figura do/a SP representava, desde o início, um grande alicerce durante toda a PES. O/a SP, para além de ter funções de avaliação do EE, teria igualmente a responsabilidade de fazer a ligação entre a realidade da PES e os fundamentos teóricos apreendidos na UMAIA. Em momentos de dúvida, ou diante de dificuldades que o/a OC não conseguisse esclarecer —

seja por falta de conhecimento, seja por divergências nas decisões — previa que o/a SP pudesse ajudar a esclarecer caminhos e sustentar decisões, pelo que desejava que fosse uma pessoa disponível, com quem já tivesse alguma familiaridade e com conhecimento profundo nos MCA, nos processos de planeamento e nas diferentes dimensões do ensino da EF.

Relativamente aos meus colegas do grupo de PES, devido a toda a dedicação colocada no primeiro ano de mestrado, sentia confiança e segurança por saber que estaria integrada num grupo coeso, com quem já tinha trabalhado durante o percurso académico, o que facilitaria a obtenção conjunta de excelentes resultados. Esta familiaridade, tanto a nível pessoal como profissional, tranquilizava-me perante os receios naturais do primeiro contacto com o contexto da prática, com a escola, as turmas e a OC. Acreditava firmemente que um grupo de trabalho sólido e colaborativo contribuiria para uma experiência mais positiva e serena, reforçada pelo facto de já existir um histórico comum entre nós.

A turma e os alunos com quem iria trabalhar ao longo de um ano eram, naturalmente, motivo de alguma ansiedade, ainda que não no sentido negativo. Acreditava que, independentemente das suas características — mais velhos ou mais novos, mais ou menos tranquilos — todos me proporcionariam experiências igualmente significativas. Seria irreal afirmar que não me importava de ter uma turma particularmente difícil, pois é inevitável desejar que a PES decorra da melhor forma possível, e o contexto em que se está inserido influencia bastante essa experiência. No entanto, com a experiência que já possuía no treino de futebol de formação, já tinha lidado com grupos de jovens exigentes, que me obrigaram a criar e adaptar constantemente estratégias para os conseguir envolver e motivar. Neste contexto, a grande diferença residia no facto de, na PES, ter a intenção de aplicar MCA, cuja implementação é tanto mais eficaz quanto mais cooperativa e equilibrada for a turma. Ainda assim, partia do princípio de que cada situação seria única e traria aprendizagens importantes, tanto a nível pessoal como, sobretudo, profissional, independentemente do contexto em que se desenrolasse.

### **3. Contexto da Prática de Ensino Supervisionada**

#### **3.1. Caracterização Legal e Institucional da PES**

A PES encontra-se legalmente enquadrada pelo Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, que estabelece o regime jurídico da formação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Este diploma define a PES como uma componente obrigatória do segundo ciclo de estudos, com uma duração mínima de 45 créditos do sistema europeu de transferência de créditos (ECTS), a ser realizada em contexto real de ensino. A sua realização pressupõe a supervisão por um docente da instituição de ensino superior e a orientação por um professor da escola de acolhimento, assegurando a articulação entre os saberes científicos, pedagógicos e didáticos e o desenvolvimento de competências profissionais essenciais à construção da identidade docente e à habilitação profissional para a docência (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio).

No contexto da UMAIA, a PES integra o plano de estudos do segundo ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, sendo considerada uma unidade curricular de cariz profissionalizante que visa a aproximação dos futuros docentes à realidade escolar. Esta componente permite aos estudantes aplicar, em contexto real, os conhecimentos adquiridos ao longo da formação, promovendo a sua formação integral e o desenvolvimento da sua identidade enquanto profissionais da docência.

De acordo com o Regulamento da Unidade Curricular de PES da UMAIA, esta experiência possibilita a mobilização de saberes científicos, pedagógicos e didáticos, favorecendo o desenvolvimento de competências nas áreas da planificação, instrução, avaliação e reflexão crítica sobre a prática educativa. A PES realiza-se numa escola cooperante acreditada, onde cada núcleo é constituído por dois a três EE, acompanhados por um OC (docente da escola de acolhimento) e por um SP (docente da UMAIA), cumprindo assim os parâmetros legais da formação inicial de professores.

O Regulamento Específico do Curso de Mestrado complementa estas orientações ao definir que a PES deve proporcionar aos estudantes experiências diversificadas de ensino e de participação na vida escolar. Pretende-se que os estudantes tenham contacto direto com a organização e funcionamento das escolas, participando também em atividades não letivas como reuniões de departamento, encontros com encarregados de educação e projetos escolares, o que contribui para o desenvolvimento de competências transversais e contextuais, alinhadas com os princípios da formação de professores defendidos por Schön (1983), Perrenoud (2001) e Zeichner (2010).

A avaliação da PES, tal como prevista nos documentos orientadores da UMAIA, assume natureza contínua e formativa, sendo realizada em articulação entre o OC e o SP. Baseia-se na observação da prática letiva, na análise crítica dos documentos produzidos e na capacidade reflexiva demonstrada ao longo do processo. Esta unidade curricular constitui, assim, um eixo estruturante da formação docente, promovendo a integração progressiva dos EE na profissão, numa perspetiva reflexiva, crítica e investigativa. Nesse sentido, a avaliação final desta unidade curricular reflete esse duplo foco — a prática e a reflexão sobre a prática — sendo constituída por duas componentes: a PES, que representa 60% da classificação final, e o RPES, que corresponde aos restantes 40%. Esta ponderação reforça a importância atribuída tanto à ação concreta em contexto real de ensino como à análise crítica e fundamentada dessa experiência.

### **3.2. Escola Cooperante, Turmas e Núcleo da PES**

O Agrupamento de Escolas António Alves Amorim situa-se no concelho de Santa Maria da Feira, com a sua sede na freguesia de Lourosa. Trata-se de um agrupamento de escolas público composto por estabelecimentos das freguesias de Lourosa, Mozelos e São João de Ver. O agrupamento integra seis jardins de infância, sete escolas do 1.º ciclo e a escola sede dos 2.º e 3.º ciclos.

A escola onde realizei a PES foi a Escola Básica António Alves Amorim, localizada em Lourosa, que é a sede do agrupamento. A escola foi construída em 1975 e conta com três pavilhões que incluem salas de aula, sala de professores, serviços administrativos (Secretaria), gabinete de Psicologia, sala da Direção, Centro de Apoio à Aprendizagem, sala de Diretores de Turma e Biblioteca. Num quarto pavilhão, encontram-se o bufete, um espaço polivalente, a cozinha, o refeitório e duas pequenas salas de refeição destinadas a docentes e não docentes.

Relativamente aos equipamentos e espaços desportivos, a escola possui um pavilhão gimnodesportivo — utilizado tanto pela comunidade local como pelo clube de futsal Lusitana de Lourosa —, um campo de relva sintética e dois campos de cimento. Em termos de material desportivo, está muito bem equipada, dispondo de material específico para diversas modalidades como futsal, andebol, voleibol, badminton, basquetebol, atletismo, *pickleball*, *boccia*, ténis de mesa, desporto em rodas e ginástica artística e de aparelhos. Além disso, existem materiais de apoio essenciais ao bom funcionamento das aulas, tais como cones, sinalizadores, cordas, escadas, apitos, cronómetros e coletes. O pavilhão conta ainda com dois auxiliares sempre disponíveis para apoiar na monitorização dos balneários, na entrada e saída dos alunos e na preparação do material específico de cada modalidade, como redes, balizas e mesas.

Quanto às turmas, a Escola Básica António Alves Amorim tinha turmas desde o 5.º até ao 9.º ano, permitindo um leque alargado de contextos pedagógicos. Todo o núcleo da PES foi atribuído a turmas do 7.º ano, sendo a minha turma composta por alunos que a minha OC não conhecia previamente.

A turma era composta, inicialmente, por 20 alunos, tendo passado a 19 após a transferência de um aluno antes do início das aulas. No segundo semestre, a turma voltou a contar com 20 alunos, com a entrada de um aluno de nacionalidade ucraniana. Do total, 14 eram rapazes e seis eram raparigas. Havia três rapazes com NE: dois com dificuldades na interpretação de tarefas (a nível cognitivo) e um com dificuldades na relação com os colegas e com a comunidade escolar (a nível socioafetivo). Além disso, três alunos estavam a ser acompanhados pelo Serviço de Psicologia e Orientação. A constituição da turma manteve-se praticamente inalterada em relação ao ano anterior, havendo apenas uma nova aluna. O aluno de nacionalidade ucraniana, tendo ingressado apenas no segundo semestre, revelou grandes dificuldades de inclusão, tanto na turma como na escola, tendo em conta que, devido à situação política no seu país, não frequentava o ensino presencial há cerca de três anos.

De um modo geral, os alunos apresentavam um bom comportamento, embora alguns demonstrassem tendência para se desviarem das normas, mas sempre de forma controlável. A nível motor, a maioria era bastante desenvolvida, sendo visível a prática de desportos federados e a experiência prévia em diferentes contextos desportivos.

Complementarmente, por necessidade de substituição de um professor de EF, acompanhei uma turma do 6ºano ao longo de quatro semanas. A PES contempla obrigatoriamente experiências em contextos de ensino dos 2.º e 3.º ciclos, pelo que esta substituição possibilitou, ainda que por um curto período, uma aproximação ao trabalho pedagógico com alunos do 2.º ciclo. Esta turma era composta por 20 alunos, sendo 13 rapazes e sete raparigas, sem qualquer aluno identificado com NE. Logo no primeiro contacto, foi possível perceber que os alunos não estavam rotinados em relação a regras básicas de gestão da aula, como a pontualidade ou o respeito pelo professor durante momentos de instrução ou feedback. Naturalmente, cada professor define e implementa as suas próprias rotinas e normas, e sendo esta uma substituição a meio do primeiro semestre, era expectável que a turma do 6ºano funcionasse de forma diferente da minha turma do 7ºano.

O núcleo de PES em que estive inserida foi composto por quatro elementos: os meus dois colegas EE, a minha OC e a minha SP. Cada um deles desempenhou um papel distinto, mas complementar, tendo contribuído de forma significativa para a construção da minha identidade profissional ao longo desta experiência.

Os meus colegas do núcleo da PES foram um suporte constante e fundamental ao longo de toda a PES. O trabalho em grupo foi enriquecido pela colaboração mútua, o que permitiu não só o desenvolvimento das atividades pedagógicas, mas também a troca contínua de ideias e reflexões que contribuíram para o crescimento de todos. A partilha de conhecimentos, ideias, trabalhos pessoais e reflexões posteriores evidenciaram a união, empatia e altruísmo de cada elemento do grupo. A capacidade de trabalharmos em conjunto, com cada um trazendo a sua visão e abordagem únicas, tornou o processo de aprendizagem mais completo e enriquecedor. Juntos, conseguimos enfrentar desafios, ajustar práticas, celebrar sucessos e superar fracassos, sempre com espírito de equipa e solidariedade.

A minha OC revelou-se uma profissional exemplar, pautando-se por uma postura disponível e uma enorme abertura para nos integrar ativamente no funcionamento da escola. Mais do que orientar tecnicamente, incentivava a autonomia e o pensamento crítico, desafiando-me a questionar decisões e a justificar opções pedagógicas. Proporcionou-me ainda a oportunidade de participar em diversas dimensões da vida escolar, alargando de forma significativa a minha perceção sobre o papel do professor para além da aula. Para além do apoio profissional, demonstrou também o seu lado pessoal, estabelecendo uma ligação que foi muito além dos papéis hierárquicos que desempenhávamos. Essa proximidade promoveu uma relação genuína e um contacto autêntico com a realidade profissional e pessoal do docente, tornando a experiência da PES mais enriquecedora e significativa. Esta abertura contribuiu para a criação de um verdadeiro espaço de crescimento, sustentado não só pelo saber técnico, mas também pela empatia, confiança e partilha.

