



Uma Identidade Docente em Construção: O Percurso de Aprender a Ensinar

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientadora: Professora Doutora Cristiana Helena de Assunção Bessa Pereira

Diogo Ribeiro Maia da Silva

Porto, junho de 2025

Ficha de Catalogação

Silva, D. (2025). *Uma Identidade Docente em Construção: O Percorso de Aprender a Ensinar*. Porto: D. Silva. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; MOTIVAÇÃO; MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA.

Dedicatória

À minha família.

Agradecimentos

À **Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP)**, pelas aprendizagens e experiências proporcionadas ao longo deste percurso, e por ter sido um espaço onde nasceram novos laços.

À **professora orientadora da FADEUP**, Professora Doutora Cristiana Helena de Assunção Bessa Pereira, pela exigência, profissionalismo e constante disponibilidade.

À **escola cooperante**, pelo acolhimento; em particular, à professora cooperante e aos professores do ensino especial, pelas trocas de palavras e partilhas de experiências. Aos funcionários da portaria e do pavilhão, pelo respeito e simpatia demonstrados ao longo de todo o estágio. Aos alunos, que, sem o saberem, também me ensinaram.

Aos **estudantes estagiários do núcleo de estágio**, começámos este caminho como colegas e terminamo-lo como amigos.

Aos **amigos** da Universidade do Porto, aos de fora e aos de longa data, pelo companheirismo e momentos de alegria.

À **minha família**, pelo amor incondicional.

E, por fim, a **Deus**.

Abraço!

Diogo Silva

Índice Geral

Dedicatória	III
Agradecimentos	IV
Índice de Figuras	VII
Índice de Tabelas	VIII
Índice de Anexos	IX
Resumo	X
Abstract	XI
Lista de Abreviaturas	XII
1. Introdução	1
2. Enquadramento Pessoal	2
3. Enquadramento Institucional	5
3.1 A Escola Cooperante	5
3.2 A Turma atribuída	6
3.3 O Núcleo de Estágio	7
4. Enquadramento Operacional	8
4.1 Conceção de ensino da EF	8
4.2 Planeamento	10
4.3 Realização	19
4.4 Avaliação	30
4.5 Reflexão	32
5. Envolvimento na Comunidade Escolar	34
6. Impacto do recurso a estratégias do Modelo de Educação Desportiva na motivação e no envolvimento dos alunos em aulas de EF	38
Resumo	38

Abstract	39
6.1 Introdução	40
6.2 Metodologia	42
6.2.1 Desenho do Estudo	42
6.2.2 Amostra	42
6.2.3 Intervenção pedagógica	43
6.2.3 Instrumentos	44
6.2.4 Análise de Dados	44
6.3 Resultados	45
6.4 Discussão	49
6.5 Conclusões	50
Bibliografia	52
7. Considerações Finais	55
8. Referências Bibliográficas	58
9. Anexos	XIII

Índice de Figuras

Figura 1 - Média dos níveis de interesse da turma no início do 1.º semestre (1-10), em relação às modalidades a serem abordadas ao longo do ano letivo (com contornos).	7
Figura 2 - Interrupções letivas.....	11
Figura 3 - Calendarização letiva.....	11
Figura 4 - Previsão do número de aulas	12
Figura 5 - Quadro competitivo das aulas n.º53 e 54	29

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Distribuição da Matéria pelo número de aulas disponíveis.....	15
Tabela 2 - Literatura associada a cada uma das matérias	16
Tabela 3 - Estrutura geral das aulas de 100 minutos	18

Índice de Anexos

Anexo A - Ficha Individual do Aluno.....	XIII
Anexo B - Desafios Físicos Semanais propostos aos alunos	XV
Anexo C - Sebenta de Apoio aos Alunos - exemplo da Ginástica.....	XVI
Anexo D - Conhecimentos e curiosidades - exemplo do Atletismo	XVII
Anexo E - Formulário de 10 questões - exemplos de perguntas do Ténis ...	XVIII
Anexo F - UD - exemplo do Atletismo	XIX
Anexo G - Plano de aula n.º78	XX
Anexo H - Classificação das Equipas (MED)	XXIII
Anexo I - Grelha de registo diário - exemplo de novembro	XXIV
Anexo J - Plano de recuperação das aprendizagens - exemplo do Voleibol.	XXV
Anexo K - Ficha de Autoavaliação - exemplo do 1.º semestre	XXVI
Anexo L - Cartaz Torneio de Andebol	XXVII

Resumo

O estágio profissional constitui uma etapa determinante na formação de um professor, funcionando como uma ponte entre o percurso académico e o exercício efetivo da profissão. Este período é caracterizado por um confronto direto com a realidade educativa, onde a teoria se alia à prática, promovendo a construção de competências essenciais para a atuação autónoma e responsável no contexto escolar. Mais do que uma fase de conclusão, o estágio é um espaço de crescimento, que desafia os futuros docentes a interpretar os fenómenos educativos de forma integrada e a desenvolver estratégias criativas e eficazes para responder às exigências da prática pedagógica. Este relatório reflete a experiência vivida durante o ano letivo 2024/2025, realizado numa escola cooperante situada no concelho do Porto. É abordado todo o processo, desde o planeamento macro ao micro, assim como toda a intervenção na prática. Foi desenvolvido um trabalho de investigação utilizando estratégias do Modelo de Educação Desportiva com o objetivo de perceber o seu impacto na motivação e envolvimento dos alunos nas aulas de Educação Física. A recolha de dados foi realizada através de entrevista em grupo focal. Os resultados sugerem que o Modelo de Educação Desportiva aumentou a motivação, o envolvimento e a colaboração dos alunos, sendo a competição e a afiliação às equipas os principais impulsionadores. O estágio revelou-se uma oportunidade única para consolidar práticas pedagógicas e explorar diferentes abordagens no ensino da Educação Física. Foi uma etapa marcada por um processo de adaptação e superação, com momentos de autodescoberta, dificuldades e conquistas. Foi possível não só adquirir conhecimentos práticos, mas também aprofundar uma visão crítica e reflexiva sobre o papel do professor na formação dos alunos, destacando-se como uma experiência enriquecedora tanto na dimensão pessoal como profissional.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; MOTIVAÇÃO; MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA.

Abstract

The school placement is a crucial stage in a teacher's education, acting as a bridge between the academic pathway and the actual practice of the profession. This period is characterised by a direct confrontation with the reality of education, where theory is combined with practice, promoting the construction of essential skills for autonomous and responsible action in the school context. More than a phase of completion, the school placement is a space for growth, which challenges future teachers to interpret educational phenomena in an integrated way and to develop creative and effective strategies to meet the demands of teaching practice. This report reflects the experience of the 2024/2025 school year, carried out in a co-operating school in the municipality of Porto. The whole process is covered, from macro to micro planning, as well as all the intervention in practice. Research was carried out using strategies from the Sport Education Model in order to understand its impact on student motivation and involvement in Physical Education classes. Data was collected through focus group interviews. The results show that the Sport Education Model increased students' motivation, involvement and collaboration, with competition and team membership being the main drivers. The school placement proved to be a unique opportunity to consolidate pedagogical practices and explore different approaches to teaching Physical Education. It was a stage marked by a process of adaptation and overcoming, with moments of self-discovery, difficulties and achievements. It was possible not only to acquire practical knowledge, but also to deepen a critical and reflective view of the role of the teacher in the education of students, making it an enriching experience both personally and professionally.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; SCHOOL PLACEMENT; MOTIVATION; SPORTS EDUCATION MODEL.

Lista de Abreviaturas

AD – Avaliação Diagnóstica

EC - Escola Cooperante

EE - Estudante Estagiário

EF - Educação Física

EP - Estágio Profissional

FADEUP - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MED – Modelo de Educação Desportiva

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

NE - Núcleo de Estágio

PC - Professor Cooperante

PO - Professora Orientadora

REP - Relatório de Estágio Profissional

UD – Unidade Didática

1. Introdução

O presente Relatório de Estágio Profissional (REP) insere-se no segundo ano do segundo ciclo de estudos em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). O propósito central deste documento é descrever e refletir acerca das experiências vividas, dos desafios enfrentados, as superações e aprendizagens adquiridas ao longo do Estágio Profissional (EP).

O EP caracteriza-se como uma etapa marcante na formação dos futuros docentes. Segundo Batista e Queirós (2013), trata-se de uma fase formativa essencial, na qual os estudantes estagiários (EE) têm a oportunidade de integrar a teoria adquirida ao longo do curso com a prática pedagógica. Este processo formativo é fundamental, pois possibilita o desenvolvimento de competências técnicas e pedagógicas indispensáveis ao exercício da profissão. Todos os desafios enfrentados durante este período contribuem para o desenvolvimento de uma identidade profissional.

O EP realizou-se entre setembro de 2024 e junho de 2025, numa escola cooperante (EC) situada no concelho do Porto. A EC integrou um Núcleo de Estágio (NE) composto por três EE, acompanhados de perto por uma Professora Orientadora (PO) e um Professor Cooperante (PC). A PO tem a importante missão de promover a autonomia dos EE, incentivando uma postura reflexiva que contribua para o seu crescimento profissional contínuo. Por outro lado, o PC caracteriza-se por ser um elemento autónomo e crítico, cujo conhecimento e sentido de responsabilidade são essenciais para apoiar, desafiar e motivar os EE ao longo do estágio (Batista, 2014). Este equilíbrio entre orientação e desafio deve criar um ambiente propício ao amadurecimento profissional dos futuros professores.

Contudo, importa saber que o PC inicialmente designado foi colocado de baixa médica durante o mês de dezembro, tendo sido esse o último contacto presencial que os EE tiveram com o mesmo. Cerca de dois meses depois ao acontecimento, foi-nos atribuído um novo PC sem experiência prévia nessa função, mas que assumiu as mesmas responsabilidades e desempenhou o seu

papel com competência. Isso foi um acontecimento de destaque já que estes profissionais assumem papéis fundamentais nesta fase decisiva da formação dos EE, orientando-os com dedicação e experiência no desenvolvimento das suas competências práticas.

O presente documento inicia-se com uma introdução que contextualiza o EP, proporcionando ao leitor uma visão geral do seu âmbito e importância (Capítulo 1). Segue-se o Enquadramento Pessoal, onde é apresentada uma breve biografia do EE, destacando a sua trajetória desportiva até à escolha do MEEFEBS, assim como as motivações e expectativas que o guiaram nesta etapa (Capítulo 2). De seguida, o Enquadramento Institucional caracteriza a EC, o NE e a turma atribuída ao EE, oferecendo uma compreensão clara do contexto onde decorre o estágio (Capítulo 3). O Enquadramento Operacional aprofunda-se na conceção pessoal do ensino da EF, detalhando o planeamento, a execução, a avaliação e a reflexão sobre os diversos momentos do EP, revelando o percurso prático e reflexivo do EE (Capítulo 4). O presente relatório inclui também uma descrição da participação do EE nas atividades escolares e na socialização com a comunidade educativa, evidenciando a integração do futuro professor no ambiente escolar (Capítulo 5). A investigação realizada em contexto docente foca-se nas modalidades de futebol e andebol, com o objetivo de analisar o impacto do Modelo de Educação Desportiva (MED), uma abordagem centrada no aluno, na motivação para as aulas de EF (Capítulo 6). O documento termina com as considerações finais, onde são refletidos os principais aprendizados e desafios enfrentados ao longo do RE (Capítulo 7).

2. Enquadramento Pessoal

O presente enquadramento pessoal destina-se a caracterizar o meu percurso até ao MEEFEBS abordando as motivações, expectativas e a forma como encaro o desporto enquanto componente essencial da minha vida.

Desde cedo, o desporto ocupou um lugar central na minha formação. Ainda guardo na memória o sentimento de nervosismo misturado com entusiasmo no meu primeiro dia de natação. Estava à borda da piscina, enquanto duas professoras, dentro de água, me incentivavam a entrar. Tinha menos de

seis anos e ainda não frequentava o ensino primário. Esse momento foi o ponto de partida para um longo percurso como atleta federado de natação. Mais tarde, estabeleci também uma ligação ao futebol, tornando-me também federado, e tive ainda uma breve passagem pelas artes marciais. Paralelamente, a Educação Física (EF) foi sempre uma das minhas disciplinas favoritas, a par da Educação Visual, e através do Desporto Escolar tive a oportunidade de vivenciar diversas modalidades, de entre as quais se destacou uma maior ligação ao badminton.

Na infância e adolescência, qualquer oportunidade de escolher entre dispositivos eletrónicos e atividades que exigissem movimento ou criatividade resultava, quase invariavelmente, na escolha das segundas. Independentemente do contexto, fosse no recreio da escola, no centro juvenil, no parque ou na casa de familiares e amigos, estas atividades eram sempre as que me proporcionavam maior prazer. Na altura, essas escolhas surgiam de forma espontânea, sem uma análise consciente, mas hoje compreendo melhor as razões e os benefícios que justificam optar por atividades desportivas e criativas, que para além dos benefícios físicos evidentes, contribuem significativamente para o bem-estar mental, social, cognitivo e emocional, promovendo assim um desenvolvimento integral.

Após concluir o ensino secundário, parecia evidente que o curso de Desporto seria a escolha natural. No entanto, cedi às pressões externas para aproveitar a minha média e ingressar num curso que fosse considerado promissor e com mais "futuro". Por isso, optei por Engenharia Informática na Universidade de Coimbra. Contudo, a insatisfação de estar num curso que não me apaixonava e onde não me imaginava a trabalhar no futuro tornou-se insustentável. Durante a realização de um exame do segundo semestre do segundo ano, após refletir durante quase uma hora sem escrever nada, levantei-me, entreguei o exame em branco e saí da sala sem olhar para trás. Foi então que pedi transferência para o curso de Ciências do Desporto e Educação Física da mesma universidade. Esta decisão foi tomada sem pensar no futuro ou criar grandes expectativas, mas baseando-me na paixão que sentia pelo desporto.

Ao longo dos três anos de licenciatura, desenvolvi um grande interesse pelo treino desportivo e pelo trabalho de *personal trainer*. Durante alguns anos,

assumi a função de treinador de futebol de crianças e jovens no clube mais histórico da cidade. Apesar de encontrar imenso prazer nessa atividade, também percebi a grande instabilidade que esta carreira poderia trazer, especialmente em comparação com o curso que abandonei. No entanto, não me arrependi. Após sete anos em Coimbra, marcados por uma mudança de licenciatura, vários anos como treinador e muitas reflexões, decidi regressar à minha cidade natal e ingressar no MEEFEBS da FADEUP. Este curso não só me permitia ficar mais próximo de casa, como também, em potencial, me ofereceria no futuro uma maior segurança e estabilidade.

Enquanto treinador de futebol de crianças e jovens, encontrava grande satisfação em planear treinos que tivessem em conta as características dos atletas e os objetivos definidos, vendo os resultados não apenas no placar dos jogos, mas sobretudo nas dinâmicas de jogo e evolução individual, reflexo dos treinos desenvolvidos. Paralelamente, ao longo desses anos, compreendi de forma mais profunda uma frase dita pelo coordenador de formação do clube numa das primeiras reuniões no meu primeiro ano enquanto treinador: “Aqui não formamos jogadores, mas Homens.” Essa frase ganhou mais sentido à medida que percebia o impacto do desporto no desenvolvimento integral dos jovens.