A SP foi uma presença constante ao longo de toda a PES, assegurando uma articulação coerente entre o trabalho desenvolvido em contexto escolar e os referenciais teóricos do curso. Com um sólido domínio das metodologias e modelos pedagógicos, tornou-se o meu porto seguro nos momentos de dúvida, especialmente no que respeita à aplicação dos MCA. À semelhança da OC, senti sempre da sua parte um apoio firme e uma confiança constante no meu trabalho, desafiando-me a manter um elevado nível de exigência. Embora o contacto direto tenha sido naturalmente menos frequente, devido à natureza do seu papel, a sua capacidade de escuta atenta, aliada a uma exigência equilibrada com empatia, foi determinante para que este percurso fosse não apenas formativo, mas também pessoalmente enriquecedor.

## **4. Da Teoria à Prática**

### **4.1. Concepção Pedagógica: Entre a Leveza e a Exigência**

As concepções pedagógicas dos professores não são estruturas fixas ou universais; são construídas e reconstruídas ao longo do tempo, influenciadas por fatores como a formação inicial, as experiências práticas, as comunidades educativas e as redes de colaboração (McInerney, 2002; Siemens, 2005, conforme citado em Guerreiro, 2017). O conhecimento docente é, por isso, dinâmico e situado, desenvolvendo-se continuamente em múltiplos contextos e interações profissionais (Guerreiro, 2017). Esta construção do saber profissional é marcada pelas trajetórias individuais e coletivas dos docentes, refletindo-se diretamente na sua identidade profissional e nas suas escolhas pedagógicas (Guerreiro, 2017).

Embora Guerreiro (2017) não se debruce especificamente sobre a EF, é possível inferir que as concepções pedagógicas podem assumir diferentes orientações. Estas variações resultam da forma como os professores interpretam o seu papel educativo em contextos específicos e são influenciadas pela sua formação, experiências e ambiente institucional (Guerreiro, 2017).

De acordo com Darido (2012), a atuação de um professor está inevitavelmente sustentada por uma determinada concepção de ensino, mesmo que esta não seja totalmente consciente. Essa concepção influencia diretamente a forma como o docente compreende o seu papel, o papel do aluno, os objetivos da aprendizagem, as estratégias metodológicas utilizadas e até mesmo a função social da escola e os conteúdos que escolhe trabalhar.

A PES representou uma etapa marcante no meu percurso de formação docente, pois permitiu-me confrontar a teoria com a realidade concreta da escola e, acima de tudo, com os desafios reais da profissão. Desde o primeiro contacto com a temática das concepções pedagógicas em EF, ainda na licenciatura, identifiquei-me claramente com uma abordagem recreacionista, centrada na ludicidade, na participação de todos os alunos e na valorização do prazer pelo movimento como meio educativo. Esta intenção nasceu tanto da formação teórica como da minha própria experiência enquanto aluna.

Enquanto aluna, sempre tive gosto pela disciplina de EF, independentemente da modalidade abordada. Mesmo quando as aulas seguiam uma concepção mais tecnicista e desportiva, orientada para o rendimento, sentia prazer em participar. Contudo, reconheço que a minha experiência não é universal. Muitos alunos, especialmente aqueles que não se identificam com o desporto ou que tiveram experiências negativas anteriores, podem sentir-se excluídos ou desmotivados com esse tipo de abordagem. Tradicionalmente, a EF tem estado associada a valores do desporto institucional, como o rendimento, a competição e a vitória, o que pode dificultar a inclusão e a valorização de alunos com menor habilidade motora ou que

não se identificam com a competição. Por isso, estudos recentes, como o de Batista et al. (2024), defendem a importância de práticas inclusivas na formação de professores, valorizando a diversidade dos estudantes e promovendo o acesso, a participação e o sucesso de todos, superando a ênfase exclusiva na performance competitiva.

Foi com base nessa consciência crítica que construí o desejo de implementar uma concepção exclusivamente recreacionista, que proporcionasse a todos os alunos uma experiência mais positiva, inclusiva e centrada no jogo, no prazer de se mover e no divertimento, mais do que no domínio técnico ou no desempenho.

Contudo, ao longo da PES, percebi que o contexto institucional onde estive inserida seguia predominantemente uma concepção desportivista, que priorizava o rendimento técnico, a competição e a preparação desportiva. Essa orientação refletia-se tanto na organização curricular da escola — que promovia diversos torneios e competições, nos quais apenas os alunos com melhor desempenho na modalidade participavam — como na avaliação sistemática da aptidão física, realizada através dos testes do programa FITescola.

Além disso, refletia-se também nas práticas e expectativas da minha OC, alinhadas com essa perspectiva mais tecnicista e orientada para o rendimento. No acompanhamento das aulas, era visível uma valorização constante da execução técnica e da intensidade das tarefas motoras. Embora reconheça a importância de assegurar níveis adequados de empenho e progresso, senti que havia alguma resistência inicial à introdução de propostas mais lúdicas ou implementação de abordagens pedagógicas mais holísticas, sobretudo quando estas não resultavam em ganhos claros ao nível da performance motora. Essa postura, ainda que não explicitada, fazia transparecer a ideia de que, sem evidência de progresso técnico, as aulas seriam entendidas como pouco eficazes. Essa realidade exigiu de mim uma constante negociação pedagógica, na tentativa de equilibrar a minha proposta com as exigências locais e institucionais.

Para além do confronto entre a minha ideologia e a da escola, deparei-me com uma realidade que exigiu um reajuste consciente. Após escolher e implementar determinados modelos de ensino centrados no aluno (que serão alvo de aprofundamento no ponto 6.2) percebi que essa decisão requer não só uma pesquisa aprofundada, mas também uma coerência com as exigências e os objetivos definidos pelo Ministério da Educação, nomeadamente as Aprendizagens Essenciais, os planeamentos do grupo de EF da escola e as propostas avaliativas. Tornei-me mais consciente de que, apesar de desejar proporcionar aos alunos uma experiência positiva, centrada no prazer pelo movimento e na sua participação ativa, é igualmente necessário – e esperado – trabalhar conteúdos concretos e critérios de avaliação objetivos, muitas vezes de natureza mais técnica.

Aliada a essa constatação, surgiu a dificuldade sentida no planejamento e na avaliação, sentido que não consegui assegurar uma coerência plena entre o que pretendia aplicar e a forma como avalei. Essa tensão entre intenção e prática levou-me a uma espécie de “renascimento” na minha própria visão sobre a concepção de EF, percebendo-a como algo flexível, crítico e indissociável do contexto escolar, das exigências institucionais e das dinâmicas pedagógicas locais.

#### **4.2.O meu processo de planejamento: Entre Expectativas e Realidade**

O planejamento em EF relaciona as exigências curriculares com as especificidades de cada situação pedagógica concreta, sendo também uma expressão do estilo individual de ensinar, do conhecimento e da personalidade do professor (Bento, 2003). Ao longo da PES, fui-me confrontando com o planejamento de forma muito mais densa do que imaginava. Isto é, planejar deixou de ser um mero ato técnico ou organizativo, tornando-se num verdadeiro exercício de reflexão sobre as intenções pedagógicas, sobre os contextos reais da turma e sobre a minha identidade enquanto professora em construção.

Foi no confronto entre a ideia de um processo linear e controlável e a complexidade do contexto real que surgiu o verdadeiro desafio do planejamento. Esse percurso levou-me a ajustar expectativas e a repensar constantemente as minhas decisões pedagógicas, tanto pelas escolhas que fiz, como pelos fatores externos que me forçaram a seguir caminhos não planejados. Esses caminhos inesperados resultaram sobretudo das limitações das unidades didáticas (UD), muito curtas para a implementação e desenvolvimento de MCA. Para além disso, as orientações e programas já estabelecidos, que determinam objetivos específicos para cada ano e modalidades, restringiam a flexibilidade necessária para ajustar conteúdos e metodologias às necessidades reais dos alunos. A forte ênfase na progressão técnica e na preparação dos alunos mais habilidosos para as competições escolares reforçava essa orientação, influenciando diretamente as decisões tomadas no planejamento.

Embora esses caminhos nem sempre estivessem alinhados com as minhas ideologias ou com o que eu inicialmente considerava ser o mais adequado, percebi que isso não significava que a escolha fosse negativa. Pelo contrário, foi uma oportunidade de aprendizagem e adaptação, que me ajudou a perceber a importância da flexibilidade na minha prática pedagógica.

Inicialmente, vi o **planejamento anual** como uma ferramenta que serviria apenas para distribuir conteúdos ao longo do ano, garantindo que todos os objetivos do currículo fossem

cumpridos. No entanto, logo percebi que, para além de ser uma estrutura organizativa, o planeamento anual exigia uma reflexão constante e uma flexibilidade que eu não havia antecipado. De facto, este tipo de planeamento constitui “um plano sem pormenores da atuação ao longo do ano, requerendo, no entanto, trabalhos preparatórios de análise e de balanço, assim como reflexões a longo prazo” (Bento, 2003, p. 60), o que implica uma abordagem mais crítica e adaptativa por parte do professor.

Os planeamentos anuais propostos pela escola definiam a lecionação de quatro modalidades por semestre, totalizando oito UD ao longo do ano, além do tempo reservado para a realização dos testes do programa FITescola.

A existência de forte condicionamento pelos torneios e competições no 7º ano, exigiam que o planeamento fosse ajustado para garantir a preparação dos alunos. A necessidade de cumprir esses prazos muitas vezes não correspondia ao ritmo de aprendizagem de cada turma, tornando o planeamento rígido e difícil de adaptar às necessidades reais dos alunos. A imposição das datas dos torneios e a ordem das modalidades limitavam a flexibilidade do planeamento. Além disso, atividades extraescolares, como eventos escolares não previstos, retiravam ainda mais tempo das aulas de EF, dificultando o desenvolvimento mais aprofundado das modalidades. Estas condicionantes geravam uma sensação de pressão para cumprir os prazos estabelecidos e abordar todas as modalidades definidas para o 7º ano, em detrimento de uma aprendizagem mais personalizada e adaptada ao ritmo dos alunos.

Embora o planeamento anual tenha sido impactado pela rigidez das datas dos torneios e pelos eventos escolares que encurtavam o número de aulas disponíveis, o processo também contou com aspetos que facilitaram a gestão dessa pressão. A autonomia concedida pela OC e pelo coordenador do departamento de EF nas adaptações ao planeamento permitiu-me um grau de flexibilidade importante, o qual foi fundamental para adaptar o planeamento às realidades do dia a dia, ajustando a quantidade de aulas pré-definidas para cada modalidade e até mesmo retirando algumas do planeamento, se necessário. Por exemplo, em algumas turmas, as modalidades já mais consolidadas puderam ser lecionadas em menos aulas, permitindo que outras, nas quais os alunos apresentavam mais dificuldades, recebessem mais tempo. Através dessa gestão adaptativa, foi possível garantir que as modalidades lecionadas assegurassem os objetivos de aprendizagem estabelecidos, respeitando ao mesmo tempo os tempos de aprendizagem e as necessidades dos alunos.

O **planeamento da UD** foi, para mim, um momento-chave na construção da minha prática como EE. O uso do modelo de Backward Design (Wiggins & McTighe, 1998), que

explorei durante o primeiro ano do mestrado, revelou-se um recurso valioso para superar desafios importantes. Entre estes, destacam-se a inexperiência prática na aplicação do modelo, sobretudo na passagem da teoria para a prática, e a dificuldade em abordar o planeamento de forma integrada, contemplando não só os objetivos motores, mas também os domínios cognitivo e socioafetivo. Este processo exigiu uma reflexão mais ampla sobre as aprendizagens que pretendia promover em todas as suas dimensões.

No total, foi necessário realizar oito planeamentos de UD, seguindo as normas da escola que estipulam um número pré-definido de aulas para cada modalidade. As modalidades coletivas foram previstas para uma média de 10 aulas cada, o atletismo para seis aulas e a ginástica para 14 aulas. A curta duração de cada UD, aliada ao elevado número total de oito unidades ao longo do ano, tornou mais difícil adaptar o ensino às necessidades específicas dos alunos.

A ideia de começar pelo objetivo final e, a partir daí, construir o caminho até ele, permitiu-me estruturar melhor o pensamento e dar maior coerência às decisões pedagógicas. Conforme apresentado por Dávila (2017), Wiggins e McTighe não apenas oferecem um quadro para o design curricular, mas também uma perspetiva pedagógica que convida educadores a refletir criticamente sobre o propósito e o impacto do currículo na comunidade escolar. Assim, o planeamento revelou-se um processo intencional e reflexivo, que conecta teoria e prática e ultrapassa a mera organização de conteúdos.

O planeamento das UD foi o primeiro momento na PES onde senti verdadeira liberdade e autonomia. Ainda assim, percebi rapidamente que essa liberdade também trazia desafios. Embora os meus colegas da PES trabalhassem igualmente com turmas do 7º ano, a realidade mostrou que não existe um modelo único aplicável, já que cada turma apresentava ritmos de aprendizagem diferentes e a forma como cada um de nós concebia o planeamento também influenciava significativamente o processo de aprendizagem dos alunos. Além disso, o tempo útil de aulas nem sempre era o que estava planeado – entre atividades extracurriculares ou dias sem condições para a prática, tive de reajustar mais vezes do que pensava. Isso obrigou-me a repensar o *Big Picture Goal*, os objetivos parciais e até a forma de avaliar o que tinha sido trabalhado. Em algumas situações, tive de simplificar; noutras, consegui ir mais longe do que tinha previsto.

Este confronto entre o que idealizei e o que encontrei na realidade foi uma das aprendizagens mais marcantes da PES. Aos poucos, fui percebendo que adaptar não é falhar, é saber ler o grupo e ajustar em função do que os alunos realmente precisam. O planeamento da UD deixou de ser algo fixo e passou a ser um documento vivo, em constante transformação

(Dávila, 2017). Foi nessa flexibilidade que encontrei espaço para crescer profissionalmente, respondendo aos imprevistos e ajustando as estratégias, valorizando a prática reflexiva e a melhoria contínua do meu trabalho.

O **planeamento da aula** apresentou desafios distintos dos do planeamento da UD. Enquanto esta última exige uma visão global e a definição clara dos objetivos finais, a preparação da aula lida com a dinâmica imediata e concreta do momento. A aula é um espaço de interação onde as variáveis são imprevisíveis e em constante mudança (Metzler, 2011). Mais do que seguir um roteiro, é essencial interpretar o estado da turma naquele dia, captar as respostas dos alunos e adaptar as atividades conforme as condições do contexto. Planejar uma aula envolve muito mais do que organizar tempos, materiais e exercícios; requer pensar na progressão da aprendizagem, nas estratégias de motivação, na gestão do grupo e em garantir que cada momento tem uma intencionalidade precisa. A cada aula, refletia sobre o que corria bem, o que podia ser ajustado e como poderia otimizar o alcance dos objetivos definidos na UD. Dessa forma, o planeamento da aula, embora sustentado no planeamento da UD, foi enriquecido pela experiência vivida, pela reflexão contínua e pela atenção ao contexto em tempo real (Bento, 2003; Matos & Graça, 2016).

Esta perspectiva vai ao encontro da visão de Jorge Olímpio Bento, que entende o planeamento como uma condição essencial da direção pedagógica, resultado de decisões intencionais tomadas a partir de uma análise pormenorizada e criativa da situação concreta de ensino (Matos & Graça, 2016). Assim, o planeamento torna-se um processo dinâmico, profundamente ligado à realidade da turma e ao papel reflexivo do professor.

Um dos momentos que mais me marcou na realização e aplicação do plano de aula foi na modalidade de futsal. Foi aí que percebi, de forma mais evidente, como as nossas experiências e vivências influenciam a forma como abordamos e planeamos certos exercícios. Errei redondamente na aula em que pretendia trabalhar já em contexto de jogo. A aula correu mal, os alunos não conseguiram atingir o objetivo proposto, em nenhum dos domínios. Inevitavelmente, construí exercícios com uma lógica muito próxima do treino, que, para mim, pareciam simples e acessíveis. Contudo, a turma do 7º ano apresentava níveis muito diferenciados: enquanto alguns alunos traziam experiências anteriores em futsal e futebol, demonstrando maior facilidade e capacidades na modalidade, uma grande parte nunca tinha tido contacto prévio com ela, o que tornou o desafio ainda maior. Foi um erro de leitura pedagógica: o meu olhar estava demasiado formatado para o treino e não para o ensino. O seguinte excerto do meu diário reflexivo espelha esse momento:

“No geral senti que a aula não foi boa, apesar de os meus colegas da PES dizerem que não foi tão má quanto eu estava a achar, contudo foi a sensação com que fiquei. A UD de futsal foi a mais difícil de criar, já que venho da modalidade de futebol, e sou treinadora, sinto que o meu pensamento está muito formatado para o treino e não para o ensino.” (Reflexão pessoal, UD de futsal – Plano de aula 3/4, 2024).

Contudo, são estes momentos de falha que mais me fizeram crescer, que despertaram oportunidades para criar melhores estratégias. Destaco esta situação específica por me ter marcado profundamente no processo de falha/crescimento. Hoje percebo que, mais do que saber muito sobre uma modalidade, é preciso saber como a ensinar, tendo em conta quem temos à frente. E é nesse espaço entre a intenção e a realidade que se dá a verdadeira aprendizagem – tanto dos alunos como do professor.

Em sùmula, posso afirmar que, foi durante o processo de planeamento — feito de avanços, recuos, ajustes e descobertas — que comecei a construir uma visão mais crítica e consciente sobre o que significa, de facto, ensinar com intencionalidade. Senti-me quase como numa investigação-ação constante, em que cada decisão pedagógica era analisada, revista e ajustada com base na realidade da turma e nas minhas próprias aprendizagens. Cada nível de planeamento — anual, UD e aula — trouxe desafios muito próprios, mas também aprendizagens significativas que se foram complementando e, no seu conjunto, contribuíram de forma decisiva para moldar a minha prática.

#### **4.3. Do papel para o terreno: Confirmação da minha essência**

Segundo Marzano & Marzano (2003), a prática pedagógica efetiva não se resume à simples transmissão de conteúdos. Pelo contrário, assenta na articulação consciente e estruturada de várias dimensões que sustentam a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. O autor identifica quatro dimensões fundamentais que orientam a ação do professor: instrução, gestão, clima e disciplina. Estas dimensões não funcionam isoladamente; a sua articulação coerente e equilibrada é essencial para o sucesso de qualquer aula.

Em todo o processo da PES, a realização — que remete para a aplicação prática do planeamento, por outras palavras, o “dar aulas” — foi a parte com a qual, desde o início, me senti mais à vontade. Naturalmente, a qualidade com que lecionava no início não se compara à da final da PES; com a experiência adquirida, o maior conhecimento da minha turma e observação das aulas dos meus colegas da PES, fui evoluindo. Ainda assim, sempre senti que estava na minha zona de conforto, que dar aulas fazia parte da minha essência.

No que remete à **dimensão da disciplina**, um dos momentos que senti como uma verdadeira viragem no meu percurso foi a implementação de rotinas de aula e o estabelecimento de regras claras desde o primeiro contacto com as turmas. Esta estratégia revelou-se fundamental para garantir um ambiente estruturado, previsível e seguro, elementos indispensáveis para um clima de aprendizagem positivo. Ao definir desde cedo as expectativas comportamentais e organizacionais, consegui não só promover maior foco e envolvimento nas tarefas, como também facilitar a gestão da aula em todas as suas fases.

Contudo, percebi que o simples ato de enunciar regras não é suficiente: a consistência na aplicação das mesmas ao longo do tempo é o que verdadeiramente promove a sua interiorização por parte dos alunos. Esta consistência é particularmente relevante na dimensão da disciplina e clima, onde a coerência entre o que é dito e o que é feito pelo professor reforça a noção de justiça e previsibilidade, pilares essenciais para o respeito mútuo em contexto educativo (Marzano & Marzano, 2003). Ao assegurar que as regras são lembradas, reforçadas e cumpridas em todos os momentos, fui testemunhando uma mudança gradual no comportamento dos alunos: maior autorregulação, menor necessidade de intervenção direta e, sobretudo, um ambiente onde era possível ensinar e aprender com maior fluidez.

É evidente que a minha naturalidade no processo esteve diretamente relacionada com a minha preparação (i.e., o planeamento). Contudo, surgiram situações inesperadas e momentos que exigiram liderança, orientação e disciplina. Ao longo da PES, nos vários momentos imprevistos, soube atuar e reagir de forma eficaz. Por isso, afirmo com confiança que “dar aulas” faz parte da minha essência. Desde o primeiro dia, senti que sou uma líder nata na sala de aula — algo que, provavelmente, advém da minha experiência como treinadora e do facto de sempre ter trabalhado com o público, assumindo a responsabilidade de garantir segurança, eficiência e experiências gratificantes.

No que diz respeito à **dimensão do clima**, é fundamental perceber que esta ultrapassa a simples manutenção da disciplina. Enquanto a disciplina se relaciona com a gestão do comportamento e a organização da turma, o clima diz respeito à qualidade das relações estabelecidas entre professor e alunos, bem como entre os próprios alunos. Um clima de aprendizagem positivo baseia-se no respeito mútuo, na confiança, na empatia e na motivação, criando um ambiente onde os alunos se sentem seguros para participar, errar e crescer. Marzano & Marzano (2003) destaca que um clima favorável potencia o envolvimento dos alunos e a sua recetividade às aprendizagens, influenciando diretamente o sucesso educativo. Para isso, é essencial promover atividades dinâmicas, colaborativas e contextualizadas que fomentem o

sentido de comunidade e pertença, reforçando laços e estimulando a participação ativa. Contudo, essas atividades exigem atenção às especificidades de cada grupo.

No caso da modalidade de atletismo, por exemplo, a competição revelou-se, em alguns contextos, um elemento altamente motivador e promotor de empenhamento. No entanto, a minha turma tinha um nível de competitividade particularmente elevado, surgindo comportamentos de desregulação, batotas e conflitos entre equipas. Esta necessidade de ajuste ficou particularmente evidente num registo do meu diário reflexivo, onde escrevi:

“A turma ficou muito envolvida nas estafetas, mas rapidamente a competição gerou batotas e discussões. Foi evidente que precisava de reformular o exercício para evitar cruzamentos entre equipas e reduzir o contacto físico.” (Reflexão pessoal, UD de atletismo – Plano de aula 3/4, 2024).

Esta constatação levou-me a repensar o desenho das tarefas, reconhecendo que, por vezes, é necessário abdicar de alguma espontaneidade competitiva para salvaguardar o bem-estar coletivo. As adaptações implementadas permitiram preservar o envolvimento e a motivação dos alunos, sem comprometer o clima de respeito e segurança. Mais do que um esforço para controlar o comportamento, tratou-se de criar condições para que todos pudessem participar de forma positiva, sentindo-se incluídos, valorizados e respeitados.

Assim, o trabalho sobre o clima vai muito para além da imposição de regras e da gestão da disciplina; é um processo contínuo de construção relacional que favorece o bem-estar e o crescimento de toda a turma. Neste sentido, a gestão da disciplina funcionou como alicerce, mas foi a qualidade das interações que consolidou um clima verdadeiramente propício à aprendizagem e à implementação eficaz de metodologias como a MCA.

Na **dimensão da instrução**, sempre fui uma professora atenta ao feedback — seja corretivo, descritivo ou positivo. Quando vários alunos precisam de apoio ao mesmo tempo, consigo adaptar o meu discurso às necessidades e características de cada um. Muitas vezes, recorro às suas experiências desportivas para criar uma linguagem comum e tornar os conteúdos mais acessíveis, transpondo situações do desporto federado para o contexto da aula de forma prática e significativa. No entanto, a eficácia da instrução não se limita apenas ao acompanhamento durante a execução: a forma como a tarefa é apresentada e contextualizada inicialmente é igualmente determinante para o sucesso da aprendizagem.

Um exemplo claro disso surgiu numa aula de badminton, na variante de pares. A sessão começou com a visualização de um vídeo sobre as regras do jogo a pares, com enfoque na pontuação e no lado de serviço, assim como nos deslocamentos e posicionamentos dos

jogadores. Após o vídeo, recorri ao quadro branco para reforçar os conteúdos e envolver os alunos numa breve discussão, questionando-os sobre o que observaram e clarificando aspetos menos evidentes. Esta estratégia revelou-se extremamente eficaz: logo ao passar à prática, os alunos tentaram replicar os posicionamentos e realizar os serviços com base no que tinham aprendido. Tal como registei no meu diário reflexivo:

"A utilização do vídeo foi uma mais-valia, já que na parte prática da aula vi os alunos preocuparem-se com o lado certo de servir e posicionar-se como viram no vídeo. Ajudou a descomplicar algo que costuma ser confuso." (Reflexão pessoal, UD de badminton – Plano de aula 8/9, 2025).