Nos treinos, quando bem implementados e aliados à motivação dos atletas, é possível desenvolver competências como trabalho em equipa, empatia, comunicação, amizade, resolução de problemas, disciplina e responsabilidade, bem como resiliência, superação, controlo emocional e a capacidade de lidar com desafios, gerir vitórias e derrotas. Estes são valores e características fundamentais para o sucesso no mundo real, muito para além do contexto desportivo.

Assim, a minha expectativa enquanto futuro professor de EF vai muito além de ensinar movimentos mecânicos. Pretendo proporcionar aos alunos um ambiente que favoreça não apenas benefícios físicos, mas também mentais, sociais, cognitivos e emocionais, tal como experienciei enquanto criança e jovem e testemunhei nos meus atletas. Este é, sem dúvida, um dos objetivos ao abraçar esta carreira.

3. Enquadramento Institucional

3.1 A Escola Cooperante

Aquando da escolha da EC, optar por uma escola no concelho do Porto seria vantajoso do ponto de vista logístico, considerando o calendário do EE. O fator determinante foi o facto de ser uma escola que, de forma geral, recebe críticas positivas quanto à sua cultura de acolhimento. A EC onde se tive a oportunidade de desenvolver o meu EP é uma escola básica de 2º e 3º ciclos, sede do agrupamento do qual faz parte, localizada no concelho do Porto. Destaca-se pelo acolhimento de alunos surdos e com necessidades educativas específicas, sendo uma referência na educação bilingue para surdos.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”

Paulo Freire

De acordo com o seu Projeto Educativo de Escola (PEE) o agrupamento tem como missão oferecer um serviço educativo de qualidade, alinhado à legislação vigente, promovendo a formação integral dos alunos com base em princípios humanísticos. Busca preparar cidadãos autónomos, críticos e adaptáveis, capazes de contribuir para uma sociedade mais justa, democrática e responsável, por meio da aquisição de conhecimentos, competências e valores essenciais.

A EC compromete-se a garantir uma formação sólida e competências adequadas para a continuidade dos estudos ou ingresso no mercado de trabalho, promovendo a interação social e profissional de forma positiva. Foca na criação de um ambiente interno e externo de qualidade, com integração, respeito pelas diferenças, responsabilidade e humanismo, atendendo às necessidades de uma sociedade em constante mudança. O agrupamento é um espaço inclusivo, inovador e orientado para a cidadania ativa, crítica e ambientalmente consciente, articulando ensino e vida adulta. Busca implementar práticas equitativas e solidárias, com impacto positivo em toda a comunidade escolar.

Para a lecionação das aulas de EF, a EC dispõe de um espaço exterior que inclui um campo sintético em boas condições. Adicionalmente, conta com um pavilhão gimnodesportivo cujo piso se encontra degradado. Em dias em que as condições meteorológicas não permitem a realização das aulas no exterior, para além de chover dentro do pavilhão, este acolhe até três turmas em simultâneo, tornando a comunicação e a colaboração entre os professores indispensáveis e essenciais. Apresenta materiais suficientes para o plano de atividades.

3.2 A Turma atribuída

A turma que me foi atribuída pertencia ao 8.º ano e era composta por 15 alunos, sendo sete rapazes e oito raparigas. Incluía alunos com necessidades educativas especiais e com relatório técnico pedagógico. Um dos aspetos que se destacava era a diferença de idades entre os alunos, variando entre os 12 e os 15 anos no momento inicial do primeiro semestre, em virtude de vários alunos terem sofrido uma ou mais retenções em anos anteriores. Além das dificuldades de aprendizagem, os alunos manifestavam baixos índices de interesse e motivação em relação às modalidades a abordar ao longo do ano letivo, evidenciadas pelas respostas à ficha individual (Anexo A) preenchida por cada aluno durante a aula de apresentação. Este cenário foi ainda reforçado pelo facto de apenas um aluno praticar desporto federado. O compromisso e empenho dos alunos acabou por ficar evidente logo no primeiro semestre, em que apenas um aluno teve o interesse de realizar os desafios semanais (exercícios físicos de curta duração que deveriam ser realizados em contexto fora de aula) que tinham peso avaliativo.

Durante a primeira reunião intercalar do primeiro semestre, o conselho de turma foi unânime em destacar o comportamento insatisfatório da turma, com especial destaque a três alunos que apresentavam comportamentos disruptivos, e cujas atitudes prejudicavam o bom funcionamento das aulas. Além disso, foi salientada a existência de conflitos e falta de harmonia entre alguns alunos da turma. De um modo geral, tratava-se de alunos com um desempenho motor muito limitado, bem como uma aptidão física abaixo dos valores de referência para a sua faixa etária. Contudo, ao longo do ano letivo foi notória uma evolução

relativamente ao empenho, envolvimento, entreajuda e comportamento dos alunos.

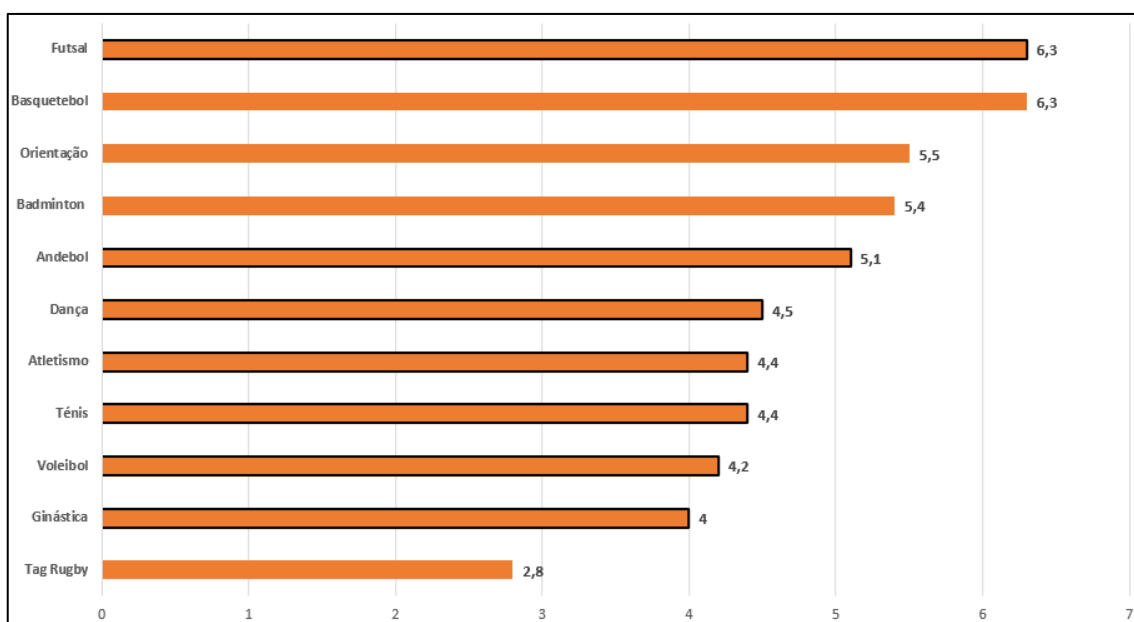


Figura 1 - Média dos níveis de interesse da turma no início do 1.º semestre (1-10), em relação às modalidades a serem abordadas ao longo do ano letivo (com contornos).

3.3 O Núcleo de Estágio

O NE foi constituído por três EE, o PC e a PO. Desde o primeiro contacto com a EC e a primeira reunião com o PC na sala dos professores foram notórios o ambiente acolhedor e o clima tranquilo. A relação entre os três EE revelou-se muito positiva desde o início e os laços foram-se fortalecendo ao longo do tempo. Não houve lugar a individualismos, mas sim a um forte espírito de partilha e entreajuda constante. A colaboração mútua foi uma constante, com todos a contribuírem para o sucesso coletivo e a trabalhar em conjunto para ultrapassar desafios, criando um ambiente harmonioso e de apoio recíproco.

O PC, com o seu vasto conhecimento e ligação à profissão, foi fundamental para nos ajudar a compreender melhor as funções e competências associadas ao papel do professor. Estimulou a nossa autonomia, orientando-nos ao longo do processo. A lecionação das aulas, aliada à observação das aulas dos restantes EE, juntamente com as duas reuniões semanais, permitiu uma reflexão contínua sobre o papel do professor, os aspetos positivos, os aspetos a

melhorar e sugestões de melhoria relativamente à nossa intervenção enquanto professores. Esse processo de reflexão conjunta foi essencial para o meu crescimento tanto pessoal como profissional. Contudo, importa referir mais uma vez que o PC inicialmente designado entrou de baixa médica em dezembro, sendo esse o último contacto presencial com os EE. Dois meses depois, foi atribuído um novo PC, que, apesar de não ter experiência prévia na função, assumiu as mesmas responsabilidades e desempenhou o seu papel com competência. Esta substituição teve um impacto positivo, considerando o papel crucial destes profissionais na orientação e no desenvolvimento das competências práticas dos EE. Ao longo do tempo, consegui potenciar os aspetos positivos e reduzir a frequência dos menos positivos..

As orientações da PO, a rápida resposta às dúvidas, a postura exigente e a atitude direta e sem rodeios foram fundamentais para identificar os pontos a melhorar e caminhar na direção da competência. A sua crítica direta e assertiva, que poderia gerar sentimentos de inadequação, deveria ser encarada como uma oportunidade de crescimento e não como um julgamento. Essa abordagem permitiu-me compreender de forma clara e objetiva as áreas que necessitavam de evolução, sendo essencial para o meu desenvolvimento profissional.

4. Enquadramento Operacional

4.1 Conceção de ensino da EF

As concepções sobre o ensino da EF refletem sistemas de valores e crenças que orientam tanto os conteúdos a ensinar como as metodologias a adotar. Estas concepções não são universais nem estáticas, pois estão intrinsecamente ligadas às crenças individuais de cada docente e evoluem com a experiência profissional (Kirk, 2010). A natureza dinâmica das abordagens pedagógicas permite aos professores adaptar e transformar as suas práticas ao longo do tempo, respondendo às especificidades dos contextos educativos e às necessidades dos alunos.

No sistema educativo português, a EF consolidou-se como uma disciplina essencial, transcendendo a mera prática de atividades físicas para se afirmar como um pilar na formação integral dos alunos. Mais do que promover o movimento, a EF visa proporcionar experiências educativas significativas, integrando dimensões físicas, cognitivas, emocionais e sociais (Siedentop, 1994). Esta abordagem holística reconhece a EF como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências transversais, como a tomada de decisão, a colaboração e o pensamento crítico, que são cruciais para a formação de cidadãos conscientes e participativos (Mesquita, Farias, & Hastie, 2012).

A evolução da EF em Portugal reflete essa transição de uma perspetiva centrada na performance técnica para uma abordagem inclusiva e pedagógica, alinhada com os princípios do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Ministério da Educação, 2017). Este documento curricular destaca o papel da EF na promoção da saúde, do bem-estar e da cidadania, enfatizando a formação de atitudes e valores como o respeito, a solidariedade e a responsabilidade. Através de práticas pedagógicas centradas no aluno, a EF fomenta a participação ativa, a autonomia e a construção de conhecimento, com o professor a atuar como facilitador do processo de aprendizagem (Metzler e Colquitt, 2021).

A centralidade do aluno no ensino da EF implica a criação de oportunidades inclusivas que respeitem as particularidades de cada um. Metodologias dinâmicas e diversificadas, aliadas a uma planificação cuidada e a uma avaliação ajustada, são fundamentais para garantir a qualidade do processo educativo. A inclusão é um pilar essencial, assegurando que todos os alunos, independentemente das suas capacidades ou contextos, tenham oportunidades equitativas de participação e aprendizagem (Graham, 2008). Neste sentido, a EF assume-se como um espaço único para trabalhar a diversidade, promover a interação e a interiorização de valores éticos através do movimento.

Os documentos curriculares, como as *Aprendizagens Essenciais* (Ministério da Educação, 2018), fornecem orientações claras para a prática pedagógica, definindo metas que articulam o “saber ser”, o “saber estar” e o “saber fazer”. Contudo, o desafio reside em traduzir estas diretrizes em práticas

concretas e significativas, adaptadas às especificidades de cada turma. A escolha de metodologias deve ser informada, flexível e sensível à diversidade cultural, social e funcional presente nas escolas, promovendo a aprendizagem cooperativa e o *feedback* contínuo (Fernandez-Balboa, 1997).

Os desafios contemporâneos, como o aumento do sedentarismo e os problemas de saúde associados a estilos de vida inativos, reforçam a relevância da EF (Hardman et. al, 2014). A influência da tecnologia, que simultaneamente conecta e afasta os jovens do movimento, exige que os professores de EF se reinventem, adotando estratégias inovadoras e colaborativas. A formação contínua, a partilha de experiências e a investigação são fundamentais para sustentar práticas pedagógicas de qualidade, capazes de gerar um impacto significativo na vida dos alunos.

Assim, concordo que a EF no sistema educativo português se assuma como uma disciplina transformadora, com um potencial único para promover o desenvolvimento integral dos alunos. Ao integrar movimento, valores e aprendizagens significativas, a EF contribui para a formação de indivíduos autónomos, responsáveis e socialmente envolvidos, respondendo aos desafios do presente e preparando-os para o futuro (Mesquita, Farias, & Hastie, 2012).

4.2 Planeamento

O planeamento constitui um elemento estruturante da ação pedagógica, assumindo particular relevância na definição de estratégias que promovam aprendizagens significativas, coerentes e ajustadas ao contexto específico de ensino. No âmbito da EF, planear permite organizar de forma intencional os conteúdos, os métodos e os objetivos, assegurando uma progressão adequada e eficaz no desenvolvimento das competências dos alunos.

Neste sentido, o calendário letivo e o número previsto de aulas foram considerados como ponto de partida para as decisões relativas ao planeamento anual, o qual se articula com os níveis de planeamento meso (unidade didática (UD)) e micro (aulas).

No que toca ao calendário escolar, as atividades letivas na EC tiveram início a 12 de setembro de 2024, conforme indicado na figura 2 e 3. O calendário escolar da EC foi estruturado por semestres e integrou cinco interrupções letivas. Considerando tratar-se de uma turma do 8.º ano de escolaridade, o encerramento do ano letivo ocorreu a 13 de junho de 2025.

Semestres letivos	Início	Termo
1.º semestre	12 de setembro 2024	21 de janeiro de 2025
2.º semestre	27 de janeiro 2025	6 de junho de 2025 – 9.º ano de escolaridade 13 de junho de 2025 – 5.º, 6.º, 7.º e 8.º anos de escolaridade 27 de junho de 2025 – Educação Pré-escolar e 1º ciclo

Figura 3 - Calendarização letiva

Interrupções	Início	Termo	Conselhos de Turma de avaliação
1.º semestre	7 de novembro 2024	8 de novembro 2024	1.º momento de avaliação 7 e 8 de novembro (<i>descritiva</i>)
	23 de dezembro 2024	3 de janeiro 2025	
	22 de janeiro 2025	24 de janeiro 2025	2.º momento de avaliação 22, 23 e 24 de janeiro (<i>sumativa</i>)
2.º semestre	3 de março 2025	5 de março 2025	
	10 de abril de 2025	21 de abril de 2025	3.º momento de avaliação 10 e 11 de abril (<i>descritiva</i>)
	A partir dos dias 6, 13 e 27 de junho – avaliação final do ano letivo		4.º momento de avaliação (<i>sumativa</i>)

Figura 2 - Interrupções letivas

No que se refere ao número de aulas, no ano letivo 2024/2025, para a turma atribuída, estavam inicialmente previstas 85 aulas para planificação, conforme indicado na figura 4. No entanto, ao longo do ano letivo, verificaram-se constrangimentos na lecionação, decorrentes de greves, bem como da realização de atividades inseridas no âmbito de iniciativas escolares e do desporto escolar. Desse modo, existiram na realidade 74 aulas para planificação.

1ºSEMESTRE (48 aulas-Aprest. 1; Auto AV. 1; reserva. 2; DE. 3) – 40 aulas para planificação	2ºSEMESTRE (50 aulas - Auto AV. 1, reserva. 4) – 45 aulas para planificação
Aptidão Física (6) Ginástica (11) Atletismo (7) Ténis (11) Futebol (5)	Aptidão Física (5) Atletismo (5) Voleibol (11) Futebol (7) Andebol (10) ARE – Dança (7)

Figura 4 - Previsão do número de aulas

O planeamento anual, correspondente ao **nível macro** da organização pedagógica, constitui uma etapa essencial no processo de ensino. Nóvoa (1992) refere que é por meio deste que o professor estabelece a direção a seguir ao longo do ano letivo, definindo as estratégias mais adequadas para promover a aprendizagem e possibilitar que os alunos atinjam os objetivos previstos.

A planificação das atividades pode ser organizada segundo diferentes modelos de organização da prática, nomeadamente: 1) modelo por blocos, 2) modelo por etapas e 3) modelo de prática distribuída. Cada um destes modelos apresenta características distintas no que respeita ao modo como os conteúdos são estruturados e distribuídos ao longo do tempo. De acordo com Magill (2000), no âmbito da aprendizagem motora, o modelo por blocos consiste na repetição intensiva de uma mesma tarefa antes da transição para outra, o que pode favorecer a execução durante as aulas, embora apresente limitações ao nível da retenção e transferência da aprendizagem. Em contraste, os outros dois modelos tendem a potenciar uma aprendizagem mais duradoura, ainda que, inicialmente, se observe um desempenho inferior.

No contexto específico da planificação anual em causa, e sob orientação do PC, optou-se pela prática por blocos. Esta escolha foi motivada pela necessidade de promover uma consolidação inicial das habilidades técnicas específicas, considerando o nível de proficiência motora dos alunos, maioritariamente iniciantes. Na prática, esta opção traduziu-se na organização de unidades de ensino focadas em conteúdos específicos (ex.: passe e posicionamento no voleibol ou princípios no futebol), exercitados de forma intensiva ao longo de vários blocos temporais consecutivos, antes da introdução de novos conteúdos. Esta abordagem permitiu uma intervenção mais focalizada,

com *feedback* mais dirigido e uma monitorização sistemática da progressão dos alunos.

Contudo, é importante reconhecer que, conforme salienta Magill (2000), a prática por blocos pode não ser a mais eficaz a longo prazo, sobretudo em contextos onde se pretende desenvolver competências de adaptação motora e tomada de decisão em ambientes variáveis. Nesse sentido, a escolha deste modelo foi estratégica e circunstancial, tendo em conta o perfil da turma e os objetivos pedagógicos definidos para a fase inicial do processo de ensino-aprendizagem.

No âmbito da disciplina de EF, as Aprendizagens Essenciais (Ministério da Educação, 2018), referem que o planeamento deve contemplar três áreas: atividades físicas, aptidão física e conhecimentos. Este planeamento foi desenvolvido com base nas orientações de um documento fornecido pelo Agrupamento de Escolas, que define as UD a abordar em cada semestre e ano de escolaridade. Contudo, importa referir que o planeamento não era estanque e poderia sofrer alterações consoante as necessidades dos alunos, da disponibilidade de espaços e materiais, bem como das condições atmosféricas. Adaptar o planeamento às particularidades de cada turma e contexto é fundamental para assegurar que o processo de ensino seja eficaz e atenda às necessidades dos alunos (Metzler, 2017).

No que diz respeito à área da **aptidão física**, esta era tida como uma componente de grande relevância nas aulas de EF. A escola evidenciava uma cultura institucional orientada para a promoção da prática regular de exercício físico e de estilos de vida saudáveis. Do mesmo modo, o PC atribuía particular importância ao desenvolvimento da aptidão física dos alunos e esses valores foram claramente refletidos na dinâmica pedagógica da disciplina. Nesse sentido, em todas as aulas, existia um momento dedicado ao desenvolvimento da aptidão física, permitindo um acompanhamento contínuo da evolução dos alunos. Paralelamente, esta vertente era também promovida fora do contexto da aula, através dos ‘desafios físicos semanais’ (Anexo B), concebidos pelos EE, que tinham como objetivo incentivar os alunos a superarem-se progressivamente

através de desafios de cariz físico e a manterem uma prática ativa e autónoma ao longo da semana.

No que respeita à área dos **conhecimentos**, as AE para o 8.º ano de escolaridade indicam que os alunos deveriam compreender a relação entre a aptidão física e a saúde, identificando os principais fatores associados a um estilo de vida saudável, com especial ênfase no desenvolvimento das capacidades motoras. Adicionalmente, deveriam ser capazes de identificar e refletir sobre os valores olímpicos e paralímpicos, reconhecendo a sua relevância na promoção de uma sociedade mais inclusiva. Ao longo do ano letivo, os alunos tinham acesso, através da plataforma *Google Classroom*, a sebatas elaboradas pelo EE (Anexo C), que abordavam conteúdos de cada matéria, incluindo aspetos culturais, conhecimentos, regras e componentes críticas. Para além das sebatas referidas, no início do ano letivo foi disponibilizada, no âmbito da matéria de Atletismo, uma sebenta dedicada à relação entre a aptidão física e a saúde, com particular destaque para o desenvolvimento das capacidades motoras. No início de cada UD, os alunos eram desafiados a pesquisar curiosidades e a apresentá-la, de forma breve, à turma na aula seguinte. Quando, por algum motivo, não era possível fazê-lo presencialmente, tinham a oportunidade de partilhar a sua curiosidade através da mesma plataforma (Anexo D). No final da UD, era ainda solicitado o preenchimento de um formulário com 10 questões na mesma plataforma sobre as matérias em questão (Anexo E).

No âmbito da área das **atividades físicas**, as AE preveem o desenvolvimento de competências fundamentais em seis matérias, distribuídas por diferentes subáreas. Na subárea dos jogos desportivos coletivos, foram integradas três matérias: futebol, andebol e voleibol. Relativamente à subárea da ginástica, a matéria integrada foi a dos aparelhos. Já na subárea do atletismo, patinagem e outras modalidades, foram integradas o atletismo (corridas, estafetas, saltos) e o ténis. No que diz respeito às atividades rítmicas e expressivas, foram escolhidas as danças sociais. Contudo, importa salientar que esta última não foi lecionada devido à redução do número de aulas disponíveis.

Considerando o conjunto das matérias, aquelas que receberam maior ênfase no primeiro semestre foram a ginástica, o atletismo e o ténis. No segundo semestre, o foco incidiu sobre o futebol, o andebol, o voleibol e novamente o atletismo. Este foco nas disciplinas teve origem nas orientações do documento fornecido pelo Agrupamento de Escolas, que define as UD a abordar em cada semestre e ano escolar. Além disso, considerou-se a disponibilidade dos espaços e dos materiais, de forma a evitar a utilização simultânea de recursos que fossem partilhados com as outras duas turmas que tinham aulas ao mesmo tempo. Importa sublinhar, uma vez mais, que a componente de aptidão física esteve presente ao longo de todo o ano letivo, conforme se observa na tabela 1.

Tabela 1 - Distribuição da Matéria pelo número de aulas disponíveis

Período letivo	Matérias	N.º de aulas	N.º de aulas total
1.º semestre	Atletismo	7	31
	Ténis	11	
	Ginástica	11	
	Futebol	2	
2.º semestre	Futebol	10	37
	Andebol	10	
	Voleibol	11	
	Atletismo	6	
Geral	Aptidão Física	44	58
	Conhecimentos	14	

A UD corresponde ao **nível meso** do planeamento. Esta desempenha um papel crucial, pois serve de base para a elaboração dos planos de aula, constituindo-se como elemento essencial na organização e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (Bento, 2003). No EP, cada matéria foi alvo de um planeamento específico, adaptado de forma individual e personalizada,

tendo em consideração tanto as condições concretas da prática como as necessidades dos alunos.

As UD foram elaboradas à luz do Modelo de Estruturas de Conhecimento proposto por Vickers (1990) e desenvolvidas após cada avaliação diagnóstica (AD), realizada na primeira aula de cada uma das matérias. Tiveram em conta as quatro categorias transdisciplinares: habilidades motoras, cultura desportiva, condição física e fisiologia e conceitos psicossociais; e também as fases do processo de ensino-aprendizagem e funções didáticas (Mesquita, 1998; Bento, 1987). No decorrer das UD, estas eram ajustadas sempre que necessário, de modo a responder às necessidades dos alunos. Todas as UD foram desenvolvidas sem grandes dificuldades, tendo em conta o contexto da turma, exceto a de ténis, cujos conteúdos e objetivos não se ajustaram à realidade, fruto da inexperiência pessoal com essa matéria. As dificuldades dessa UD em particular encontram-se explicadas no subcapítulo da realização do presente relatório. Um exemplo de uma UD encontra-se no Anexo F.

A Tabela 2 apresenta a literatura mais influente de cada matéria, que serviu de suporte para o planeamento aos níveis meso e micro.

Tabela 2 - Literatura associada a cada uma das matérias

Autor	Descrição	Matéria
Dias et al., (2024)	Manual útil para professores e treinadores, especialmente no ensino da EF e na formação de base no atletismo, com uma abordagem global e multidisciplinar.	Atletismo
Federação Portuguesa de Ténis. (2002)	Organiza a aprendizagem de forma progressiva, desde a familiarização com a raquete até ao jogo em campo reduzido.	Ténis

Moreira et al., (2004)	Detalha diversas técnicas da subárea aparelhos e oferece uma proposta pedagógica para professores de EF em ambiente escolar.	Ginástica
Garganta et al., (2015)	Apresenta os fundamentos e práticas para o ensino e treino do futebol. Divide o processo de ensino em quatro níveis de desempenho.	Futebol
Estriga & Moreira, (2015)	Apresenta uma proposta metodológica de ensino do andebol. Divide o processo de ensino em quatro níveis de desempenho..	Andebol
Mesquita et al., (2015)	Detalha o modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: concepção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação.	Voleibol

O plano de aula diz respeito ao **nível micro** do planeamento. Segundo Rink (2014), o plano de aula assume-se como um instrumento orientador da prática letiva, articulando-se com os objetivos definidos para a UD. Cabe-lhe transformar esses objetivos em experiências de aprendizagem concretas e adequadas aos alunos, conferindo coerência e intencionalidade ao processo de ensino.

Tal como a UD, o mesmo não é estanque e pode ser alvo de alterações para ir ao encontro das necessidades dos alunos. Ficou definido entre os EE e o PC a estruturação de um plano de aula em três momentos distintos: uma fase inicial dedicada a ativação geral ou específica, geralmente realizada através de

jogos lúdicos, na maioria das vezes associados à matéria lecionada, na qual também foram incorporadas as curiosidades. Uma fase intermédia, definida como a parte fundamental da aula, que tinha como objetivo promover o desenvolvimento da aptidão física e das competências dos alunos nas diversas matérias de ensino. E uma parte final dedicada ao retorno à calma. A estrutura das aulas está resumida na tabela 3.

Tabela 3 - Estrutura geral das aulas de 100 minutos

Aula 100 minutos (Tempo útil de aula: 85 minutos)	
Parte Inicial	10
Parte Fundamental	65
Parte Final	10

Relativamente ao processo de planeamento, destaco, com base na literatura, a perspetiva de Metzler e Colquitt (2021), que defendem a organização do planeamento em sete componentes fundamentais. Estas são: 1) “*A brief contextual description*”, que consiste numa síntese dos principais elementos a considerar para a aula, incluindo o número de alunos, o espaço disponível, o momentos temporais, entre outros fatores; 2) “*Learning Objectives and Standards*”, que procura destacar os objetivos da aula, recomendando a definição de um a três objetivos claros e específicos; 3) “*Time and space management procedures*”, componente que estabelece as estratégias para a gestão eficaz do tempo e do espaço utilizável durante a aula; 4) “*Learning activities*”, que se refere à seleção de exercícios ou tarefas, alinhados com os objetivos estabelecidos, considerando as sequências e progressões adequadas para cada uma; 5) “*Task presentation and task structure*”, que abrange a forma como o professor organiza a sua comunicação, promovendo clareza e eficiência na instrução das tarefas; 6) “*Assessment*”, que responde à questão “Como será avaliado o desempenho dos alunos nas tarefas da aula?”, através da definição de critérios de êxito, preferencialmente regulados pelos próprios alunos; e, por fim, 7) “*Review and closure*”, um momento dedicado à reflexão ou diálogo final,

no qual os alunos são convidados a analisar as suas aprendizagens, o seu significado e a relação com os objetivos da aula.

Importa realçar, que a definição dos objetivos motores, cognitivos e psicossociais seguiram a uma equação de três fatores: comportamento observável, situação de aprendizagem e critério de eficiência/eficácia (Mesquita, 1998). Um exemplo de plano de aula de acordo com o modelo adotado encontra-se no Anexo G.

4.3 Realização

Após a definição das decisões de natureza mais ampla, procedeu-se à concretização efetiva do ensino. Conforme estabelecido nas orientações do EP, esta fase consiste em conduzir a aula de forma eficaz, assegurando o cumprimento das tarefas didáticas previstas e atendendo às diferentes dimensões da intervenção pedagógica (Matos, 2012).

O professor deve assim, adotar estratégias pedagógicas que respeitem as diferenças entre os alunos, promovam aprendizagens com sentido, incentivem a participação ativa dos alunos no seu próprio percurso de ensino-aprendizagem, aumentem o tempo efetivo dedicado à aprendizagem e recorram a uma terminologia específica e apropriada da disciplina de EF.

Nesse sentido e de acordo com Metzler & Colquitt (2021), os modelos instrucionais apresentam-se como abordagens sistematizadas que ajudam os professores a planear, implementar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem, permitindo uma intervenção pedagógica mais eficaz e intencional. Contudo, não existe um modelo único e ideal que seja aplicável a todos os contextos de aprendizagem (Rink, 2001). O mesmo autor destaca a importância do professor refletir sobre diversos aspetos fundamentais, como as características específicas dos alunos, os objetivos de aprendizagem, o contexto e recursos disponíveis, a natureza da tarefa ou conteúdo a ensinar e as condições em que a aprendizagem vai ocorrer. Com esses aspetos em conta, devemos selecionar os modelos de ensino que melhor respondem às exigências e desafios concretos da sua prática pedagógica.