Esta experiência reforçou a minha convicção de que uma instrução bem estruturada começa antes da prática, com a apresentação clara e significativa da tarefa, e que o recurso a suportes visuais pode ser determinante na consolidação da compreensão.

Na **dimensão da gestão**, a experiência mostrou-me que pequenas decisões logísticas, como a distribuição dos grupos ou a organização do espaço, têm impacto no sucesso da aula. Para garantir uma transição fluida entre os exercícios, adotava a prática de chegar cerca de 15 minutos antes do início da aula para preparar o material e o espaço. Esta antecipação facilitava a organização e permitia criar vários espaços e circuitos de trabalho simultâneos, especialmente graças à disponibilidade de bastante material desportivo. Essa diversidade de equipamentos possibilitava distribuir melhor os alunos, promovendo maior autonomia e repetição dos exercícios.

A gestão eficaz do material — assegurando que os equipamentos necessários estão disponíveis, em quantidade suficiente e facilmente acessíveis — revelou-se fundamental para evitar perdas de tempo e manter o ritmo da aula. Além disso, a gestão do tempo tornou-se uma competência essencial: planejar as diferentes fases da aula de forma realista e flexível permitia responder melhor às necessidades dos alunos, sem comprometer o cumprimento dos objetivos. Esta gestão envolve também a capacidade de ajustar o ritmo da aula conforme a execução dos exercícios, pois o planeamento inicial nem sempre coincide com a realidade da turma. Nestes casos, é fundamental adaptar a programação para responder às necessidades dos alunos, em vez de seguir rigidamente o plano. Esta situação foi relatada num excerto do meu diário reflexivo de uma aula de andebol:

“Não foi possível realizar todo o plano de aula (...), pois os alunos estavam a ter inúmeras dificuldades na realização do jogo ‘bola o capitão’ (...) Por essa razão, demorei mais tempo no exercício, pois não faz sentido avançar na aula se o

exercício não foi entendido, nem os resultados esperados atingidos.” (Reflexão pessoal, UD de andebol – Plano de aula 3/4, 2024).

A gestão dos alunos revelou-se, também, uma dimensão estratégica. A definição prévia de grupos heterogêneos, com critérios pensados à partida (como níveis de desempenho, dinâmica interpessoal e estilo de aprendizagem), permitiu uma melhor disposição dos alunos pelos diferentes espaços de trabalho, jogos e competições. Esta organização contribuiu para reduzir tensões, fomentar o respeito mútuo e facilitar a colaboração, tornando a gestão comportamental menos disjuntiva e mais preventiva.

De acordo com Marzano & Marzano (2003), normas claras e rotinas consistentes tornam-se mais eficazes quando acompanhadas por decisões intencionais sobre a forma como os alunos interagem. Esta experiência confirmou-me que a gestão da aula começa antes do seu início, na organização do grupo e na antecipação de possíveis dinâmicas. Esta preparação cuidada — logística e relacional — permitiu-me focar no essencial: ensinar, observar e ajustar. Percebi, assim, que muitas dificuldades de disciplina estavam ligadas a falhas de gestão e não a desinteresse dos alunos.

No final do ano, compreendi que a eficácia da intervenção pedagógica não depende de uma única dimensão isolada, mas do equilíbrio entre quatro pilares fundamentais: a gestão eficiente da aula, a construção de um clima relacional positivo, a manutenção de uma disciplina coerente e a implementação de uma instrução clara, adaptada e significativa (Wang & Degol, 2016). Cada uma destas dimensões revelou-se essencial para promover um ambiente de aprendizagem onde os alunos se sentem seguros, motivados e envolvidos. Ao longo do percurso, percebi que o planeamento prévio, a gestão estratégica dos recursos e dos alunos, a consistência nas regras e a atenção às necessidades individuais foram elementos estruturantes da minha prática. Esta PES permitiu-me, assim, consolidar não só competências, mas também a certeza de que é neste espaço — exigente, desafiante e profundamente humano — que reside a minha vocação.

#### **4.4. Entre Critérios e Contextos: Aprender a Avaliar**

Ao longo da PES, a avaliação revelou-se como um dos maiores desafios da minha prática pedagógica. Desde o início senti uma lacuna entre aquilo que idealizava enquanto processo avaliativo — mais formativo, holístico e centrado na valorização do percurso individual dos alunos — e aquilo que, na prática, conseguia implementar nas aulas. Essa dificuldade devia-se a vários fatores: a gestão do tempo, a diversidade dos alunos, a pressão para cumprir os conteúdos programáticos e a minha inexperiência em articular estratégias

avaliativas com as exigências do contexto real. Esta distância entre intenção e ação foi, simultaneamente, motivo de frustração e ponto de partida para um profundo processo de aprendizagem.

A minha conceção inicial da EF — mais recreativa, inclusiva e orientada para a ludicidade e participação — implicava uma avaliação igualmente ampla, capaz de captar diferentes dimensões da aprendizagem, como a cooperação, o empenho, a autonomia e a vivência do jogo. No entanto, fui-me apercebendo que esta visão nem sempre encontrava espaço ou correspondência imediata nas exigências da prática. A realidade escolar trouxe desafios à operacionalização da minha proposta avaliativa, exigindo ajustes frequentes entre a minha intenção e os critérios de avaliação efetivamente aplicáveis.

A **avaliação diagnóstica** revelou-se uma etapa fundamental no início de cada UD, permitindo-me recolher informações sobre o ponto de partida real dos alunos. Durante a PES, utilizei sistematicamente o jogo formal da modalidade (adaptado às propostas das Aprendizagens Essenciais do 7ºano) como forma de observar a execução técnica, a compreensão tática, a autonomia e o comportamento dos alunos. Este momento inicial foi determinante para ajustar os objetivos da UD, selecionar conteúdos adequados e definir as estratégias metodológicas mais eficazes.

De acordo com Moura et al. (2021), a avaliação diagnóstica permite ao professor recolher evidências significativas que ajudam a estruturar as tarefas e as instruções, de forma a adequá-las ao nível de desenvolvimento dos alunos. Além disso, os critérios de avaliação e os objetivos devem ser explicitados logo desde o início da UD, para que os alunos possam compreender o que se espera deles e monitorizar o seu próprio progresso (Leirhaug & MacPhail, 2015, como citado em Moura et al., 2021). Esta importância ficou particularmente clara numa das primeiras sessões da UD de voleibol, em que registei no meu diário reflexivo:

“(…) a turma, na sua maioria, com exceção a dois alunos, não consegue fazer sustentação de bola, (…) os alunos se encontram na etapa 1, (…) a UD seja planeada para trabalhar essencialmente o jogo 1x1, (…) trabalhando o passe de dedos, auto-toques como auxílio para controlo da bola, deslocamento ântero-posterior, enquadramento com bola e serviço.” (Reflexão pessoal, UD de voleibol – Plano de aula 1, 2025).

Este momento reforçou a utilidade da avaliação diagnóstica não apenas como uma formalidade inicial, mas como uma ferramenta essencial para a personalização do ensino e a coerência entre o planeamento e a prática.

A **avaliação formativa**, embora conceptualmente clara para mim, revelou-se difícil de operacionalizar nos primeiros momentos da PES. A curta duração das UD obrigava a tomadas de decisão rápidas e eficazes, o que me levou a privilegiar estratégias de avaliação contínua, mais leves e integradas no próprio processo de ensino. Assim, a recolha de evidências era realizada sobretudo através de observação direta, momentos de feedback verbal e reflexões finais com os alunos, que funcionavam como pequenos diagnósticos diários do progresso. Estes momentos permitiam-me ajustar o planeamento da UD em função das respostas e necessidades demonstradas pelos alunos.

Tal como referido por Moura et al. (2021), a avaliação formativa em EF não depende de instrumentos complexos, mas sim da capacidade do professor para recolher, interpretar e usar a informação para adaptar o ensino de forma contínua. A sua força reside na intencionalidade e na integração no fluxo natural da aula, servindo de ponte entre aquilo que os alunos sabem e aquilo que precisam de saber. Um exemplo claro deste processo emergiu durante a UD de futsal. A introdução de situações de jogo revelou um desajuste entre o planeamento inicial e o nível real dos alunos, levando-me a reformular as propostas. Essa perceção surgiu a partir da observação direta, do feedback e da reflexão conjunta com os alunos, e acabou por conduzir a alterações concretas nos exercícios planeados, como registei no meu diário reflexivo:

“(…) exercícios que só possibilitam sucesso a partir de muitos passes e receções têm de ser reduzidos, com maior enfoque no objetivo final – remate, golo. (...) espaço do exercício deve ser maior – evitando a aglomeração – (...) para dar tempo e facilidade aos alunos na receção e passe, de forma a dar maior continuidade à jogada e sucesso no exercício.” (Reflexão pessoal, UD de futsal – Plano de aula 3/4, 2024).

Este momento reforçou a importância de uma avaliação formativa sensível ao contexto e baseada numa escuta ativa dos alunos e da aula. Ajustar o ensino em função da informação recolhida no momento tornou-se uma prática constante e decisiva para garantir aprendizagens mais eficazes e envolventes.

A **avaliação sumativa** foi, sem dúvida, uma das áreas mais desafiantes da minha prática durante a PES, particularmente por se tratar da minha primeira experiência com atribuição de classificações. Esta dificuldade ficou evidente no momento de aplicar critérios rigorosos de um a cinco durante a UD de atletismo, como é possível verificar no seguinte excerto do meu diário reflexivo:

“Um forte debate sobre as avaliações é o facto de que, para realizar os critérios avaliativos propostos de forma precisa e coerente, sendo a minha primeira avaliação sumativa, torna-se difícil ter a visão treinada para avaliar rapidamente.” (Reflexão pessoal, UD de atletismo – Plano de aula 9, 2024).

O desejo de realizar uma avaliação justa colidia com a dificuldade de ter uma visão treinada que me permitisse avaliar com precisão e rapidez. Esta tensão entre exigência técnica e fluidez da prática é reconhecida na literatura, onde se aponta que os professores de EF frequentemente enfrentam desafios em aplicar avaliações sumativas com validade pedagógica, especialmente quando se sentem inexperientes ou sem formação suficiente para articular critérios técnicos ao contexto da aula (Leirhaug & MacPhail, 2015, como citado em Moura et al., 2021).

Inicialmente, o modelo de avaliação adotado baseava-se em escalas numéricas para aspetos técnicos — como a técnica de corrida ou a execução do salto — que implicavam uma observação cuidada. No entanto, durante a execução da aula, tornou-se evidente que a tentativa de registar todos os critérios de forma imediata comprometia a fluidez da prática e dispersava a minha atenção. Tal como apontado por Moura et al. (2021), avaliações centradas exclusivamente em indicadores técnicos, descontextualizadas da realidade da aula, tendem a desvalorizar o potencial educativo mais amplo da disciplina, criando desajustes entre avaliação, currículo e pedagogia.

Foi nesse sentido que percebi que uma avaliação demasiado centrada na técnica acabava por negligenciar outras dimensões relevantes da aprendizagem — como a resolução de problemas, o comportamento, a cooperação ou a tomada de decisão. Essa tomada de consciência levou-me a repensar a avaliação não apenas como instrumento de medição, mas como parte do próprio processo de ensino. Este entendimento vai ao encontro da perspectiva de Hay, Tinning e Engström (2015, como citado em Moura et al., 2021), que reforçam a importância de alinhar a avaliação com aprendizagens significativas, em vez de a reduzir a resultados facilmente quantificáveis.

A **autoavaliação** foi algo que inicialmente desvalorizei, talvez por falta de experiência em integrar os alunos neste processo. No entanto, ao longo da PES fui reconhecendo o seu valor enquanto ferramenta promotora de autonomia e consciência crítica. Comecei por experimentar pequenos momentos informais, como perguntas finais em grupo ou breves registos escritos sobre o que os alunos sentiam ter feito bem ou poderiam melhorar, evoluindo depois para formas mais estruturadas.