No ensino do **atletismo**, adotou-se o modelo de instrução direta (Rosenshine & Stevens, 1986). Segundo Mesquita e Graça (2006), neste modelo, dá-se ênfase a estratégias pedagógicas de natureza explícita e estruturada, caracterizando-se, sobretudo, pela supervisão constante e pelo controlo rigoroso das atividades por parte do professor. Este modelo centra a ação pedagógica no professor, que assume a tomada da maioria das decisões relativas ao processo de ensino-aprendizagem, desde a organização do espaço e do tempo até à demonstração e correção dos exercícios. Esta centralização permite um controlo rigoroso das tarefas, favorecendo a clareza, a segurança e a eficácia das práticas.

A investigação demonstra que o modelo de instrução direta é particularmente eficaz com alunos mais novos, ou em fases iniciais da aprendizagem, quando o ritmo de assimilação é mais lento e o conteúdo a ensinar exige uma abordagem sequencial e estruturada (Rosenshine & Stevens, 1986). No caso do atletismo, esta metodologia revelou-se especialmente adequada, dada a natureza técnica e segmentável das habilidades com baixa interferência contextual, como saltos, corridas e velocidades com diferentes tipos de partidas.

Para a operacionalização deste modelo, recorreu-se, maioritariamente, ao estilo de ensino por comando. Contudo, apesar deste modelo permitir que os alunos sigam instruções claras e rigorosas, tal não implica a ausência de desafios na concretização dos objetivos pedagógicos:

“Alguns alunos conseguiram controlar o esforço e o ritmo, contudo outros aceleravam no início (...) não indo ao encontro do objetivo. Tenho de pensar numa nova estratégia para a próxima aula (...) posso correr com eles no início para marcar o ritmo” – EE, 2 de outubro de 2024; “Na parte fundamental (...) a marcação inicial do ritmo feita por mim revelou-se eficaz, permitindo que, numa fase posterior, os alunos conseguissem gerir autonomamente, aspeto destacado positivamente pelo PC” – EE, 9 de outubro de 2024.

Persistiam objetivos que, por vezes, não eram plenamente alcançados, tornando-se essencial a reflexão contínua da prática, com vista à identificação

de estratégias e ajustes que permitissem uma aproximação progressiva aos mesmos. Essa reflexão contínua manteve-se ao longo de todas as matérias e ano letivo.

Essa abordagem direta também pode ser considerada positiva uma vez que o professor necessita de tempo para estabelecer controlo sobre a turma (Greenockle & Purvis, 1995), e os próprios alunos precisam desse mesmo tempo para desenvolver a capacidade de trabalhar em conjunto (Johnson & Johnson, 1999). Contudo, numa fase posterior adotei uma abordagem mais indireta, fornecendo mais responsabilidade aos alunos.

“A atribuição de responsabilidades à equipa de fora para observar e corrigir erros revelou-se positiva, (...) o uso de questionamento mostrou-se eficaz na consolidação dos conceitos das estafetas, (...) apesar de alguns mais acanhados, evidenciaram cooperação e progressos significativos, especialmente na compreensão das zonas de transição, das posições, da correta manipulação do testemunho (...)”. – EE, 25 de outubro de 2024.

Os alunos nesses momentos desempenharam um papel mais ativo na observação e fornecimento de *feedback* aos colegas com base em critérios previamente definidos. De facto, estudos revelam que os alunos demonstram satisfação pela entreaajuda e pela possibilidade de ensinar os colegas, sentindo-se úteis no processo (Bayraktar, 2011; Cardoso, 2014).

Embora os modelos de ensino sejam fundamentais para estruturar a prática pedagógica, importa também considerar as dimensões de intervenção pedagógica. De acordo com Siedentop, (1991), existem quatro dimensões de intervenção pedagógica: gestão, instrução, clima e disciplina.

Nesta descrição, opto por não tratar essas dimensões de forma isolada ou por secções. Em vez disso, elas serão integradas progressivamente na análise das diferentes matérias. A intenção é evidenciar como cada dimensão se manifestou e influenciou a prática pedagógica em contextos específicos, sem fragmentar a reflexão. Assim, a abordagem adotada segue uma lógica articulada, na qual cada "problema" ou desafio pedagógico discutido permite

destacar aspetos particulares da intervenção docente, tornando a análise mais aplicada e contextualizada.

Nas aulas iniciais, a **gestão** foi um dos principais focos de análise. Autores como Siedentop e Tannehill (2000) defendem que uma gestão eficiente constitui um fator determinante para que o professor alcance maior eficácia no processo de ensino-aprendizagem. Rink (1993) reforça essa visão ao associar a gestão pedagógica ao comportamento docente, sobretudo na forma como o professor organiza o espaço, incluindo os alunos, o clima, os materiais, bem como o tempo disponível para a aula. Complementando essa perspectiva, Rosado e Ferreira (2011) enfatizam que, além da organização espacial e temporal, é essencial promover elevados níveis de envolvimento dos alunos a maximização do uso do tempo letivo.

Metzler e Colquitt (2021) propõem uma divisão da gestão pedagógica em dois domínios principais: a gestão do tempo e a gestão da turma. No que diz respeito à gestão do tempo, o autor refere-se à competência do professor em otimizar o tempo útil de cada aula, potenciando assim o aproveitamento pedagógico. Por outro lado, a gestão da turma é entendida como um campo de atuação mais abrangente, diretamente relacionado às decisões do professor, as quais devem garantir uma estrutura propícia à aprendizagem e fomentar um clima positivo na sala de aula, tanto para os alunos quanto para o docente. Neste contexto, Rosado e Ferreira (2011) sugerem a criação de regras de funcionamento da aula como uma estratégia eficaz para estabelecer esse ambiente positivo e estruturado.

Tal prática foi implementada desde a primeira aula e reforçada de forma contínua ao longo das mesmas. No entanto, esse reforço não se traduziu numa evolução sempre positiva, tendo-se verificado alguns retrocessos ao longo do processo:

“será útil organizar melhor as sequências de atividades para eliminar tempos mortos (...) tenho de estabelecer de forma clara as transições e funções de cada aluno ao longo das tarefas” – EE, 11 de outubro de 2024;
“o conceito dos avisos e a maior exigência no registo diário melhorou o respeito pelas regras (...) alguns até já chamam a atenção dos colegas

(...), a necessidade de chamar a atenção não acabou, mas diminuiu” – EE, 18 de outubro de 2024.

Este foco inicial tinha como objetivo criar uma gestão eficaz do tempo, dos recursos e das rotinas de modo a reduzir tempos mortos, conseguir transições rápidas entre atividades e criar um ambiente funcional. Pretendia-se no fundo, manter uma certa organização na aula, maximizando assim o tempo útil da mesma de forma a potenciar o empenhamento motor e subsequente aprendizagem.

No ensino do **ténis**, utilizaram-se estratégias do Modelo de Ensino do Jogo para a sua Compreensão, desenvolvido por Bunker e Thorpe (1982), em conjunto com o Modelo Desenvolvimental das Tarefas e do Jogo, proposto por Rink (1985). Estes modelos possibilitam uma abordagem pedagógica que integra o desenvolvimento técnico e tático dos alunos, conciliando a aprendizagem dos gestos fundamentais com a compreensão das dinâmicas específicas do jogo

O Modelo de Ensino do Jogo para a sua Compreensão permite a introdução de jogos modificados, onde os alunos são colocados em situações reais e próximas da prática desportiva, promovendo assim a capacidade de tomar decisões, a perceção espacial e a resolução de problemas motores (ex: situações a pares onde tinham de ter em conta o posicionamento do colega para realizar um batimento paralelo ou cruzado). Por sua vez, o Modelo Desenvolvimental assegura que as tarefas sejam adaptadas progressivamente às capacidades motoras e cognitivas dos alunos, respeitando os seus ritmos individuais de aprendizagem ao mesmo tempo que promove o desenvolvimento gradual das competências (ex: batimentos isolados com ação única).

A UD de ténis foi aquela que apresentou o maior número de desafios a diversos níveis. Desde logo, impôs a necessidade de um estudo prévio mais aprofundado, dado ao meu contacto limitado com a modalidade. Esta condição poderá ter contribuído, ainda que de forma inconsciente, para a formulação de objetivos excessivamente ambiciosos, bem como para a seleção de exercícios cuja complexidade se revelou, em certos momentos, desajustada face ao nível baixo dos alunos:

“Os objetivos do ténis foram ambiciosos para esta aula. De uma forma geral, os alunos entenderam a pega de direita, mas (...), devo adaptar a UD, está muito ambiciosa e os alunos necessitam de mais prática no mais básico da modalidade” – EE, 9 de outubro de 2024; “A UD foi adaptada em função da evolução da turma (...), foram excluídos os conteúdos do batimento de esquerda a duas mãos, o serviço e forma de jogo 2x2.” – EE, 22 de novembro de 2024.

Para além disso, os constrangimentos associados à gestão do espaço, nomeadamente a partilha simultânea do pavilhão com outros dois professores, tiveram implicações relevantes na execução dos movimentos pelos alunos, o que contribuiu para a não concretização plena dos objetivos estabelecidos.

“O PC destacou, tal como os colegas estagiários, que o espaço estava muito reduzido o que pode ter influenciado de forma negativa a execução dos batimentos (...) quando estiver bom tempo devo ir para o espaço exterior (...) e posso fazer uso de bolachas no chão como marcadores visuais para condicionar os batimentos.” – 9 de outubro de 2024.

Rink (2014) afirma que o espaço utilizado para a lecionação da aula pode definir o potencial do exercício. Da mesma forma, diferentes constrangimentos dentro do próprio exercício promovem diferentes respostas motoras nos alunos.

Este período foi inequivocamente marcado por baixos níveis de motivação e de empenho por parte dos alunos. Coincidiu, ainda, com um retrocesso nos padrões comportamentais de dois alunos, evidenciado por atitudes que se afastavam dos objetivos pedagógicos delineados.

“Algo recorrente nas aulas é o grande empenho e envolvimento dos alunos nos exercícios lúdicos competitivos (...) contudo segue-se geralmente uma grande queda motivacional com os exercícios específicos de ténis.” – EE, 16 de outubro; “será importante na próxima aula encontrar estratégias para aumentar a motivação em relação ao ténis, (...) prescindir de determinados aspetos técnicos e dar mais relevância a componente lúdica e competitiva.” – EE, 13 de novembro;

Para além disso, mantinha-se ainda o desafio de promover a inclusão dos alunos do ensino especial, incentivando os colegas a envolvê-los ativamente nas atividades. Contudo, as aulas de ténis revelaram-se um elemento impulsionador e central na definição do tema de investigação do presente relatório.

Com uma gestão mais controlada, com regras já bem estabelecidas e sobretudo um menor tempo dedicado ao controlo da atenção da turma, tornou-se possível dar maior atenção à dimensão da **instrução**. Mesquita & Rosado (2013) destacam que a competência comunicativa constitui um elemento fundamental para a eficácia do professor no ensino da EF. A instrução está diretamente ligada à interação comunicativa estabelecida entre o docente e o aluno, pelo que a atenção dada à forma de transmitir a informação desempenha um papel determinante no processo de ensino-aprendizagem. As reflexões iniciais revelaram aspetos que necessitavam de ser otimizados.

“no segundo exercício o PC referiu que existiu um tempo maior que o necessário dedicado à instrução (...) devo garantir uma comunicação mais clara e pensar em palavras-chave simples de forma a que os alunos retenham a informação. O uso do quadro poderá ajudar a reduzir a confusão inicial.” – EE, 23 de outubro de 2024.

De facto, Siedentop (1991) destaca duas diretrizes fundamentais que o professor deve considerar ao transmitir informação: em primeiro lugar, utilizar o menor tempo possível da aula e em segundo lugar, empregar uma comunicação objetiva e clara.

A instrução abrange todos os comportamentos e estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor como parte de seu repertório para estabelecer uma comunicação eficaz (Siedentop, 1991). Abrange todos os tipos de comportamentos, tanto verbais quanto não verbais, como explicações, demonstrações, *feedback* e outras formas de comunicação sobre o conteúdo, que estão diretamente relacionados com os objetivos de aprendizagem. E ensinar ou treinar bem é o resultado de comunicações eficientes (Gallimore & Tharp, 2004).

Dentro desta dimensão, importa destacar o *feedback*. Este é descrito como o comportamento de reação do professor à execução motora do aluno, com o propósito de ajustar ou melhorar essa mesma execução para favorecer a aprendizagem ou realização da tarefa (Magill, 2000). O *feedback*, a par do envolvimento motor, destaca-se na investigação focada na análise do processo de ensino como um dos fatores com maior capacidade de prever os ganhos na aprendizagem (Graça, 1991). Contudo, para que se traduzam em ganhos na aprendizagem, a emissão do *feedback* pedagógico, segundo Piéron e Delmelle (1982), deve seguir uma sequência estruturada (ciclo de *feedback*): inicialmente, observa-se a execução para identificar erros. Em seguida, decide-se se a intervenção é necessária. Depois, oferece-se um *feedback* informativo para corrigir o desempenho, seguido da observação das alterações no comportamento motor. Por fim, se o aluno repetir a ação, pode ser emitido um novo *feedback*, promovendo o ajuste contínuo da aprendizagem.

Durante as várias intervenções, a análise desta dimensão, antes da prática (prelações, apresentação de tarefas, demonstrações, explicações), durante a prática (*feedbacks*) e após a prática (análise da prática desenvolvida) permitiu identificar e corrigir erros, promovendo melhorias contínuas, como foi no caso da matéria seguinte, a **ginástica**.

“um aspeto positivo (...) foi o feedback principalmente ao grupo de alunos com menor habilidade, (...) contudo devo me movimentar com mais frequência por todos os grupos e oferecer feedbacks consistentes a todos”. – EE, 13 de novembro de 2024; “utilizei a demonstração do aluno mais hábil, (...) ao mesmo tempo referia as palavra-chave para compreenderem os critérios do salto engrupado” – EE, 27 de novembro de 2024;

Dada a natureza desta matéria, a ginástica seguiu um modelo semelhante ao do atletismo. Fez sentido adotar o modelo de instrução direta, apoiado em progressões pedagógicas claras e demonstrações técnicas. O estilo de comando e a tarefa mostraram-se adequados para garantir a segurança e correção técnica. Em fases posteriores ou com alunos mais autónomos, foram integrados

a autoavaliação e avaliação recíproca promovendo uma aprendizagem mais cooperativa.

“Quando questionados sobre os saltos dos colegas, os alunos já são capazes de identificar os erros com base nos critérios estabelecidos (...). A possibilidade de escolherem o tipo de salto a realizar, de acordo com as suas dificuldades, foi mais uma vez benéfica, permitindo-lhes trabalhar nas áreas em que sentiam necessidade de melhorar (...), a dinâmica positiva entre os alunos foi evidente, com uma boa cooperação e apoio mútuo (...)”. - EE, 13 de dezembro de 2024

O **clima** e a **disciplina** são também dimensões centrais para a promoção de contextos de aprendizagem eficazes (Siedentop, 1991). O clima refere-se à qualidade das relações interpessoais em aula, ao ambiente emocional criado pelo professor e à forma como este promove o envolvimento, a motivação e o respeito mútuo (Hastie, 2012). Já a disciplina diz respeito à gestão dos comportamentos dos alunos, ao cumprimento de regras e à manutenção da ordem necessária para garantir o tempo de prática efetiva (Siedentop, 1991; Metzler e Colquitt, 2021). Climas de aula positivos potenciam o bem-estar dos alunos e estão associados a comportamentos mais regulados (Dyson et al., 2004).

Foi precisamente a dimensão clima, que impulsionou a opção de adotar características do MED, desenvolvido por Daryl Siedentop (1994), na organização e condução das aulas de **futebol** e **andebol**. Para além dessa opção, optou-se também por adotar estratégias do modelo do Ensino do jogo para a compreensão (Bunker e Thorpe, 1982). O recurso a formas parciais e tarefas baseadas no jogo permitem uma aprendizagem real e significativa, alinhada com a lógica do jogo (Graça & Mesquita, 2011). Em ambas as matérias foram realizados exercícios técnico-táticos que permitiam o aperfeiçoamento contextual da técnica (ex: jogo dos 10 passos), exercícios tático-técnicos (ex: situações reduzidas de 2x1, 2x2 ou 3x2) que permitiam o uso das técnicas a favor dos princípios de jogo e finalmente situações de jogo formal 5x5. No futebol, foram exercitados os princípios da penetração, cobertura ofensiva e

contenção. Já nas aulas de andebol, o foco esteve no meio tático de grupo do “passa e vai” e defesa individual.

No que toca ao MED, foram implementadas várias estratégias baseadas nos seus seis elementos fundamentais, com o objetivo de promover um ambiente motivador e formativo. Foi organizada uma época desportiva com vinte aulas, incluindo jogos de campeonato com sistema de pontuação e momentos de treino sem contagem de pontos. As equipas foram fixas, identificadas por cores (verde, azul e vermelha), e cada aluno assumiu diferentes papéis, como jogador, treinador, árbitro ou responsável pelos registos e equipamentos, reforçando o envolvimento e a responsabilidade. A competição formal foi promovida através de jogos regulares, incentivando rivalidades saudáveis e o espírito competitivo. O desempenho das equipas foi avaliado por um sistema de pontuação multifatorial, considerando os resultados dos jogos, a participação nas tarefas físicas, a avaliação do comportamento e empenho (feita pelo professor e alunos) e a realização do Desafio Semanal. No final, realizou-se uma cerimónia de entrega de prémios às três equipas, integrada numa celebração com subidas ao pódio e encerramento da época, reforçando o sentido de pertença e valorizando o esforço de todos.

Durante a adoção de estratégias MED, para além de ficar evidenciada a aprendizagem por parte dos alunos, as aulas de andebol e futebol foram marcadas sobretudo por um clima positivo, interações respeitosas e um forte sentido de grupo entre os alunos:

“Os alunos já compreendem as dinâmicas de equipa e os critérios de pontuação, demonstram maior motivação e empenho nas tarefas, sejam elas de treino, competição ou mesmo de condição física” – EE, 5 de fevereiro de 2024; “durante os jogos, muitos alunos conseguiram aplicar o meio tático do “passa e vai” (...) os alunos mostraram-se empenhados e envolvidos em todas as atividades, opinião também dos colegas estagiários, o que sugere que as estratégias do MED estão a surtir efeito na motivação e participação” – EE, 12 de março de 2025.

A classificação das equipas atualizada aula após aula foi identificada pelos alunos como um fator motivacional. Abaixo, na figura 5, está representado o quadro competitivo das aulas n.º 53 e 54 (classificações finais, Anexo H).

	53	54	55	56	57	58	59
Azul	2	1	2	1	1	0	7
Verde	1	2	1	1	1	0	6
Vermelha	3	3	3	1	1	0	11

Genal:
 12 Azul (45)
 22 Azul (43)
 32 Verde (38)

Hog:
 - Passagem
 - Bola de parede
 - Escudo
 - Movimento

Figura 5 - Quadro competitivo das aulas n.º53 e 54

Quanto ao **voleibol**, foi adotado o modelo de abordagem progressiva ao jogo, desenvolvido por Mesquita (1998). Este modelo destaca a importância de desenvolver nos praticantes a compreensão do jogo, transformando a aprendizagem num processo orientado para a busca de soluções (dimensão cognitiva). Promove a inclusão ao garantir que todos tenham iguais oportunidades de prática e participação (dimensão social). Fomenta também a construção de valores éticos, através da valorização do fair-play e da literacia desportiva (dimensão pessoal). Por fim, legitima a aquisição de competências táticas, técnicas e físicas através da prática de um jogo adaptado, em relação ao jogo formal (dimensão motora). Dado o nível dos alunos, as aulas foram desenhadas de acordo com a primeira etapa de aprendizagem do respetivo modelo.

Por fim, o trabalho de **aptidão física** foi realizado, predominantemente, sob instrução direta. Posteriormente, os EE elaboraram, em conjunto, várias imagens acompanhadas da descrição de atividades motoras, que facilitaram a sua execução pelos alunos durante as aulas.

4.4 Avaliação

O processo de avaliação representa, em geral, um desafio significativo para os professores dada a sua complexidade. Batista et al. (2019) sustentam que as estratégias pedagógicas orientadas para uma avaliação que favoreça a aprendizagem pressupõem a participação ativa dos alunos ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem. Estes autores defendem ainda que uma avaliação centrada na aprendizagem do aluno pode contribuir para a valorização do currículo, destacando a prática pedagógica como um processo de reorganização do conhecimento, tanto ao nível cognitivo como motor.

Isso alinha-se com as ideias de Penney et al. (2009) que afirmam que a avaliação se tornou um aspeto fundamental quer durante o processo de ensino-aprendizagem quer ao longo das UD. Ainda nesse sentido, Hargreaves et al. (2002) defendem a perspetiva de que a avaliação ultrapassa a mera atribuição de uma nota aos alunos, funcionando como um processo que valoriza as aprendizagens ao ser entendida como um meio de promover a melhoria da aprendizagem integral.

Ao longo do ano letivo foram realizadas avaliações normativas (*fitnessgram*), AD, avaliações formativas e sumativas.

As AD foram aplicadas no início de cada UD, permitindo identificar o nível de desempenho dos alunos no momento inicial. Com base nesses dados, e seguindo orientações provenientes da literatura especializada em cada matéria, foi possível delinear objetivos pedagógicos tão próximos quanto possível das necessidades e potencialidades dos alunos.

Contudo, a dificuldade associada à heterogeneidade da turma é comum em muitos contextos. Dada a diversidade de perfis, tornou-se desafiante elaborar uma UD que fosse ao encontro das necessidades reais de todos os alunos. No caso de conteúdos de cariz fechado, essa adaptação tornou-se simples, uma vez que foi possível associar ações técnicas ao nível do aluno, como os casos da ginástica e do atletismo. No entanto, em desportos de cariz aberto, esse processo torna-se mais exigente, devido à imprevisibilidade e à complexidade das interações. Por outro lado, um aspeto facilitador foi o número reduzido de

alunos, o que permitiu uma avaliação mais individualizada e eficaz de cada aluno.

No âmbito da avaliação formativa, recorreu-se à avaliação para a aprendizagem, que se caracteriza por uma abordagem construtivista centrada no aluno e no seu percurso educativo. Esta modalidade avaliativa não apenas fornece ao professor informações sobre as competências já adquiridas e nível de progresso dos alunos, mas também partilha estes dados com os próprios alunos. Esta perspetiva é sustentada por Macphail e Halbert (2010), que definem a avaliação para a aprendizagem como um conjunto de estratégias destinadas a informar os alunos acerca do seu desenvolvimento e evolução ao longo do processo de ensino-aprendizagem, permitindo-lhes tomar decisões fundamentadas durante esse percurso.

No entanto, para que esse objetivo possa ser alcançado, os autores referem que devem ser considerados quatro princípios fundamentais: (1) clarificar e comunicar aos alunos os objetivos de aprendizagem; (2) tornar explícitos os critérios de êxito; (3) promover a autoavaliação e a heteroavaliação, incentivando os alunos a refletirem sobre o seu próprio desempenho e o dos colegas; e (4) fornecer *feedback* construtivo que contribua para o progresso contínuo dos alunos. Também Chng e Lund (2018) salientam que a aplicação dos quatro princípios mencionados traz benefícios significativos para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, tanto ao nível da prática pedagógica do professor como no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

A avaliação para a aprendizagem foi realizada ao longo de cada uma das matérias, ao questionar individualmente os alunos acerca do seu empenho, comportamento, dificuldades sentidas e compreensão dos conteúdos abordados e subsequente *feedback*. (Consultar grelha de registo diário em Anexo I).

Relativamente à avaliação sumativa, esta foi efetuada na última aula dedicada a cada uma das matérias, utilizando uma escala de Likert de 1 a 5 para avaliar a competência motora dos alunos acerca dos conteúdos exercitados e consolidados em cada UD. Além disso, os alunos responderam a um formulário com 10 questões por matéria, através da plataforma *Google Classroom*, com o objetivo de avaliar a aquisição dos conhecimentos. Alunos que ficavam

impossibilitados de realizar aulas práticas, ficaram sujeitos ao plano de recuperação das aprendizagens através da realização de atividades teóricas (Anexo J).

Para cada matéria, a competência motora representava 45% da avaliação, os conhecimentos correspondiam a 15%, e os restantes 40% foram distribuídos entre a pontualidade, a assiduidade, a participação e o empenho demonstrados durante as aulas.

A aptidão física também foi avaliada através da realização dos desafios semanais. Por fim, no final de cada semestre, os alunos preencheram uma ficha de autoavaliação (Anexo K), permitindo-lhes refletir sobre o seu desempenho e progresso ao longo do mesmo.

4.5 Reflexão

O processo de planeamento e intervenção prática, realizado desde o nível macro até ao micro, constituiu uma experiência fundamental para o meu desenvolvimento profissional. Contudo, o verdadeiro valor desta vivência residiu, para além da ação em si, na reflexão crítica que a acompanhou, entendida como uma prática sistemática e essencial de análise e melhoria contínua.

A reflexão, para além de ser um simples exercício de recordar o que foi feito, consiste numa análise consciente e estruturada das ações realizadas, permitindo identificar pontos fortes e limitações, questionar pressupostos e definir estratégias de aprimoramento. Segundo a perspetiva de Donald Schön (1983), a reflexão ocorre em dois momentos essenciais: a *reflexão na ação* e a *reflexão sobre a ação*.

A reflexão na ação deu-se durante a atuação pedagógica, quando procedi a ajustes em tempo real, por exemplo ao constatar que exercícios previamente planeados não estavam a resultar nos objetivos esperados. Esta capacidade permitiu-me modificar essas atividades, tornando-as mais adequadas às necessidades dos alunos e, assim, melhorar a eficácia das intervenções. Já a reflexão sobre a ação aconteceu depois das aulas, num momento de análise

mais distante e sistemática, em que procurei identificar o que correu bem, o que poderia ser melhor e que mudanças implementar nas aulas futuras. Esse processo reflexivo sobre as diferentes dimensões da intervenção pedagógica, aliado à análise crítica do desvio entre os objetivos previstos e os efetivamente alcançados em cada aula, revelou-se essencial para consolidar aprendizagens e aprimorar continuamente a prática educativa.

Um elemento importante neste percurso foi a realização de anotações pessoais após cada intervenção, que funcionaram como registros reflexivos das minhas experiências. Estas notas, conjugadas com o *feedback* da PC e dos EE que assistiram às aulas, ampliaram a minha compreensão da prática. Muitas vezes, a percepção pessoal da minha atuação divergia da opinião daqueles que observavam de fora, o que tornava o processo reflexivo mais rico e fundamentado. Essa troca de perspectivas contribuiu para a identificação de áreas de melhoria que, de outro modo, poderiam passar despercebidas.

A turma em que estive inserido, composta por alunos com perfis diversificados e necessidades distintas, constituiu um terreno fértil para esta prática reflexiva. Ao confrontar-me com comportamentos desafiantes e diferentes níveis de motivação e aptidão, percebi que os momentos imprevisíveis no cotidiano escolar eram simultaneamente desafios e oportunidades para o desenvolvimento profissional. A reflexão orientada por estas situações permitiu-me não apenas adaptar conteúdos e metodologias, mas também questionar e reconstruir continuamente o meu papel enquanto docente.

Por exemplo, a reflexão sistemática foi determinante para a adoção de novas estratégias pedagógicas, como a implementação do MED, que contribuiu significativamente para alcançar os objetivos de aprendizagem da turma. Através deste processo, percebi que a reflexão não foi apenas uma ferramenta de correção, mas também um meio para inovar e adaptar o ensino às realidades diversificadas dos alunos.

Este exercício constante de reflexão transformou-se num instrumento indispensável para a minha evolução enquanto docente, pois facultou-me um olhar crítico sobre as minhas práticas, identificando fragilidades e oportunidades de crescimento. A reflexão deixou de ser um exercício meramente descritivo para

se transformar numa prática crítica e intencional, que contribuiu diretamente para a melhoria da qualidade das minhas intervenções pedagógicas.

Por fim, consolidei a convicção de que a docência é um processo dinâmico, que exige uma postura aberta à aprendizagem e à mudança, bem como uma capacidade constante de autoavaliação e ajuste. Portanto, o valor da reflexão no meu percurso profissional traduziu-se no contributo para uma prática docente mais consciente, informada e adaptável. Este processo sistemático e contínuo de reflexão não só enriqueceu o ensino, mas também fortaleceu a minha identidade enquanto professor em constante desenvolvimento.

5. Envolvimento na Comunidade Escolar

A função de um professor vai além das aulas e da interação com os alunos dentro da sala. O seu papel envolve também a construção de diversas relações através de uma participação ativa na vida quotidiana da comunidade escolar.

No que respeita à socialização no contexto escolar, embora tenha interagido com outros professores de EF, destaco, de forma particular, a construção de uma relação positiva e respeitosa com os funcionários, nomeadamente com o porteiro e os funcionários do pavilhão. Além disso, saliento a interação colaborativa com docentes da área do ensino especial, com os quais partilhei experiências. Fora do contexto formal das aulas, os momentos de interação com alunos pela escola, fossem eles da turma atribuída, do Desporto Escolar ou, embora de forma menos recorrente, sem qualquer ligação prévia, foram marcados por uma relação de respeito mútuo, frequentemente acompanhada por uma convivência leve e bem-humorada.