A implementação de vários pressupostos do Modelo de Educação Desportiva (MED; Siedentop, 1994) foi fundamental nesse sentido, ao abrir espaço para uma avaliação mais diversa e significativa. Passei a utilizar grelhas específicas para funções de liderança (como capitão e treinador) e a implementar registos de aprendizagem e autoavaliações, valorizando os domínios cognitivo e socioafetivo, além do motor. Através destes instrumentos, os alunos foram convidados a pensar sobre o seu desempenho, o seu envolvimento e a sua atitude perante os colegas e o jogo. Esta mudança ajudou-me a alinhar melhor os instrumentos avaliativos com a complexidade da aprendizagem e com o desenvolvimento global dos alunos.

Esta prática encontra sustentação na perspetiva de Panadero e Alonso-Tapia (2013), que defendem que a autoavaliação, quando orientada e bem estruturada, permite aos alunos identificar as lacunas entre o que sabem e o que devem alcançar, promovendo a responsabilidade pela sua própria aprendizagem. Ao envolver os alunos neste processo reflexivo, fomentou-se não só uma maior consciência do seu percurso de aprendizagem, como também uma participação mais ativa e responsável nas aulas. Os alunos deixaram de ser meros recetores de avaliação para se tornarem agentes ativos na sua construção.

Embora o processo avaliativo continue a ser exigente e desafiante, hoje sinto que estou mais próxima do equilíbrio entre o que quero avaliar e o que efetivamente consigo avaliar. A progressiva diversificação de instrumentos, a consciência da função formativa da avaliação e a valorização de todas as dimensões do aluno permitiram-me ser mais eficaz no processo de avaliação. Superar as dificuldades acima mencionadas foi possível graças à reflexão constante, ao ajuste de estratégias e, sobretudo, à perceção de que a avaliação não é um momento isolado, mas sim um processo contínuo e integrado na prática pedagógica.

## 5. Além do Pavilhão: O Papel do Professor de Educação Física na Escola e Comunidade

Ao longo da PES, tive oportunidade de me envolver ativamente nas diferentes dimensões da vida escolar que vão para além da sala de aula. Esta participação permitiu-me desenvolver uma visão mais holística da profissão docente e compreender a complexidade das relações e dinâmicas que estruturam o quotidiano escolar. Através da colaboração em atividades escolares, do acompanhamento do DE, da observação das funções da Diretora de Turma (DT) e do contacto com alunos com NE, fui progressivamente consolidando uma postura mais empática, responsável e interventiva enquanto futura professora.

O envolvimento nas **atividades escolares**, como torneios internos de badminton, futsal e voleibol, bem como formações de circulação rodoviária, foi uma das primeiras experiências que me fez sentir verdadeiramente integrada na dinâmica do corpo docente. O apoio na preparação dos espaços, na organização logística e na gestão dos tempos e dos alunos durante os eventos permitiu-me perceber que o papel do professor vai muito além de ensinar conteúdos — envolve liderar, colaborar e criar condições para que os alunos vivam experiências marcantes.

Ao refletir sobre esses momentos, compreendi melhor a importância daquilo a que Siedentop (1994) chama cultura desportiva: um ambiente onde os alunos aprendem não só a jogar, mas também a participar, a respeitar regras e a valorizar o desporto como uma parte significativa da sua formação. Nessas ocasiões, vi como o professor é também alguém que promove pertença, entusiasmo e sentido de comunidade através do desporto.

O DE é uma componente complementar à disciplina de EF, promovida pelo Ministério da Educação, que visa o alargamento da prática desportiva em contexto escolar. Organizado em núcleos por modalidade, o DE permite aos alunos participar em treinos regulares e encontros interescolas, promovendo não apenas o desenvolvimento motor, mas também valores como o esforço, a cooperação e a superação pessoal, e a cultura desportiva.

O professor assume um papel central enquanto técnico, organizador e educador, sendo responsável por planificar e conduzir as sessões, ajustar as propostas às necessidades dos alunos e fomentar uma cultura desportiva inclusiva. O DE contribui assim para o desenvolvimento integral dos alunos e reforça o papel da escola como promotora de estilos de vida ativos e saudáveis. Segundo Woods et al. (2010, citado por Tannehill & MacPhail, 2014), o envolvimento em atividades extracurriculares aumenta significativamente o interesse e a continuidade na prática desportiva, fortalecendo a ligação entre a escola, a comunidade e clubes desportivos.

No início da PES foi-nos dada a possibilidade de escolher a modalidade a acompanhar no DE, entre natação, ténis de mesa, futsal e atividades dirigidas a alunos com NE. Optei pela natação, motivada pela vontade de aprofundar conhecimentos numa área onde me sentia menos segura, tanto a nível técnico como pedagógico. Esta escolha acabou por representar muito mais do que uma simples oportunidade de aprendizagem: foi, na verdade, uma jornada de crescimento pessoal e profissional, onde pude desenvolver competências, ganhar confiança e reforçar a minha identidade enquanto futura professora. Ao longo do ano letivo, acompanhei alunos dos níveis 2 e 3 de natação, o que implicou uma intervenção ajustada a diferentes níveis de competência.

A diversidade de perfis dentro do grupo — desde alunos com bom domínio técnico até outros com dificuldades evidentes na coordenação, respiração e resistência — exigiu de mim uma abordagem pedagógica diferenciada, atenta e flexível. Esta heterogeneidade foi um desafio constante, mas também uma fonte valiosa de aprendizagem, pois obrigou-me a planear, observar e intervir com base nas necessidades reais dos alunos. A prática no meio aquático revelou-se complexa, particularmente no que toca à gestão do grupo, organização das tarefas e adaptação contínua das estratégias. A natação, enquanto modalidade, possui características específicas que exigem um olhar atento sobre a segurança, a progressão técnica e a motivação. Fui aprendendo, com o apoio da minha OC, a utilizar diferentes formas de feedback, a explorar exercícios adaptativos e a manter os alunos envolvidos, mesmo em momentos de maior dificuldade.

Para além da componente técnica, a experiência reforçou a dimensão educativa e inclusiva da natação. Trata-se de uma prática promotora do desenvolvimento motor global, da autonomia e da autoconfiança, onde o foco vai muito além do desempenho. O DE, nesta modalidade, mostrou-se como um espaço seguro e estruturado de crescimento pessoal, onde a superação, a persistência e a cooperação assumem um papel tão relevante quanto a execução técnica. Esta vivência permitiu-me compreender melhor os princípios e valores do DE, nomeadamente a valorização da formação integral do aluno, a importância do espírito de equipa, a progressividade no ensino e a adaptação às diferentes capacidades individuais. Mais do que uma experiência de ensino, foi uma oportunidade para consolidar a minha identidade profissional e reforçar o meu compromisso com uma prática pedagógica mais humana, intencional e inclusiva.

A **DT** desempenha um papel central na gestão e acompanhamento dos alunos. É responsável pela mediação entre escola, alunos e encarregados de educação, acompanhando o progresso académico, o comportamento e o bem-estar dos alunos da sua turma. Entre as suas

funções destacam-se a organização e condução dos conselhos de turma, a articulação entre os professores, a comunicação com as famílias, a gestão de processos administrativos, bem como o acompanhamento de situações individuais que exigem atenção especial.

Durante a PES, tive a oportunidade de acompanhar a DT da minha turma, o que me permitiu compreender melhor a complexidade e abrangência deste cargo. No primeiro acompanhamento, tive contacto com a organização documental da turma, desde os dossiers com informação académica e comportamental, aos processos individuais dos alunos, que acompanham o seu percurso escolar e são essenciais para um apoio mais informado e individualizado. Também observei o sistema de registo e justificação de faltas, e a forma como a comunicação com os encarregados de educação é gerida, sobretudo através do correio eletrónico.

No segundo momento de acompanhamento, participei na preparação de uma reunião intercalar, colaborando na revisão dos pontos a abordar e no agendamento da reunião via Teams. Este momento revelou-me a dimensão organizacional e estratégica do trabalho da DT, especialmente no planeamento e antecipação de situações. Tivemos ainda oportunidade de refletir sobre o caso de um aluno recém-chegado à escola e ao país, cuja integração tem exigido atenção redobrada e sensibilidade por parte de toda a comunidade escolar.

Estes momentos de acompanhamento permitiram-me compreender de forma mais concreta a exigência, versatilidade e importância do papel da DT na criação de um ambiente educativo saudável, estruturado e colaborativo. Enquanto futura professora, este contacto reforçou a consciência de que o trabalho docente vai muito além do pavilhão, exigindo um envolvimento ativo na vida escolar dos alunos e uma constante articulação com todos os intervenientes do processo educativo.

A **escola inclusiva** em Portugal, orientada pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, assenta na premissa de que todos os alunos têm direito a aprender no mesmo espaço educativo, com oportunidades equitativas de acesso, participação e sucesso. Neste modelo, a integração de alunos com NE no currículo comum não é apenas uma exigência legal, mas uma responsabilidade ética e pedagógica assumida por toda a comunidade escolar — professores, técnicos, assistentes e colegas de turma.

Na PES tive oportunidade de acompanhar de forma próxima duas alunas com NE, com perfis bastante distintos, o que me permitiu contactar com diferentes dimensões da prática inclusiva: uma com limitações motoras, utilizadora de cadeira de rodas; outra com dificuldades cognitivas significativas. Estas vivências foram, sem dúvida, momentos de profunda aprendizagem e crescimento profissional.

No caso da aluna com mobilidade reduzida, o contacto direto nas aulas de EF foi particularmente marcante. A necessidade de adaptar os exercícios, reorganizar os espaços e repensar os objetivos da aula tornou-se uma rotina enriquecedora, obrigando-me a desenvolver sensibilidade e criatividade pedagógica. A sua vontade de participar e o entusiasmo com que enfrentava os desafios físicos revelaram o verdadeiro potencial da inclusão. A presença ativa da OC e o seu conhecimento prático foram fundamentais para que estas adaptações ocorressem de forma eficaz e natural. Tive a oportunidade de contribuir nesse processo, refletindo sobre como planejar de forma diferenciada sem excluir, respeitando os limites, mas valorizando sempre as capacidades da aluna.

Já no caso da aluna com dificuldades cognitivas, o foco não estava tanto na adaptação motora, mas sim na forma de comunicar, motivar e estruturar as tarefas para que ela conseguisse compreender e executar com autonomia. Foi essencial utilizar instruções mais simples, reforço visual e apoio próximo, promovendo uma relação de confiança. Esta aluna beneficiava muito de rotinas e previsibilidade, e percebi como pequenas estratégias de antecipação, repetição e reforço positivo podem fazer uma enorme diferença no seu envolvimento e desempenho.

Ambas as experiências reforçaram a importância da colaboração entre os diferentes intervenientes. Apesar de não ter tido contacto direto com técnicos especializados (como terapeutas ou psicólogos), beneficiei imenso da orientação da OC, com larga experiência no acompanhamento de alunos com NE. O trabalho em equipa, a partilha de estratégias e a atenção ao bem-estar emocional dos alunos foram aspetos centrais de todo o processo.

A inclusão, percebi, não se limita a adaptar exercícios ou simplificar tarefas. Conforme defende Slee (2011), a inclusão é um compromisso contínuo com a equidade e a justiça social, que exige muito mais do que mudanças superficiais no currículo. É um processo contínuo de escuta, de valorização da diferença e de construção de contextos educativos onde todos possam sentir-se seguros, reconhecidos e motivados. Estas vivências com alunas com NE transformaram a minha forma de pensar o ensino, tornando-me mais atenta, mais flexível e, acima de tudo, mais comprometida com uma educação verdadeiramente para todos, que promova a participação plena e o respeito pela diversidade em todas as suas dimensões.

## **6. Ensinar com Intenção, Investigar com Propósito: A Relação entre Modelos de Ensino e o Clima Motivacional da aula**

### **6.1. Clima motivacional na Educação Física**

O aumento progressivo da preocupação com a inatividade física entre os jovens levou a um crescimento significativo de estudos sobre os fatores que influenciam a sua motivação para participar em EF, desportos e outras atividades físicas (Papaioannou, 1998; Cid et al., 2019).