No que concerne à participação de atividades da escola, as **reuniões** desempenharam um papel fundamental ao longo de todo o EP. Desde o início, percebi que existia um ponto comum entre os conselhos de turma, todos estavam comprometidos com o sucesso dos alunos. Estas reuniões foram fundamentais para acompanhar o progresso dos alunos, partilhar observações e sínteses dos mesmos com os colegas de outras disciplinas e alinhar

estratégias de apoio ao seu desenvolvimento global. Em todas as reuniões, era destacado o perfil desafiante dos alunos, a falta de aproveitamento, assim como os recorrentes comportamentos inadequados. No âmbito da reunião com os encarregados de educação, após o momento inicial com o diretor de turma, foi facultada a possibilidade de diálogo individual entre os encarregados de educação e os docentes de cada disciplina. Contudo, enquanto professor de EF, não tive oportunidade de vivenciar esse momento, uma vez que nenhum encarregado de educação manifestou interesse em reunir-se para abordar esta disciplina.

No âmbito do **desporto escolar**, participei de diversas atividades. Semanalmente, juntamente com outros EE, participamos na "**Escola Ativa**", que consistiu em acompanhar diversos alunos na modalidade de ginástica, especialmente na formação de figuras e coreografias, preparadas para uma apresentação final.

Esta experiência permitiu um reforço na minha compreensão dos três fatores fundamentais para a motivação dos alunos: o sentimento de competência, ao apoiar os estudantes na aquisição e aperfeiçoamento das habilidades necessárias para a execução dos movimentos; a ligação social, ao promover o trabalho colaborativo e a cooperação entre os alunos; e a autonomia, ao incentivar os alunos a assumirem um papel ativo na construção das coreografias. Valorizar e potenciar estes aspetos revelou-se essencial para criar um ambiente motivador e participativo, que favoreceu não só o desempenho técnico, mas também o envolvimento e o prazer na prática desportiva.

No que diz respeito ao **corta-mato**, numa primeira fase, em colaboração com o PC, foi desenhado o percurso, ficando eu também responsável pela ativação geral dos alunos de vários escalões etários. Ainda nessa fase, participei na corrida destinada a docentes e funcionários, momento que gerou grande entusiasmo entre os alunos. O facto de presenciarem os professores a correr contribuiu para estreitar a relação entre ambos, tornando a figura do docente mais próxima e acessível, o que promoveu um ambiente marcado pela descontração. Numa segunda fase, durante a fase distrital, os EE ficaram responsáveis pela gestão dos alunos apurados.

A organização do percurso e a gestão dos alunos permitiram-me aprimorar competências em coordenação e liderança, essenciais para o sucesso de eventos coletivos. Participar na corrida com docentes e funcionários reforçou a minha compreensão sobre o impacto do exemplo do professor na motivação dos alunos, consolidando a ideia de que a proximidade e a autenticidade do docente favorecem um clima de confiança e participação.

Na **gincana**, que consistiu numa série de desafios e provas com bicicletas, incluindo percursos com obstáculos, corridas de habilidade e manobras que testavam o equilíbrio e a coordenação dos participantes, os EE ficaram responsáveis por verificar a segurança das bicicletas, assegurando que estavam em condições adequadas para garantir a segurança dos alunos durante as provas.

A responsabilidade pela segurança das bicicletas desenvolveu o meu sentido de responsabilidade e de prevenção de riscos, competências fundamentais para garantir ambientes seguros e propícios à aprendizagem. Esta função aumentou a minha atenção ao detalhe e a antecipação de problemas, fatores cruciais para o planeamento eficaz de atividades físicas.

No **MegaSprinter**, numa primeira fase realizada na escola, fiquei responsável pela marcação dos registos dos alunos nas diversas atividades. Posteriormente, na fase distrital, acompanhei certos alunos aos locais de prova, prestando-lhes apoio e incentivo ao longo da competição.

Ao gerir os registos das atividades e acompanhar os alunos nas fases distritais, fortaleceu-se a minha organização e capacidade de suporte individualizado, reconhecendo a importância de um acompanhamento atento para manter a motivação e a confiança dos alunos durante competições.

No âmbito de um **programa de intercâmbio**, a nossa escola teve a oportunidade de receber a visita de um grupo de alunos provenientes de uma escola espanhola. Desempenhei a função de acompanhar e orientar um grupo de alunos em diversas atividades, garantindo o seu envolvimento. De forma semelhante, noutro momento, acompanhei um grupo de alunos do ensino

primário que iriam transitar para o 2.º ciclo no ano seguinte, orientando-os em diversas atividades realizadas no pavilhão.

Orientar grupos de alunos de diferentes origens culturais e idades permitiu-me desenvolver competências de adaptação pedagógica, essenciais para responder a perfis diversificados. Esta experiência destacou a importância da empatia e da comunicação clara na criação de ambientes inclusivos.

O **torneio de andebol** foi organizado e orientado pelos EE assumindo a responsabilidade desde o planeamento até à execução das atividades. Algumas tarefas foram realizadas em conjunto entre os EE, enquanto outras foram distribuídas individualmente. No meu caso, tendo em conta a inscrição de 11 equipas, fui responsável pela constituição dos grupos e pela elaboração do cronograma competitivo da fase de grupos do torneio. Elaborei ainda a primeira versão do cartaz de divulgação do evento, que viria a ser posteriormente ajustada, dada a decisão de incluir também as turmas do 7.º ano (Anexo L). Este torneio destacou-se pela promoção da inclusão de género, uma vez que era obrigatório cada equipa ser composta por alunos de ambos os géneros. Para além disso, o evento valorizou a autonomia dos alunos, ao atribuir-lhes funções como árbitros de campo e de mesa, ficando os professores responsáveis pela supervisão e apoio.

Assumir responsabilidades na organização e divulgação do torneio desafiou-me a desenvolver competências de planeamento estratégico, gestão de tempo e comunicação eficaz.

6. Impacto do recurso a estratégias do Modelo de Educação Desportiva na motivação e no envolvimento dos alunos em aulas de EF

Resumo

O presente estudo teve como objetivo analisar o impacto da utilização de estratégias do Modelo de Educação Desportiva (MED) na motivação e no envolvimento dos alunos nas aulas de Educação Física. Adotou-se uma abordagem metodológica de natureza qualitativa, envolvendo uma amostra constituída por 13 alunos de uma turma do 8º ano de escolaridade. A intervenção pedagógica consistiu na aplicação estruturada de estratégias características do MED, como a atribuição de papéis, a formação de equipas, a organização de competições e o registo sistemático de resultados, ao longo das 20 aulas dedicadas às modalidades de andebol e futebol. A recolha de dados foi efetuada por meio de uma entrevista em grupo focal, realizada a seis participantes, cuja análise seguiu procedimentos de análise temática, possibilitando a identificação de padrões e categorias emergentes relacionados com a experiência dos alunos. Os resultados evidenciaram que a implementação do MED contribuiu para o aumento dos níveis de motivação, envolvimento e cooperação na maioria dos alunos. A dinâmica competitiva e o sentimento de pertença às equipas foram apontados como fatores facilitadores do empenho e envolvimento. Adicionalmente, verificou-se o reforço de comportamentos de responsabilidade e cooperação entre pares, potenciado pelo sistema formalizado de atribuição de papéis. Os alunos salientaram, ainda, a diversão e o sentimento de pertença como dimensões centrais da sua experiência. Concluiu-se que a implementação estruturada de estratégias inerentes ao MED constitui uma prática pedagógica potencialmente promotora de contextos de aprendizagem mais motivadores, participativos e significativas em Educação Física.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; MED; INVESTIGAÇÃO DA PRÁTICA.

Abstract

The aim of this study was to analyse the impact of using Sport Education Model strategies on students motivation and involvement in Physical Education classes. A qualitative methodological approach was adopted, involving a sample of 13 students from an 8th grade class. The pedagogical intervention consisted of the structured application of strategies characteristic of Sport Education Model, such as assigning roles, forming teams, organising competitions and systematically recording results, over the course of 20 lessons dedicated to handball and football. Data was collected through a focus group interview with six participants, whose analysis followed thematic analysis procedures, enabling the identification of emerging patterns and categories related to the students experience. The results showed that the implementation of the Sport Education Model contributed to increased levels of motivation, involvement and co-operation in most of the students. The competitive dynamic and the feeling of belonging to the teams were identified as factors that facilitated commitment and involvement. In addition, there was a reinforcement of behaviours of responsibility and cooperation between peers, boosted by the formalised system of assigning roles. The students also emphasised fun and a sense of belonging as central dimensions of their experience. It was concluded that the structured implementation of strategies inherent to the Sport Education Model is a pedagogical practice that potentially promotes more motivating, participatory and meaningful learning contexts in Physical Education.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; SPORT EDUCATION MODEL; PRACTICE RESEARCH.

6.1 Introdução

A Educação Física (EF) desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral dos alunos, promovendo não apenas competências motoras, mas também valores essenciais como a cooperação, a responsabilidade, o respeito e o pensamento crítico (Metzler e Colquitt, 2021). Para além de fomentar estilos de vida ativos e saudáveis, a EF constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais significativas, particularmente através da prática desportiva em contexto educativo (Siedentop, Hastie, & van der Mars, 2020).

Contudo, apesar do potencial da EF, persistem desafios relacionados com o envolvimento dos alunos, especialmente no que diz respeito à sua motivação, interesse e participação ativa nas atividades propostas (Hardman et. al, 2014). Deci & Ryan (2000) sublinham que, para que ocorra uma aprendizagem persistente e significativa, é essencial que os alunos estejam intrinsecamente motivados, promovendo, assim, um maior envolvimento nas aulas. Quando os níveis de motivação são baixos, é comum observar um aumento do absentismo, desinteresse pelas atividades e dificuldades na aquisição das competências motoras essenciais (Ntoumanis, 2005).

Neste contexto, a investigação tem-se debruçado sobre as teorias motivacionais contemporâneas, com destaque para a Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 2000), como base para compreender e promover o envolvimento dos alunos em EF. Esta teoria enfatiza o papel da satisfação das necessidades psicológicas básicas – autonomia, competência e relação – na promoção de comportamentos intrinsecamente motivados. Quando os alunos percebem que têm um papel ativo no seu processo de aprendizagem, atribuem significado às tarefas e sentem-se valorizados, tendem a demonstrar maior empenho, persistência e satisfação nas aulas (Ryan & Deci, 2017). Assim, estratégias pedagógicas adequadas, a organização das tarefas, a atribuição de papéis e o *feedback* fornecido pelo professor assumem um papel determinante na criação de ambientes motivadores (Mosston & Ashworth, 2008).

É neste enquadramento que o Modelo de Educação Desportiva (MED), desenvolvido por Daryl Siedentop (1994), se destaca como uma abordagem

pedagógica particularmente eficaz para responder a estes desafios. Ao contrário do ensino técnico tradicional, que se foca na transmissão unilateral de conhecimentos e competências, o MED promove uma maior participação e envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem, valorizando a autonomia e construção de significados mais profundos (Mosston & Ashworth, 2008).

Este modelo propõe a transposição adaptada dos elementos do desporto formal para o contexto educativo, proporcionando uma vivência autêntica, participativa e formativa da prática desportiva. Estruturado em torno de seis elementos — época desportiva, afiliação, competição formal, registo de desempenhos, evento culminante e festividade — o MED visa fomentar aprendizagens significativas através da criação de contextos reais de prática e da responsabilização ativa dos alunos (Siedentop et al., 2020).

A evidência empírica existente tem vindo a demonstrar os benefícios da implementação do MED, nomeadamente no aumento da motivação intrínseca (Hastie & Casey, 2014), a promoção da cooperação entre pares (Wallhead & O'Sullivan, 2005) e no desenvolvimento do sentido de responsabilidade individual e coletiva (Hastie, 2012). Ao atribuir papéis ativos aos alunos e ao estruturar as aulas em torno de dinâmicas desportivas significativas, o MED cria um clima de aprendizagem enriquecedor, alinhado com as necessidades psicológicas básicas definidas pela Teoria da Autodeterminação.

Em síntese, o MED apresenta-se como uma abordagem promissora para enfrentar os desafios associados à motivação e ao envolvimento dos alunos na disciplina de EF, proporcionando experiências de aprendizagem significativas que integram dimensões motoras, sociais e emocionais. Ao alinhar-se com os princípios da Teoria da Autodeterminação e centrado na participação ativa dos alunos, este modelo reforça o potencial da EF como uma disciplina transformadora no desenvolvimento integral dos jovens.

Assim, o objetivo central deste estudo consistiu em analisar e compreender o impacto da aplicação do MED na motivação e no envolvimento dos alunos nas aulas de EF.

6.2 Metodologia

6.2.1 Desenho do Estudo

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa e exploratória, inserido num contexto de intervenção pedagógica, no qual se procurou analisar as perceções dos alunos face à aplicação do MED, recorrendo a entrevistas de grupo focal e análise temática.

6.2.2 Amostra

Participaram neste estudo 13 alunos (7 do sexo feminino e 6 do sexo masculino), com idades entre os 13 e os 15 anos, que frequentavam regularmente as aulas de EF de uma turma do 8.º ano, no âmbito das UD de andebol e futebol.

Para as entrevistas em grupo focal, foram selecionados seis alunos de forma intencional, com o objetivo de garantir diversidade de perfis e representatividade da turma. A seleção considerou critérios como o equilíbrio de género e a participação em diferentes equipas e papéis atribuídos durante a intervenção (ex.: atribuídos durante a intervenção capitão, treinador ou árbitro). Todos os participantes foram previamente autorizados a participar, mediante consentimento informado dos respetivos encarregados de educação. Foi ainda assegurado a todos os participantes o direito de recusar ou interromper a sua participação nas entrevistas, sem qualquer prejuízo ou implicação para o seu percurso escolar.

Foram garantidos o anonimato e a confidencialidade de todos os participantes, assegurando-se que as informações recolhidas seriam utilizadas exclusivamente para fins científicos e que os dados pessoais seriam protegidos de acordo com as normas éticas vigentes.

6.2.3 Intervenção pedagógica

A intervenção pedagógica foi desenvolvida ao longo de 20 aulas, focadas nas modalidades de futebol e andebol, durante o segundo semestre do ano letivo. Esta foi estruturada com base nos seis elementos fundamentais do MED, procurando promover um ambiente motivador, participativo e formativo.

- **Época desportiva**, com a construção e gestão de um calendário desportivo que englobou 20 aulas, incluindo jogos para o campeonato, com sistema de pontuação, bem como “exercícios de treino” entre e dentro das equipas, sem contagem de pontos, para desenvolvimento técnico e tático.

- **Afiliação**, com a constituição de três equipas fixas, identificadas por cores distintas (verde, azul e vermelha), com atribuição de múltiplos papéis funcionais aos alunos, tais como treinador, árbitro, responsável pelos registos, jogadores e com equipamentos, promovendo o envolvimento e a responsabilidade individual e coletiva.

- **Competição formal**, através da noção de rivalidades saudáveis através de competições regulares em todas as aulas, incentivando o espírito competitivo e o empenho dos alunos.

Registo de **desempenhos com** a implementação de um sistema multifatorial de pontuação que avaliou o desempenho das equipas segundo quatro critérios principais: resultados nos jogos (com pontos atribuídos às equipas classificadas em primeiro, segundo e terceiro lugares); participação nos exercícios de condição física (com atribuição de pontos caso todos os elementos cumprissem as tarefas); avaliação conjunta de comportamento e empenho, realizada pelo professor e pelos alunos numa escala de -1 a 1; e a realização do Desafio Semanal, que atribuiu pontos por participação individual.