Segundo a Teoria da Orientação para Objetivos de Realização — *Achievement Goal Theory* (Nicholls, 1984), a motivação está estreitamente ligada à perceção da conquista de objetivos. Esta teoria destaca que o modo como os alunos avaliam as suas competências e definem o sucesso ou fracasso determina a sua orientação motivacional.

Essa orientação, de acordo com Nicholls (1984), divide-se em duas categorias principais: orientação para a tarefa/aprendizagem (*task-oriented*) e orientação para a performance (*ego-oriented*). Alunos orientados para a tarefa focam-se na melhoria das suas habilidades, valorizando o esforço, o compromisso e a persistência como fontes de competência. A orientação para a tarefa está associada a características motivacionais positivas, como a crença na importância do esforço e a perceção dos erros como parte do processo de aprendizagem (Papaioannou, 1994).

Em contraste, alunos orientados para a performance concentram-se nos resultados e na comparação com os outros, o que pode gerar atitudes menos adaptativas, como evitar desafios ou sentir inferioridade perante o insucesso (Nicholls, 1984; Cid et al., 2019). A orientação para a performance pode resultar em comportamentos de evitação e dificuldade em lidar com a frustração (Nicholls, 1984).

Na EF, o CM criado pelos professores e pelos pares (colegas de turma) exerce um papel fundamental na forma como os alunos percecionam a sua própria motivação. Por um lado, o CM está intrinsecamente ligado à forma como as aulas são planeadas e estruturadas, o que destaca a importância da aplicação consciente de modelos pedagógicos na criação de um ambiente motivador (Marcelino, 2025). Por outro lado, os colegas são agentes sociais decisivos, influenciando a aprendizagem, a adaptação escolar e o desempenho, oferecendo apoio emocional, companheirismo e contribuindo para a construção da identidade dos alunos (Wentzel et al., 2009). A literatura realça que quando professores e pares enfatizam um clima orientado para a aprendizagem, os alunos tendem a adotar objetivos focados na melhoria e no desenvolvimento pessoal. Por outro lado, a ênfase num clima orientado para a performance está relacionada com a adoção de objetivos que valorizam o desempenho competitivo (Warburton, 2017).

## **6.2. Como Apliquei (e Adapte) os Modelos de Ensino**

De acordo com Metzler (2011), quando falamos de modelos de ensino, referimo-nos a estruturas pedagógicas abrangentes que orientam toda uma unidade de ensino. Ou seja, não se trata apenas de uma estratégia ou estilo pontual, mas de uma abordagem coerente e contínua que orienta todas as fases da aprendizagem ao longo do tempo. Isto reforça a ideia de que a escolha de um modelo tem implicações profundas no modo como os conteúdos são organizados, como se ensina e como os alunos aprendem, distinguindo-se claramente de decisões mais pontuais, como o uso de estilos de ensino isolados (Metzler, 2011).

Ao contrário de abordagens tradicionais, em que o professor assume o papel dominante no processo de ensino, os MCA atribuem ao aluno um papel central na organização da sua própria aprendizagem, visando não apenas o desenvolvimento de competências motoras, mas estimulando também a tomada de decisão, a autorregulação, o pensamento crítico (Metzler, 2011; Kirk, 2009), a autonomia e a participação ativa (Marcelino, 2025).

Este tipo de abordagem pedagógica é, assim, mais integradora e promotora de um ensino verdadeiramente inclusivo (Hastie & Casey, 2014), ao qual os alunos atribuem significados pessoais, promovendo aprendizagens mais significativas e duradouras. Além disso, ao recentrar o processo educativo na autonomia e no envolvimento do aluno, os MCA contribuem diretamente para a construção de um CM positivo, assente na valorização da aprendizagem, na cooperação e na segurança emocional em contexto de aula — elementos essenciais para a motivação intrínseca e o envolvimento sustentado dos alunos (Marcelino, 2025).

Quando os alunos se sentem valorizados, envolvidos nas decisões e responsáveis pelo seu próprio percurso de aprendizagem, são mais propensos a desenvolver sentimentos de competência, autodeterminação e pertença, fatores cruciais para o seu envolvimento contínuo na EF (Vasconcellos et al., 2019). Por fim, a aplicação de MCA contribui também para a construção de um ambiente mais colaborativo, em que as relações interpessoais e a cooperação são incentivadas como parte do processo educativo (Hastie et al., 2011), tornando a EF uma disciplina mais significativa e transformadora.

A criação de um CM positivo em EF depende fortemente da intencionalidade pedagógica do professor, bem como da forma como esta se materializa nas escolhas metodológicas e organizacionais da aula. A literatura (Salvara et al., 2006; Cristóvão, 2022; Rodrigues et al., 2022) tem evidenciado que os MCA favorecem climas orientados para a tarefa, promovendo o envolvimento ativo, a autonomia e o progresso individual. Estes climas contrastam com aqueles mais orientados para a performance, associados frequentemente a metodologias mais diretivas e competitivas.

## **Implementação dos Modelos de Ensino**

O MED desenvolvido por Daryl Siedentop na década de 1990, representa um MCA, que visa proporcionar experiências desportivas autênticas e educativas em contexto escolar. Diferenciando-se das práticas tradicionais que se focam na aprendizagem isolada de técnicas e regras de jogo das modalidades, o MED estrutura as aulas em “épocas desportivas”, durante as quais os alunos assumem múltiplos papéis — como jogadores, treinadores, árbitros ou gestores — fomentando a responsabilidade, a cooperação e o sentido de pertença (Siedentop, 1994; Mesquita, 2012).

Estas características tornaram o MED particularmente relevante na minha intervenção, pela sua capacidade de promover um CM orientado para a tarefa, centrado no progresso individual, na autonomia e no envolvimento dos alunos (Salvara et al., 2006; Cristóvão, 2022; Rodrigues et al., 2022; Marcelino, 2025). Ao atribuir tarefas variadas, o modelo estimula a partilha de responsabilidades e o compromisso coletivo, gerando um ambiente mais seguro e colaborativo. Tal como destacam Salvara et al. (2006), práticas centradas no aluno tendem a reduzir a ansiedade associada ao erro e à comparação social, reforçando a motivação intrínseca. Foi nesse sentido que organizei a minha intervenção, procurando criar um ambiente em que os alunos se sentissem confortáveis para experimentar, colaborar e contribuir ativamente para a dinâmica da aula.

A estrutura das aulas, baseada em equipas e objetivos comuns, fomentou não só competências técnicas e táticas, mas também sociais, emocionais e cognitivas (Bessa et al., 2021), contribuindo para um ambiente de aprendizagem mais justo, inclusivo e significativo. O foco na compreensão crítica das regras, das tradições e dos valores éticos do desporto, aliado à valorização do esforço e do progresso em detrimento da performance comparativa, revelou-se essencial para sustentar a motivação e o envolvimento.

Contudo, a aplicação prática do MED implicou desafios inerentes às especificidades do contexto escolar, nomeadamente o reduzido número de aulas e a heterogeneidade dos níveis de desempenho dos alunos. Por exemplo, na UD de atletismo, percebi que a organização inicial em equipas heterogéneas não favorecia o desenvolvimento equilibrado das competências motoras dos alunos. Tal como referem Kirk e MacPhail (2002), a diferenciação pedagógica é essencial para garantir a participação ativa e o desafio ajustado a cada aluno. Por isso, reestruturei as equipas com base no nível de habilidade, mantendo os princípios do modelo, mas adaptando as tarefas às necessidades dos diferentes grupos. Esta estratégia, coerente com a fase de responsabilidade pessoal do Modelo de Aprendizagem Cooperativa (Dyson & Casey,

2016), reforçou a ligação entre desempenho individual e sucesso coletivo, mantendo um clima centrado no esforço, na cooperação e na progressão individual.

Na UD de andebol, a implementação do MED mostrou-se ainda mais complexa devido ao número reduzido de aulas disponíveis (9 aulas, quando o modelo recomenda pelo menos 19 para a implementação integral - Siedentop et al., 2011). Perante esta restrição, optei por uma abordagem parcial e gradual do modelo, priorizando as fases mais adequadas ao contexto. Esta decisão permitiu aos alunos integrar gradualmente os princípios do MED, sem sobrecarga informativa, favorecendo o envolvimento gradual no processo – como recomenda Guskey (2002), para quem a mudança pedagógica requer tempo, reflexão e adaptação contínua.

O evento culminante, previsto como fase final da época desportiva no MED, assumiu um papel pedagógico fundamental. Não se tratou de um encerramento simbólico, mas de uma oportunidade de avaliação autêntica e de celebração coletiva, num ambiente estruturado e inclusivo. Como destaca Siedentop (1994), este momento é determinante para fomentar a motivação intrínseca, o entusiasmo e o sentido de pertença, ao recriar a atmosfera de uma competição desportiva escolar significativa, onde se valoriza o percurso e não apenas o resultado. Estes elementos alinham-se com a Teoria da Autodeterminação (Ryan & Deci, 2020) e com as conclusões de Rodrigues et al. (2022), que apontam que CM orientados para a tarefa, sustentados na autonomia e no envolvimento, promovem uma relação mais positiva e duradoura com a aprendizagem.

No caso concreto da PES, este momento mostrou-se particularmente enriquecedor. A estrutura organizada com tabelas, papéis definidos e participação ativa de todos os alunos — incluindo aqueles temporariamente impedidos de participar fisicamente — contribuiu para uma dinâmica altamente funcional e envolvente. O excerto abaixo do diário reflexivo ilustra esse momento:

“De forma a dar utilidade às equipas (...) que estavam de fora, uma equipa estava como árbitra, estando 2 alunos no centro do campo (...) e os outros 2 na zona da área do guarda-redes atentos à invasão da área por outros jogadores em ser o guarda-redes. A outra equipa estava a ajudar o juiz secretariado (aluno lesionado) no registo dos pontos. Depois na final realizei a mesma disposição e funções para as equipas de fora.” (Reflexão pessoal, UD de andebol – Plano de aula 9, 2024).

A utilização de vários pressupostos do MED na PES representou, assim, uma oportunidade concreta para repensar o papel da EF como espaço de construção de sentido para os alunos. Mais do que um conjunto de estratégias ou fases, o MED revelou-se um modelo com

forte potencial transformador, capaz de redefinir a forma como os alunos se relacionam com o desporto, com os colegas e consigo próprios (Hastie & Calderón; Siedentop et al., 2011). Ao favorecer ambientes de responsabilidade partilhada, autonomia e envolvimento ativo, o MED demonstrou ser particularmente eficaz na criação de um CM positivo, orientado para a tarefa, no qual a motivação intrínseca é alimentada por experiências autênticas, inclusivas e emocionalmente significativas (Ryan & Deci, 2020; Rodrigues et al., 2022; Marcelino, 2025).

O **Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ)** constitui um MCA, que promove o desenvolvimento da compreensão tática através da utilização de jogos modificados. Inspirado no Teaching Games for Understanding (TGfU), este modelo parte do princípio de que a compreensão do jogo deve anteceder o treino técnico, proporcionando aprendizagens significativas e funcionais em contextos de complexidade crescente (Mesquita et al., 2005). A sua lógica centrada no aluno, com adaptações contínuas de regras, espaço e número de jogadores, permite ajustar o processo de ensino às necessidades concretas dos alunos.

Na UD de badminton, foram evidentes as dificuldades iniciais de muitos alunos no controlo do volante, o que limitava o sucesso nas tarefas propostas. Perante essa realidade, foi necessário ajustar a estrutura da aula e criar exercícios diferenciados, promovendo a equidade no acesso à aprendizagem, como pode ser evidenciado no excerto do meu diário reflexivo:

“Ao longo da aula fui percebendo que mais de metade da turma já conseguia realizar o serviço, e para esses alunos decidi avançar no exercício, já que não fazia sentido estar a atrasar a progressão deles. É comum encontrar alunos com habilidades motoras bem desenvolvidas ao lado de outros que apresentam dificuldades na execução de movimentos básicos”. (Reflexão pessoal, UD de badminton – Plano de aula 2/3, 2025).