- **Evento culminante**, com a realização de uma cerimónia de entrega de prémios às equipas classificadas em 1.º, 2.º e 3.º lugares no final da época desportiva, valorizando o reconhecimento do esforço e dos resultados alcançados.

- **Festividade**, integrada numa celebração final na última aula, incluindo subidas ao pódio e cerimónia de encerramento, reforçando o sentido de pertença e celebração coletiva.

6.2.3 Instrumentos

A recolha de dados foi realizada por meio de uma entrevista em grupo focal, conduzida com os seis alunos selecionados no final da intervenção. Esta metodologia foi escolhida para proporcionar aos participantes um espaço de colaboração e discussão, permitindo explorar as suas perceções de forma mais rica e interativa (Morgan, 1997). Após uma breve contextualização sobre os objetivos do estudo, foram apresentadas sete questões principais, complementadas por subperguntas, de forma a aprofundar a compreensão das experiências dos alunos relativamente às experiências vividas. A entrevista foi gravada em áudio e transcrita integralmente para análise posterior.

6.2.4 Análise de Dados

Os dados recolhidos foram analisados através de análise temática (Braun e Clarke, 2006), permitindo identificar padrões de significado nas perceções dos alunos sobre a aplicação do MED. A análise iniciou-se com a familiarização com os dados, que consistiu numa leitura atenta e repetida das transcrições, com o objetivo de compreender plenamente o conteúdo e o contexto das falas. Em seguida, procedeu-se à codificação inicial, etapa em que foram identificadas unidades de significado nas transcrições, às quais foram atribuídos códigos representativos de ideias ou experiências consideradas relevantes. A fase seguinte envolveu a geração de temas, através do agrupamento dos códigos anteriormente definidos em categorias temáticas mais amplas, de modo a refletir os principais tópicos emergentes. Posteriormente, realizou-se a revisão dos temas, com a finalidade de verificar a coerência interna e a exclusividade de cada tema relativamente aos dados originais. Após esta revisão, os temas foram definidos e nomeados, com a descrição clara de cada um e a atribuição de designações representativas e precisas. Finalmente, foi efetuada uma análise detalhada dos temas, sustentada por excertos ilustrativos das falas dos alunos,

permitindo interpretar o impacto das estratégias do MED na sua motivação e envolvimento.

6.3 Resultados

Competitividade como fator de motivação

A competição entre equipas foi identificada como um elemento central na motivação dos alunos durante as aulas. Como refere A1:

“Por estarmos em equipa somos mais competitivos [...] eu pelo menos senti [a competitividade]”. – A1

A dinâmica de ganhar pontos incentivou o empenho individual e coletivo, criando um ambiente mais envolvente e desafiador. Muitos alunos relataram que o desejo de vencer era o principal motor do seu esforço, mostrando como a competitividade pode ser canalizada de forma positiva para o aumento do desempenho nas atividades:

“Empenhava-me mais porque eu quero ganhar, eu sou competitiva [...], nós [equipa vermelha] não desistimos porque queríamos ganhar” - A1;

“Eu também queria ganhar, mas não ganhei.” - A2;

“Eu nesses [torneios] esforçava-me mais que era para ganhar, quando era jogo esforçava-me mais” – A2;

“[esforçava-me] para conseguir pontos e ficarmos na frente [na tabela classificatória] – A4;

“[esforçava-me porque] eu queria ganhar” – A5

Trabalho em equipa e colaboração

A constituição de equipas potenciou a cooperação e um sentido de responsabilidade coletiva entre os alunos. A perceção de que o sucesso na assimilação das competências específicas da modalidade, bem como na

obtenção de um desempenho superior face às restantes equipas, dependia do contributo conjunto de todos os elementos, estimulava a colaboração e esforço coletivo. A seguintes citações demonstram essa responsabilização para com os papéis de treinador e jogadores:

“Ela gostou porque era eu que a estava a ensinar não era? [...] era sempre eu, eu estava sempre a ajudar, eles faziam, ela estava sempre a saltar com os pés mal e tinha que ir lá e dizer-lhe sempre [...]” – A2

“Eu acho, pelo menos eu gostei, porque a nossa equipa, tínhamos de nos ajudar uns aos outros para ganhar. Tínhamos de ganhar para ter mais pontos” – A1;

“Nós tínhamos de jogar em equipa para conseguirmos fazer pontos, [...] nesse [exercício dos 10 passes], a nossa equipa mexia-se e ajudava sempre” – A1;

“[Esforçava-me] porque eu queria ganhar pontos para a equipa” – A6

Embora nem todos os alunos tenham demonstrado um compromisso pleno com a colaboração, verificou-se, de forma clara, a consciência de que o insucesso e insatisfação esteve frequentemente associado à falta de entreaajuda entre os membros da equipa:

“Sim, a minha equipa, nós ajudávamo-nos uns aos outros, todos os jogos, por isso é que estávamos à frente [na tabela classificatória], jogávamos em equipa, não jogávamos sozinhos como os verdes [...], sim, e eles desistiam às vezes” – A1;

“É assim, eu sentia que me tinha de esforçar mais por sermos equipa, mas eles [elementos da equipa verde] às vezes também não ajudavam” – A2;

“Como ele se chama? [...], sim o A7 não passava a bola a ninguém” – A6;

“O A7 trabalhava muito sozinho” – A2

Estrutura organizacional das aulas e envolvimento dos alunos

Os elementos estruturais da época desportiva, afiliação, competição formal, *registo de desempenhos*, evento culminante e festividade, foram identificados e considerados diferenciadores relativamente a experiências anteriores:

“Havia as equipas, os quadros” – A4; “[Havia] competições” – A3;

“Houve prémios” – A2;

“São muito diferente, antes não gostei de algumas aulas, estas incentivavam-me mais” – A2;

“Eu não gostava das aulas do ano passado, às vezes preferia ficar sentada” – A1;

Estes elementos estruturais favoreceram um ambiente mais dinâmico e participativo, aumentando o envolvimento dos alunos. Para além da competição e da afiliação, já referidas anteriormente, um elemento também destacado pelos alunos foi o *registo de desempenhos*. A presença de uma classificação visível no quadro, atualizada aula após aula, foi mencionada como fator motivacional:

“Como havia pontos eu queria ganhar para escrever os pontos” – A1;

“Eu gostava de escrever os pontos no quadro” – A1;

Melhoria do comportamento e cumprimento de tarefas

O sistema de pontuação, que implicava consequências diretas relacionadas ao comportamento e ao cumprimento das tarefas, contribuiu para uma maior regulação das atitudes dos alunos. Essa responsabilidade coletiva

pelo desempenho da equipa motivou melhorias no comportamento e maior empenho nas atividades propostas.

“No final [da aula] tínhamos de dizer, de dizer o que achávamos que merecíamos [ao nível do comportamento]” – A1;

“Então, se não fizéssemos [o exercício de condição física] a nossa equipa perdia pontos” – A2;

“É isso, se não fizéssemos [o exercício de condição física] a nossa equipa perdia pontos, [...] esforçava-me mais porque valia para nota e para termos mais pontos” – A2;

“Perdíamos pontos se nos portássemos mal” – A5

Diversão e envolvimento nas atividades

Os alunos manifestaram que as aulas foram mais divertidas devido ao trabalho em grupo e à dinâmica competitiva dos exercícios. O prazer de participar nessas atividades contribuiu para um maior envolvimento com o processo de aprendizagem, tornando as aulas mais motivadoras e atrativas.

“Gostei daquele onde tínhamos de caçar [...], e depois passar por baixo [das pernas] para salvar”; “[gostei] do exercício dos remates [...] e depois acertar nos coletes, [...] os dos 10 passos também” – A5;

“Estávamos a fazer em grupo e acho, é mais divertido estarmos a fazer as coisas em grupo do que estar a fazer sozinhos” – A2;

Apesar do caráter lúdico e motivador, a repetição excessiva de um mesmo exercício pode diminuir o interesse dos alunos. Este ponto sublinha a importância de diversificar as atividades mantendo o mesmo objetivo para manter o envolvimento dos alunos ao longo do tempo.

“Eu não gostei muito desse [exercício], não gostei muito, ao início gostei, mas depois fizemos esse muitas vezes” – A2.

6.4 Discussão

Os resultados obtidos neste estudo indicam que a implementação das estratégias do MED contribuiu para o aumento da motivação, do envolvimento e do comportamento colaborativo dos alunos durante as aulas de EF. Estes dados corroboram Bessa, Hastie, Araújo e Mesquita (2019) que afirmam que “a investigação sobre o impacto do Modelo de Educação Desportiva no desenvolvimento pessoal e social dos alunos tem apresentado resultados inequívocos” (p. 827).

Um dos temas emergentes da análise foi a motivação associada à competição. Os alunos referiram repetidamente que a criação de equipas e a contabilização de pontos influenciaram positivamente o seu empenho nas aulas. Esta perceção está em consonância com a de Bennett e Hastie (1997), que afirmam que os alunos consideram que a afiliação às equipas e a participação nas diversas competições formais são os aspetos mais atrativos, promovendo uma abordagem mais dedicada e séria às atividades. De facto, são vários os autores que demonstram que, no MED, a competição é um dos fatores que provoca mais entusiasmo nos alunos (Fernandez-Rio & Menéndez Santurio, 2017; Grant, 1992; Sinelnikov & Hastie, 2008).

Outro aspeto evidenciado foi o sentido de responsabilidade e a cooperação no trabalho em equipa. A atribuição de papéis, aliada à necessidade de colaborar para alcançar objetivos comuns, reforçou a importância da interdependência positiva entre os membros da equipa. Apesar de alguns alunos não revelarem esse compromisso, as experiências da maioria dos alunos alinham-se com os resultados de Pill (2010), que também relata um incremento no trabalho cooperativo. Ademais, diversos estudos sobre o MED evidenciam que esta abordagem promove um aumento significativo do envolvimento dos alunos no processo de ensino, assim como a responsabilidade assumida no desempenho das diferentes funções atribuídas (García-López et al., 2012; Clarke & Quill, 2003).

Os resultados também revelaram também um impacto positivo no comportamento em tarefas e na disciplina dos alunos. Os relatos indicam que a possibilidade de perda de pontos, decorrente de comportamentos inadequados

ou da não realização dos exercícios de condição física, promoveu um maior grau de autorregulação e autocontrolo durante as aulas. Este resultado corrobora as conclusões de Alexander et al. (1996), que reportam um aumento da conformidade com a aplicação do MED, assim como as de de Hastie e Sharpe (1999), que verificaram que um sistema formalizado de responsabilização, no seu estudo, especificamente no que diz respeito ao fair-play durante a fase de competição formal, contribuiu para o incremento da conformidade.

Finalmente, a diversão e o sentimento de pertença ao grupo foram igualmente destacados pelos alunos como fatores de valorização da experiência. Estes associaram o prazer sentido nas aulas ao facto de estarem integrados em equipas e de realizarem as tarefas em conjunto. Tais conclusões encontram respaldo nos resultados de Perlman (2010), que evidenciou que as características da afiliação às equipas, no contexto do MED, promoveram alterações positivas na percepção dos alunos inicialmente desmotivados face às aulas de EF. Além disso, estudos que implementaram este modelo reportaram aumentos na satisfação e no prazer dos alunos (Gil-Arias et al., 2017; Vidoni & Ward, 2009), bem como no esforço percebido (Wallhead & Ntoumanis, 2004).

Contudo, este estudo apresenta algumas limitações que devem ser consideradas na interpretação dos resultados. Em primeiro lugar, a amostra utilizada foi restrita, envolvendo um número limitado de alunos e um único contexto escolar, o que pode comprometer a generalização dos resultados para outras populações ou ambientes educativos. Em segundo lugar, a recolha de dados baseou-se em entrevistas em grupo focal conduzidas pelo EE cuja inexperiência na condução deste tipo de método pode ter influenciado a dinâmica da sessão e a profundidade das respostas obtidas.

6.5 Conclusões

Este estudo confirma que a implementação do MED nas aulas de EF potencia a motivação, o envolvimento e a cooperação entre os alunos. A competição formal e o trabalho em equipa promovem maior empenho e responsabilidade coletiva, embora nem todos os alunos apresentem o mesmo nível de compromisso.

Além disso, o MED contribui para melhorias no comportamento e disciplina, sobretudo quando suportado por um sistema estruturado de responsabilização. O sentimento de pertença e o caráter lúdico das atividades reforçam a valorização da experiência pelos alunos. Em suma, o MED revela-se uma abordagem eficaz para criar ambientes de aprendizagem mais motivadores e colaborativos, recomendando-se a sua adoção em contextos escolares de Educação Física.

Bibliografía

Alexander, K., Taggart, A., & Thorpe, S. (1996). A spring in their steps? Possibilities for professional renewal through sport education in Australian schools. *Sport, Education and Society*, 1, 23–46.

Bennett, G., & Hastie, P. (1997). A sport education curriculum model for a collegiate physical activity course. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 68(1), 39–44.

Bessa, C., Hastie, P., Araújo, R., & Mesquita, I. (2019). What do we know about the development of personal and social skills within the Sport Education Model: A systematic review. *Journal of Sports Science and Medicine*, 18(4), 812–829.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.

Clarke, G., & Quill, M. (2003). Researching sport education in action: A case study. *European Physical Education Review*, 9, 253–266.

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.

Fernandez-Rio, J., & Menéndez-Santurio, J. (2017). Teachers and students' perceptions of a hybrid sport education and teaching for personal and social responsibility learning unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36, 185–196.

García-López, L., Gutiérrez, D., Gonzalez-Villora, S., & Valero Valenzuela, A. (2012). Cambios en la empatía, la asertividad y las relaciones sociales por la aplicación del modelo de instrucción educación deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 21, 321–330.

Gil-Arias, A., Harvey, S., Cárcelos, A., Práxedes, A., & Del Villar, F. (2017). Impact of a hybrid TGfU–Sport Education unit on student motivation in physical education. *PLOS ONE*, 12, e0179876.

Grant, B. (1992). Integrating sport into the physical education in New Zealand secondary schools. *Quest*, 44, 304–316.

Hardman, K., Routen, A., & Tones, S. (2014). UNESCO-NWCPEA: World-wide survey of school physical education; Final report. UNESCO Publishing.

Hastie, P. A. (2012). *Sport education: International perspectives*. Routledge.

Hastie, P. A., & Casey, A. (2014). Fidelity in models-based practice research in sport pedagogy: A critical review. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(3), 422–445.

Hastie, P., & Sharpe, T. (1999). Effects of a sport education curriculum on the positive social behavior of at-risk rural adolescent boys. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 4, 417–430.

Metzler, M., & Colquitt, G. (2021). Planning for model-based instruction. In M. Metzler & G. Colquitt (Eds.), *Instructional models for physical education* (4th ed.). Routledge.

Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research*. Sage.

Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education* (6th ed.). Pearson.

Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 444–453.

Perlman, D., & Goc Karp, G. (2010). A self-determined perspective of the Sport Education Model. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15, 401–418.