Observou-se também que alguns alunos, que evidenciavam maiores dificuldades no jogo individual, apresentaram melhorias significativas quando passaram a jogar em pares. Esta evolução pode ser explicada, em parte, pela redução da zona de ação individual, uma vez que a partilha de responsabilidades táticas e espaciais no jogo 2x2 permite que os alunos se sintam menos sobrecarregados, promovendo maior foco e eficácia nas suas ações.

Além disso, a formação de duplas compostas por alunos com níveis de desenvolvimento distintos contribuiu claramente para um ambiente de aprendizagem mais equilibrado. Essa estratégia potenciou o envolvimento dos alunos com menos competências técnicas, enquanto favoreceu a consolidação de aprendizagens nos alunos mais experientes, através da necessidade de comunicação, cooperação e apoio.

Apesar de o MAPJ defender uma lógica de progressão didática estruturada, sustentada na consolidação de competências em etapas anteriores — como o jogo 1x1 — antes de avançar para formas mais complexas como o 2x2, a prática revelou nuances que colocam em causa a rigidez dessa sequência. No contexto observado, alunos com maiores dificuldades evidenciaram maior sucesso, envolvimento e compreensão do jogo quando integrados em pares com colegas de desempenho superior no jogo 2x2. Este fenómeno sugere que a colaboração entre alunos com diferentes níveis de competência, ainda que contrarie o princípio da homogeneidade defendido pelo modelo (Mesquita et al., 2012), pode potenciar a aprendizagem em certos contextos.

Este desfasamento entre o prescrito e o vivido obriga à reflexão crítica sobre a aplicabilidade do modelo tal como está formulado. Como defendem Casey et al. (2015), os modelos pedagógicos devem ser compreendidos como estruturas orientadoras e não como prescrições inflexíveis, devendo ser continuamente ajustados à realidade dos alunos, das turmas e das dinâmicas emergentes da prática. Assim, ainda que a separação por níveis homogêneos promova trajetórias adaptadas de aprendizagem, poderá haver espaço — sobretudo em contextos marcados por forte heterogeneidade — para estratégias pontuais que favoreçam a cooperação entre alunos de níveis distintos, desde que estas contribuam para a motivação e o sucesso global da turma. Esta situação pode ser observada no seguinte excerto do meu diário reflexivo:

“Foi perceptível a melhoria de alguns alunos no jogo 2x2, que mostravam dificuldades no jogo 1x1. Senti que como o jogo passa a depender de 2 pessoas, a zona de ação individual diminui com a atribuição de zonas de responsabilidade, e as compensações de pares heterogêneos (aluno mais desenvolvido com menos desenvolvido) proporciona maior sucesso, envolvimento e aprendizagem do aluno com dificuldades.” (Reflexão pessoal, UD de badminton – Plano de aula 8/9, 2025).

O voleibol, comparativamente ao badminton, verificou-se ser ainda mais difícil de abordar, especialmente devido às exigências técnicas da modalidade e à menor tolerância ao erro permitida pelas suas regras. Ao passo que o badminton oferece maior controlo direto sobre o volante e permite adaptações motoras mais acessíveis, o voleibol exige uma precisão técnica elevada, uma vez que não é permitido segurar a bola, e todos os gestos devem ser executados de forma rápida e limpa, sob constante pressão temporal. Como destaca Mesquita et al. (2015), o voleibol obriga a uma elevada eficácia na perceção e na tomada de decisão, devido à rapidez com que as ações se desenrolam e à necessidade de reagir a estímulos em tempo real. Esta

exigência torna-se ainda mais acentuada em alunos que não possuem experiência prévia com a modalidade, refletindo-se em dificuldades marcadas na sustentação da bola, no controlo técnico dos gestos básicos e na execução das tarefas propostas.

Neste sentido, tornou-se essencial recorrer ao MAPJ, iniciando o processo pedagógico na etapa 1, que privilegia contextos de baixa complexidade para desenvolver os fundamentos do jogo. Com base nas orientações de Mesquita et al. (2015), esta etapa visa simplificar a estrutura do jogo, criando condições para que os alunos adquiram competências básicas como o passe, o serviço e a transposição da bola, através de jogos reduzidos e regras adaptadas.

Estas modificações que garantem o sentimento de sucesso aos alunos, no qual se valoriza o esforço, a melhoria pessoal e a participação ativa (Nicholls, 1989), são estratégias que favorecem um CM orientado para a tarefa. Conforme Warburton (2017), ambientes que enfatizam a cooperação e a superação pessoal, promovidos tanto por professores quanto por colegas, estão associados à adoção de metas de aprendizagem e maior motivação intrínseca nas aulas de EF. Papaioannou et al. (2012, como citado em Warburton, 2017) reforçam que esse tipo de clima está ligado a resultados motivacionais positivos. A seguir, apresenta-se uma breve reflexão sobre uma dessas estratégias.

“Aos alunos com extrema dificuldade de controlo, optei por permitir que os mesmos agarrassem a bola no 1º toque, e em seguida realizavam os 2 toques - 1 autotoque e o outro passe de dedos para o colega no campo adversário. Evidenciou-se melhoria na qualidade do jogo, e mais seguimentos de jogadas.”  
(Reflexão pessoal, UD de voleibol – Plano de aula 2/3, 2025).

De acordo com o MAPJ (Mesquita et al., 2015), é essencial adequar as propostas pedagógicas às necessidades individuais dos alunos e acompanhar sua evolução. A meio da UD de voleibol, tornou-se evidente uma diferença nos níveis de desempenho: enquanto alguns alunos já dominavam os conteúdos da etapa 1 — como o passe, a posição média, o serviço por baixo e os deslocamentos —, outros ainda apresentavam dificuldades básicas, como a sustentação da bola no ar.

Diante disso, optei por avançar parte da turma para a etapa 2 do MAPJ, centrada na coordenação entre os toques, com ênfase no posicionamento, deslocamento e organização ofensiva. Esta fase exige diferenciação de papéis, ação sem bola e comunicação entre os jogadores (Mesquita et al., 2015), promovendo maior consciência tática e espacial. A divisão da turma em dois níveis permitiu aplicar exercícios mais adequados a cada grupo, respeitando o progresso individual e otimizando o processo de ensino e aprendizagem. Essa adaptação no planeamento ficou evidenciada na seguinte entrada do meu diário reflexivo:

“Verifiquei que muitos alunos ainda continuam com muitas dificuldades na sustentação da bola no ar, (...), outros alunos, (...) não fará sentido insistir em exercícios de sustentação de bola quando já atingiram o objetivo essencial da 1º etapa. (...) Dividindo a turma em 2 níveis facilita-me o processo de aplicação de exercícios que resolvem os diferentes problemas técnico/táticos da turma, seguindo a estratégia do MAPJ.” (Reflexão pessoal, UD de voleibol – Plano de aula 4, 2025).

A aplicação do MAPJ nas UD de badminton e voleibol permitiu verificar que, ao ajustar progressivamente a complexidade do jogo, o modelo favoreceu a criação de um ambiente de aprendizagem seguro e inclusivo, onde os alunos puderam desenvolver competências de forma gradual. A organização da turma por níveis de desempenho e a utilização de duplas heterogêneas mostraram-se estratégias eficazes para promover o envolvimento ativo de todos os alunos. Estas condições contribuíram, ainda, para a percepção de competência e a motivação intrínseca, aspetos centrais na criação de um CM orientado para a tarefa (Deci & Ryan, 1985; Rodrigues et al., 2022). Como defendem Casey et al. (2015), a eficácia dos modelos pedagógicos reside na sua aplicação flexível, ajustada às dinâmicas reais da aula e às necessidades dos alunos.

**O Sistema Personalizado para a Instrução (SPI)**, desenvolvido por Fred S. Keller (1968), representa um MCA que privilegia a individualização do processo de aprendizagem. Assente na ideia de que cada aluno deve progredir ao seu próprio ritmo, o SPI organiza o ensino em módulos sequenciais com metas claras, permitindo que os estudantes só avancem após demonstrarem domínio do conteúdo anterior (Keller, 1982). Esta estrutura promove a autonomia, a autorregulação e a responsabilidade, elementos fundamentais na criação de um CM orientado para a tarefa, especialmente quando acompanhados por um suporte docente ajustado (Deci & Ryan, 2000; Sommet & Elliot, 2017).

Em EF, o SPI traduz-se na adaptação das tarefas às capacidades de cada aluno, utilizando recursos variados, como fichas, vídeos ou instrumentos de autoavaliação, e recorrendo a estratégias de apoio contínuo. Este modelo oferece maior liberdade aos alunos mais avançados, enquanto proporciona acompanhamento mais próximo àqueles que enfrentam dificuldades, promovendo assim a equidade na aprendizagem (Cristóvão, 2022).

A implementação inicial do SPI na UD de atletismo revelou dificuldades na adaptação dos alunos a uma metodologia que exige autonomia e responsabilidade. A dependência face a práticas diretivas comprometeu, nas primeiras fases, a percepção de competência e a

autorregulação, essenciais num CM orientado para a tarefa. Como é constatado pela literatura (Nicholls, 1984; Warburton 2017; Cid et al., 2019;) contextos marcados pelo controlo externo inibem a autonomia e favorecem CM orientados para a performance, centrados na comparação e não no progresso individual.

A decisão de agrupar alunos com diferentes níveis cognitivos e motores, apesar de contrariar a filosofia do avanço individual do SPI, mostrou-se uma estratégia eficaz para facilitar a compreensão do modelo e promover um ambiente de apoio mútuo. Esses ajustes iniciais demonstram que a implementação do SPI deve ser gradual e flexível, considerando as particularidades do grupo e as fases de internalização do modelo, criando uma base sólida para o desenvolvimento da autonomia necessária ao avanço individual — como se evidencia no seguinte excerto do diário reflexivo:

“(…) optei por realizar a pares, de forma a juntar alunos mais proativos e desenrascados, com alunos com maior dificuldade a nível cognitivo, em especial os alunos NE. (...) também foram agrupados motoramente, ou seja, de forma a prever o avanço dos alunos nos exercícios (...). Apesar do modelo não “permitir” os agrupamentos e pares, (...) foi necessário para facilitar no processo de interiorização do modelo, (...) evitar aglomeração de grupos/pares com tendência a comportamentos desvirtuosos.” (Reflexão pessoal, UD de atletismo – lançamento vortex – Plano de aula 2, 2025).

Outra situação relevante na aplicação do SPI na UD de atletismo refere-se à complexidade do acompanhamento individualizado num contexto em que os alunos avançam a ritmos distintos. Embora essa característica seja fundamental para respeitar as diferenças de aprendizagem (Keller, 1982), ela implica um desafio significativo para o docente, que precisa gerir simultaneamente múltiplos níveis de progresso. O modelo promove uma autonomia progressiva dos alunos, exigindo que cada um assuma responsabilidade pelo seu percurso, mas, na prática, essa autonomia depende muito do suporte contínuo e da orientação do professor, tal como espelha o excerto seguinte:

“Esta aula foi muito exaustiva para mim, (...) havia 4 alunos que tinham faltado à aula anterior, que foi a aula de introdução ao modelo. (...) estes alunos estavam completamente perdidos. (...) foi bastante difícil engrenar na dinâmica do modelo. Igualmente difícil foi dar apoio à turma quando tinha vários exercícios e níveis diferenciados. É exaustivo estar constantemente a mudar de aluno para aluno com dúvidas completamente diferentes associadas a exercícios também

distintos.” (Reflexão pessoal, UD de atletismo – lançamento vortex – Plano de aula 3, 2025).

A aplicação do SPI revelou-se uma experiência exigente, mas pedagogicamente enriquecedora. A necessidade de autonomia e responsabilidade exigida pelo modelo confrontou-se inicialmente com a dependência dos alunos face a práticas pedagógicas mais diretivas, exigindo ajustes metodológicos. Estes ajustamentos, longe de descaracterizar o modelo, mostraram-se essenciais para criar um ambiente seguro, onde todos os alunos — independentemente do seu ponto de partida — tiveram oportunidade de progredir ao seu ritmo.

Apenas quando os objetivos de aprendizagem são perseguidos com motivos autónomos, e em contextos que apoiam essa autonomia, é possível promover uma motivação intrínseca, autorregulação e envolvimento positivo (Sommet & Elliot, 2017). Quando esse princípio é equilibrado com apoio docente constante e planeamento ajustável, o SPI pode fomentar aprendizagens mais significativas, sustentadas por um CM positivo. (Warburton 2017; Cid et al., 2020; Marcelino, 2025).

Em suma, a experiência prática com estes três modelos evidenciou que a criação de um CM positivo não depende apenas da escolha do modelo em si, mas da forma como ele é estruturado e adaptado às características da turma. O papel do professor é determinante para transformar os princípios teóricos em práticas pedagógicas coerentes e eficazes. Ou seja, (re)investigar e (re)estruturar práticas pedagógicas com base nos MCA exige uma postura reflexiva e adaptativa por parte do professor. Ao criar condições que favorecem o envolvimento, a autonomia e a valorização do esforço, é possível construir um CM que potencia aprendizagens significativas e duradouras em EF, onde cada aluno se sente motivado, competente e integrado. A gestão do CM passa também pela organização das interações entre pares – agrupamentos, cooperação e competição saudável – que contribuem para a satisfação das necessidades psicológicas dos alunos (Webb, 2009; Gillies, 2016; Ryan & Deci, 2020).

## 7. Considerações Finais

O percurso vivido ao longo da PES proporcionou uma compreensão aprofundada das dinâmicas da EF no contexto escolar, permitindo-me aplicar conhecimentos teóricos em situações reais e refletir sobre as práticas pedagógicas mais adequadas ao desenvolvimento dos alunos. Esta experiência representou também um marco decisivo na construção da minha identidade profissional, ao possibilitar uma aproximação concreta ao papel e às responsabilidades que assumirei enquanto futura professora.

Foi através do contacto direto com os alunos, dos momentos de planeamento intensos, das aulas que correram bem e, sobretudo, daquelas que me desafiaram, que fui moldando a minha prática e compreendendo que ensinar é muito mais do que dominar conteúdos. Envolve sensibilidade, adaptação, escuta e uma grande dose de humanidade. Os meus alunos foram, desde o início, a principal razão do meu empenho e dedicação. Tudo o que planeei, apliquei e ajustei teve como objetivo o seu desenvolvimento, bem-estar e motivação.

Ao longo da PES, procurei proporcionar experiências de aprendizagem que fossem inclusivas, motivadoras e ajustadas às realidades e ritmos de cada contexto. A implementação dos MCA e a preocupação com o CM da aula foram os pilares que sustentaram a minha intervenção pedagógica. Nem sempre foi fácil encontrar o equilíbrio entre a teoria, a prática e as exigências institucionais, mas foi exatamente nesse confronto que mais cresci.

O projeto de investigação que desenvolvi ajudou-me a aprofundar o olhar sobre o impacto das minhas decisões pedagógicas e reforçou a importância de ensinar com intenção e propósito. Confirmou-me também que a EF pode (e deve) ser um espaço de crescimento pessoal e coletivo, onde se promove mais do que competências motoras — promovem-se valores, relações e atitudes.

A PES também me mostrou a importância de estar presente na escola como um todo, além do pavilhão. Participar em reuniões, colaborar com colegas, envolver-me nas atividades escolares e acompanhar de perto alunos com necessidades específicas fizeram-me compreender a verdadeira dimensão da profissão docente. Esta vivência ensinou-me que o papel do professor é vasto, desafiante, mas profundamente gratificante.

Ao terminar este ciclo, sinto que dei o meu melhor. Sinto que cresci, que amadureci e que estou preparada para os próximos passos. Sei que este é apenas o início de um percurso que continuará a exigir muito de mim, mas levo comigo a certeza de que estou no caminho certo.

A PES foi exigente, mas transformadora. Deu-me ferramentas, confiança e, acima de tudo, reforçou a convicção de que quero ser professora de EF. Esta é, sem dúvida, a minha vocação.

## 8. Referências bibliográficas

- Batista, P., Graça, A., Moura, A., Ribeiro-Silva, E., & Estriga, L. (2024). Building Bridges in Teacher Education to Enhance Teachers for Students' Diversity in Physical Education. *Education Sciences*, 14(10), 1045. <https://doi.org/10.3390/educsci14101045>
- Bento, J. (2003). *Planeamento em Educação Física*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- Bessa, C., Hastie, P., Ramos, A., & Mesquita, I. (2021, March 1). What actually differs between traditional teaching and sport education in students' learning outcomes? A critical systematic review. *Journal of Sports Science and Medicine*. Journal of Sport Science and Medicine. <https://doi.org/10.52082/jssm.2021.110>
- Casey, A., Goodyear, V. A., & Dyson, B. P. (2015). Model fidelity and students' responses to an authenticated unit of Cooperative Learning. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(4), 642–660. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2013-0227>
- Cid, L., Pires, A., Borrego, C., Duarte-Mendes, P., Teixeira, D. S., Moutão, J. M., & Monteiro, D. (2019). Motivational determinants of physical education grades and the intention to practice sport in the future. *PLoS ONE*, 14(5). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0217218>
- Cristóvão, A. M. (2022). Dinâmicas inovadoras e promotoras de ambientes de Aprendizagem para o Bem-Estar. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, 9, 157–180. <https://doi.org/10.17979/reipe.2022.9.0.8899>
- Darido, S. C. (2012). Diferentes Concepções sobre o Papel da Educação Física na Escola. *Cadernos de Formação: Conteúdos e Didática de Educação Física*, 34–50.
- Dávila Rubio, A. M. (2017). Wiggins, G., & McTighe, J. (2005) Understanding by design (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development ASCD. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 19(1), 140. <https://doi.org/10.14483/calj.v19n1.11490>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)

Direção-Geral da Educação. (n.d.). *Aprendizagens essenciais para o 3.º ciclo do ensino básico: Educação física - Anexo III*. Ministério da Educação.

Dyson, B., & Casey, A. (2016). *Cooperative learning in physical education and physical activity: A practical introduction*. *Cooperative Learning in Physical Education and Physical Activity: A Practical Introduction* (pp. 1–200). Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315739496>

Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education*. Social Science Press. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3>

Guerriero, S. (ed.) (2017), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264270695-en>.

Hastie, P. A., de Ojeda, D. M., & Calderón, A. (2011). A review of research on sport education: 2004 to the present. *Physical Education and Sport Pedagogy*. Routledge. <https://doi.org/10.1080/17408989.2010.535202>

Hastie, P. A., & Casey, A. (2014). Fidelity in models-based practice research in sport pedagogy: A guide for future investigations. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(3), 422–431. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2013-0141>

Kirk, D., & MacPhail, A. (2002). Teaching Games for Understanding and situated learning: Rethinking the Bunker-Thorpe model. *Journal of Teaching in Physical Education*. Human Kinetics Publishers Inc. <https://doi.org/10.1123/jtpe.21.2.177>

Kirk, D. (2009). *Physical Education Futures*. *Physical Education Futures* (pp. 1–184). Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203874622>.

Marcelino, R. (2025). Beyond winning in physical education: The role of continuing professional development in fostering a learning- focused climate. *British Educational Research Journal*, 00, 1–17. <https://doi.org/10.1002/berj.4183>

- Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). The Key to Classroom Management. *Educational Leadership*, 61(1), 6–13.
- Matos, Z., & Graça, A. (2016). Jorge Olímpio Bento, o pedagogo do desporto. *Revista Portuguesa de Ciências Do Desporto*, 2016(S1), 52–64. <https://doi.org/10.5628/rpcd.16.s1.52>
- Mesquita, I., Graça, A., Gomes, A. R., & Cruz, C. (2005). Examining the impact of a step game approach to teaching volleyball on student tactical decision making and skill execution during game play. *Journal of Human Movement Studies*, 48(6), 469–492.
- Mesquita, I. (2012). Fundar o lugar do desporto na escola através do modelo de Educação Desportiva. In I. Mesquita & J. Bento (Orgs.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 207–236). Casa da Educação Física.
- Mesquita, I., Farias, C., & Hastie, P. (2012). The impact of a hybrid Sport Education-Invasion Games Competence Model soccer unit on students' decision making, skill execution and overall game performance. *European Physical Education Review*, 18(2), 205–219. <https://doi.org/10.1177/1356336X12440027>
- Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2015). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. *Editora*, 73–122.
- Metzler, M. (2011). *Instructional Models in Physical Education* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315213521>
- Moura, A., Graça, A., MacPhail, A., & Batista, P. (2021). Aligning the principles of assessment for learning to learning in physical education: A review of literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(4), 388–401. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1834528>
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328–346. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.91.3.328>
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2013). Self-assessment: Theoretical and practical connotations. When it happens, how is it acquired and what to do to develop it in our

students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 551–576. <https://doi.org/10.14204/ejrep.30.12200>

Papaioannou, A. (1994). Development of a questionnaire to measure achievement orientations in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65(1), 11–20. <https://doi.org/10.1080/02701367.1994.10762203>

Papaioannou, A. (1998). Students' perceptions of the physical education class environment for boys and girls and the perceived motivational climate. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69(3), 267–275. <https://doi.org/10.1080/02701367.1998.10607693>

Perrenoud, P. (2001). *Desenvolver a prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e razão pedagógica*. Porto: Artmed.

Portugal. (2014). Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. (2014). *Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 94, de 14 de maio.

Portugal. (2018). Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva*. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 129. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652962>

Protivnak, J. J., & Davis, T. E. (2008). The impact of the supervision relationship on the behaviors of school counseling interns. *Journal of School Counseling*, 6(19), 22 pp.

Rodrigues, F., Monteiro, D., Teixeira, D., & Cid, L. (2022). Understanding motivational climates in physical education classes: How students perceive learning and performance-oriented climates by teachers and peers. *Current Psychology*, 41(8), 5298–5306. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01047-x>

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. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

Salvara, M. I., Jess, M., Abbott, A., & Bognár, J. (2006). A preliminary study to investigate the influence of different teaching styles on pupils' goal orientations in physical

education. *European Physical Education Review*, 12(1), 51–74.  
<https://doi.org/10.1177/1356336X06060211>

Schön, D. A. (2017). *The reflective practitioner: How professionals think in action. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*(pp. 1–374). Taylor and Francis.  
<https://doi.org/10.4324/9781315237473>

Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Human Kinetics.

Siedentop, Daryl. D., Hastie, P. A., Van der Mars, H., & Mars, ans V. D. (2011). *Complete guide to Sport Education. IL Human Kinetics* (Vol. 148, p. 209). Human Kinetics.

Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education. The Irregular School: Exclusion, Schooling and Inclusive Education* (pp. 1–219). Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203831564>

Sommet, N., & Elliot, A. J. (2017). Achievement goals, reasons for goal pursuit, and achievement goal complexes as predictors of beneficial outcomes: Is the influence of goals reducible to reasons? *Journal of Educational Psychology*, 109(8), 1141–1162.  
<https://doi.org/10.1037/edu0000199>

Tannehill, Deborah., Mars, Hans., & MacPhail, Ann. (2014). *Building effective physical education programs* (pp. 3–25). Jones & Bartlett Learning.

Universidade da Maia (UMaia). (n.d.). *Regulamento da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES)*. Maia: UMaia.

Universidade da Maia (UMaia). (n.d.). *Regulamento Específico do Curso de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário*. Maia: UMaia.

Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K. B., Kapsal, N., Lee, J., Antczak, D., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., & Lonsdale, C. (2020). Self-Determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 112(7), 1444–1469. <https://doi.org/10.1037/edu0000420>

Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School Climate: a Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educational Psychology Review*. Springer New York LLC. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>

Warburton, V. E. (2017). Peer and teacher influences on the motivational climate in physical education: A longitudinal perspective on achievement goal adoption. *Contemporary Educational Psychology*, *51*, 303–314. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.08.001>

Webb, N. M. (2009). The teacher's role in promoting collaborative dialogue in the classroom. *British Journal of Educational Psychology*, *79*(1), 1–28. <https://doi.org/10.1348/000709908X380772>

Wentzel, K., Baker, S., & Russell, S. (2009). Peer relationships and positive adjustment at school. In *Handbook of Positive Psychology in Schools*(pp. 229–243). Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203884089-28>

Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, *61*(1–2), 89–99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>