Pill, S. (2010). Student reflections of Sport Education in one urban Australian primary school. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport & Physical Education*, 1, 29–36.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.

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

Siedentop, D., Hastie, P. A., & van der Mars, H. (2020). *Complete guide to sport education* (3rd ed.). Human Kinetics.

Sinelnikov, O., & Hastie, P. (2008). Teaching sport education to Russian students: An ecological analysis. *European Physical Education Review*, 14, 203–222.

Vidoni, C., & Ward, P. (2009). Effects of fair play instruction on student social skills during a middle school Sport Education unit. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14, 285–310.

Wallhead, T., & Ntoumanis, N. (2004). Effects of a Sport Education intervention on students' motivational responses in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 4–18.

Wallhead, T., & O'Sullivan, M. (2005). Sport Education: Physical education for the new millennium? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(2), 181–210.

7. Considerações Finais

A realização do EP enquanto professor de EF constituiu uma experiência transformadora, tanto a nível pessoal como profissional. Ao iniciar este percurso, não tinha formulado uma expectativa concreta sobre o que seria a docência, uma vez que a minha referência até então se limitava ao papel de treinador de crianças e jovens em contexto de clube desportivo. Ainda assim, tinha alguma consciência de que o ambiente escolar poderia apresentar diferenças significativas, especialmente no que diz respeito ao nível de interesse dos alunos. Mantinha, no entanto, a expectativa de aplicar o melhor das minhas competências, adquiridas ao longo do percurso académico e da experiência prévia, ajustando a intervenção consoante o contexto. A grande surpresa surgiu ao constatar o nível muito reduzido de motivação, de interesse, de habilidade motora e de aptidão física por parte de muitos alunos, contrastando com a minha experiência enquanto aluno.

Durante o estágio, emergiram diversos desafios que contribuíram de forma significativa para o meu crescimento. Desde logo o perfil desafiante dos alunos, cada um com as suas particularidades. Destaco, a necessidade de incluir eficazmente alunos com necessidades educativas especiais. A integração destes alunos, aliada à promoção de um ambiente de respeito e colaboração entre todos os colegas, também exigiu a procura de estratégias ajustadas. A baixa motivação de muitos alunos para a prática da EF, também foi um fator de destaque, tendo alguns revelado uma resistência inicial à participação nas aulas. Este contexto motivou-me a desenvolver um plano de intervenção centrado na temática da motivação, procurando compreender melhor este fenómeno e aplicar estratégias fundamentadas para promover um maior envolvimento dos alunos.

Dessa forma, surgiu uma necessidade concreta de aprofundar os conhecimentos científicos no domínio da motivação em contexto educativo, o que levou a um estudo da literatura orientada para uma intervenção fundamentada e contextualizada. Esta procura revelou-se determinante não apenas para a melhoria das minhas práticas pedagógicas, mas também para o desenvolvimento de competências de investigação aplicadas ao ensino.

No que se refere à inovação pedagógica, destaco a aplicação de metodologias que, enquanto aluno, nunca tinha experienciado, nomeadamente o MED. Este modelo permitiu estruturar as aulas de forma mais participativa e cooperativa, promovendo o envolvimento ativo dos alunos em diferentes papéis e responsabilidades. Para além disso, recorreu-se à utilização da plataforma *Google Classroom*, que funcionou como um canal de comunicação eficiente, facilitando a partilha de informações, a emissão de *feedback* e o reforço das aprendizagens fora do espaço físico da aula.

As evidências recolhidas ao longo do estágio, nomeadamente através de formulários de avaliação, registos reflexivos e avaliações formativas e sumativas, indicam uma evolução positiva nas aprendizagens dos alunos. Aquando da implementação do MED, foi notório um maior dinamismo nas aulas e uma melhoria na participação, bem como o surgimento de novas dinâmicas sociais dentro da turma. É plausível afirmar que as estratégias adotadas contribuíram para criar um ambiente mais inclusivo e motivador.

Pude observar, de forma concreta, como a aplicação de um modelo pedagógico sustentado teoricamente e aplicado de forma eficaz pode alterar significativamente a dinâmica de uma turma. Esta experiência mostrou-me que, com paciência e um conjunto de estratégias bem definidas, é possível transformar a resistência inicial de alguns alunos num envolvimento ativo e genuíno. Tal processo foi enriquecedor não só para os alunos, mas também para mim, na medida em que me permitiu refletir criticamente acerca da minha prática. Ao comparar as primeiras planificações e reflexões iniciais com as últimas, percebi um claro progresso no modo como concebia, implementava e avaliava a minha intervenção pedagógica.

Em jeito de conclusão, este estágio constituiu uma etapa fundamental na minha formação enquanto professor de EF. Proporcionou-me a oportunidade de aplicar conhecimentos, enfrentar desafios reais e desenvolver competências essenciais para uma prática pedagógica reflexiva, informada e comprometida com a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos alunos. A experiência revelou-se igualmente enriquecedora a nível pessoal, reforçando a importância

de uma postura profissional centrada na empatia, na inovação e na melhoria contínua.

8. Referências Bibliográficas

Batista, P. (2014). O papel do estágio profissional na (re)construção da identidade profissional no contexto da educação física: Cartografia de um projeto de investigação. In P. Batista, P. Queirós & A. Graça (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (pp. 9-42). Porto: Editora FADEUP.

Batista, P., Moura, A., & Graça, A. (2019). Avaliação como ponte entre o ensinar e o aprender: Estratégias e exemplos para uma reconfiguração da avaliação em educação física. *Avaliação em Educação Física: Perspetivas e desenvolvimento*, 99-114.

Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física*, 1, 33-52.

Bayraktar, G. (2011). The effect of cooperative learning on students' approach to general gymnastics course and academic achievements. *Educational Research and Reviews*, 6(1), 62–71.

Bento, J. O. (1987). *Educação Física: Planeamento e prática pedagógica*. Lisboa: Livros Horizonte.

Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3ª Edição ed.). Livros Horizonte.

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

Cardoso, F. J. (2014). *Gimnocerco: Um exemplo de empoderamento, de excelência desportiva e de desenvolvimento de competências de vida* [Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto]. Porto: Fernando Cardoso.

Chng, L. S., & Lund, J. (2018). Assessment for learning in physical education: The what, why and how. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(8), 29–34.

Dias, G., Mendes, R., Gomes, R., Martins, F., Damásio, A. S., Pimentel, J., & Mendes, R. (2024). *Aprendizagem e treino do atletismo: Abordagem multidisciplinar para crianças e jovens*. Editora ESEC.

Dyson, B., Griffin, L. L., & Hastie, P. A. (2004). Sport education: A framework for teaching physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(2), 220–233.

Estriga, L., & Moreira, I. (2015). Proposta metodológica de ensino do andebol. In F. Tavares (Ed.), *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar* (pp. 123–164). Editora FADEUP.

Federação Portuguesa de Ténis. (2002). *Manipulação de uma bola com uma raquete no jogo de ténis*. Centro de Estudos e Formação Desportiva.

Fernandez-Balboa, J.-M. (1997). Physical education teacher preparation in the postmodern era: Toward a critical pedagogy. In J. M. Fernández-Balboa (Ed.), *Critical postmodernism in human movement, physical education, and sport* (pp. 121–138). State University of New York Press.

Gallimore, R., & Tharp, R. (2004). What a coach can teach a teacher, 1975–2004: Reflections and reanalysis of John Wooden's teaching practices. *The Sport Psychologist*, 18(2), 119–137.

Garganta, J., Guilherme, J., Barreira, D., Brito, J., & Rebelo, A. (2015). Fundamentos e práticas para o ensino e treino do futebol. In F. Tavares (Ed.), *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar* (pp. 199–264). Editora FADEUP.

Graham, G. (2008). *Teaching children physical education: Becoming a master teacher* (3rd ed.). Human Kinetics.

Graça, A. (1991). *O tempo e a oportunidade para aprender o basquetebol na escola: análise de uma unidade de ensino com alunos do 5º ano de escolaridade* [Dissertação apresentada às Provas de Aptidão Pedagógica e de Capacidade Científica]. Universidade do Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física.

Graça, A., & Mesquita, I. (2011). Ensino dos jogos desportivos: Conceções, modelos e avaliação. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 131–164). Edições FMH.

Hardman, K., Routen, A., & Tones, S. (2014). *UNESCO-NWCPEA: World-wide survey of school physical education; Final report*. UNESCO Publishing.

Hargreaves, A., Earl, L., & Schmidt, M. (2002). Perspectives on alternative assessment reform. *American Educational Research Journal*, 39(1), 69–95.

Hastie, P. (2012). Student and teacher responses to a high autonomy climate in physical education within a sport education season. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(4), 395–410.

Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge.

Macphail, A., & Halbert, J. (2010). “We had to do intelligent thinking during recent PE”: Students’ and teachers’ experiences of assessment for learning in post primary physical education. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 17(1), 23–39.

Magill, R. A. (2000). *Aprendizagem motora: conceitos e aplicações* (5. ed.). São Paulo: Blucher.

Mesquita, I. (1998). *Planeamento e avaliação na Educação Física escolar* [Documento académico, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto].

Mesquita, I. (2006a). Ensinar bem para aprender melhor o jogo de voleibol. In G. Tani, J. Bento, & R. Petersen (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 327–343). Guanabara Koogan.

Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2006). *Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação*. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Mesquita, I., & Graça, A. (2006). Modelos de ensino dos jogos desportivos. In G. Tani, J. O. Bento & R. D. d. S. Petersen (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 269–283). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Mesquita, I., Farias, C., & Hastie, P. A. (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.

Mesquita, I., & Rosado, A. (2013). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 185–206). Edições FMH.

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. In F. Tavares (Ed.), *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar* (pp. 73–122). Editora FADEUP.

Metzler, M., & Colquitt, G. (2021). *Instructional models for physical education* (4th ed.). Routledge.

Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Direção-Geral da Educação.

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

Moreira, J., Araújo, C., & Macedo, J. (2004). *Manual técnico e pedagógico de trampolins*. Porto Editora.

Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 15–34). Publicações Dom Quixote.

Penney, D., Brooker, R., Hay, P., & Gillespie, L. (2009). Curriculum, pedagogy and assessment: Three message systems of schooling and dimensions of quality physical education. *Sport, Education and Society*, 14(4), 421–442.

Piéron, M., & Delmelle, R. (1982). Augmented feedback in teaching physical education. *AIESEP*, 141-150.

Rink, J. (1985). Developmental task and game model. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 56(2), 38–40.

Rink, J. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(2), 112–128.

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

Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 185–206). Cruz-Quebrada: Edições FMH.

Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching functions. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 376–391). New York: Macmillan.

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

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

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

Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4th ed.). Mountain View, CA: Mayfield.

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

9. Anexos

Anexo A - Ficha Individual do Aluno



Ficha Individual do aluno

Esta ficha foi elaborada com o objetivo de te conhecer melhor, pelo que deves ser sincero(a), não existindo respostas certas ou erradas.

O teu passado desportivo e histórico clínico serão determinantes para o planeamento do processo ensino-aprendizagem e consequente estruturação das aulas, pelo que deves ser sempre verdadeiro(a) nas tuas respostas.

I - Identificação do Aluno

Nome: _____ N.º: _____ Ano/ Turma: _____

Data de Nascimento: ____/____/____ Idade: ____ Com quem vives: _____ N.º de irmão(s): ____

Morada: _____

E-mail: _____

II - Identificação do Agregado Familiar e Encarregado de Educação

Encarregado de Educação: _____

Habilitações: _____ Profissão: _____

Nome do pai: _____ Idade: _____

Habilitações: _____ Profissão: _____

Nome da mãe: _____ Idade: _____

Habilitações: _____ Profissão: _____

III - Saúde

Tens algum dos seguintes problemas de saúde?

- Problemas respiratórios: Sim ____ Não ____ Quais? _____

- Problemas cardíacos: Sim ____ Não ____ Quais? _____

- Problemas motores: Sim ____ Não ____ Quais? _____

- Problemas musculares: Sim ____ Não ____ Quais? _____

- Problemas de visão: Sim ____ Não ____ - Problemas de audição: Sim ____ Não ____

- Epilepsia: Sim ____ Não ____ - Diabetes: Sim ____ Não ____ - Outros: ____ Quais? _____

És alérgico a alguma coisa (ex: medicamento)? Sim ____ Não ____ Se sim, qual? _____

IV - Prática Desportiva

Praticas alguma modalidade desportiva federada? Sim ____ Não ____

Se sim, qual? _____

Treinas quantas vezes por semana? _____ Quantas horas por sessão? _____

Praticaste mais alguma modalidade para além desta(s)? Se sim, qual/quais? _____

V - Educação Física

De 1 a 10, indica (com um x) o quanto gostas de praticar as seguintes modalidades:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Andebol										
Badminton										
Basquetebol										
Futsal										
Tag Rugby										
Voleibol										
Atletismo										
Dança										
Ginástica										
Orientação										
Ténis										

Para além das anteriores, existe alguma modalidade que gostes de praticar? Se sim, qual/quais? _____

Em que modalidades sentes mais dificuldades? _____

Em que modalidades não sentes, ou sentes menos dificuldades? _____

O quanto te sentes motivado(a) para as aulas de Educação Física (1 a 10)? _____

Que nível atingiste na disciplina de Educação Física no ano passado? _____

Que nível gostarias de atingir este ano? _____

VI - Desporto Escolar

Para além das aulas de Educação Física, que outras modalidades e atividades gostarias de praticar?

Ténis de Mesa		Mega Sprint	
Xadrez		Corta-mato	
Badminton		Ténis	

Outra: _____

VII - Ocupação dos Tempos Livres

Como costumavas ocupar os teus tempos livres?

Anexo B - Desafios Físicos Semanais propostos aos alunos

Desafios Semanais			⋮
	Desafio Semanal n.º 26 – Exercício livre	Data de fim: 25/05, 23:59	⋮
	Desafio Semanal - n.º 25 – Polichinelos	Data de fim: 18/05, 23:59	⋮
	Desafio Semanal n.º 24 – Toque alternad...	Data de fim: 11/05, 23:59	⋮
	Desafio Semanal n.º 23 – Prancha Isomé...	Data de fim: 4/05, 23:59	⋮
	Desafio Semanal - n.º 22 – Flexões de Br...	Data de fim: 27/04, 23:59	⋮
	Desafio Semanal n.º 21 – Agachamento E...	Data de fim: 13/04, 23:59	⋮
	Desafio Semanal n.º 20 – Lunges com Sa...	Data de fim: 6/04, 23:59	⋮
	Desafio Semanal - n.º 19 – Prancha Supe...	Data de fim: 30/03, 23:59	⋮
	Desafio Semanal n.º 18 – Equilíbrio em u...	Data de fim: 23/03, 23:59	⋮

Anexo C - Sebenta de Apoio aos Alunos - exemplo da Ginástica



Ginástica

Aparelhos

Professor Estagiário: Diogo Silva

Turma: 8.ºB

Ano letivo: 2024/25

Nas aulas de ginástica vamos usar os seguintes materiais!



Espaldar



Colchão



Bock



Banco Sueco



Minitrampolim



Trampolim Reuther

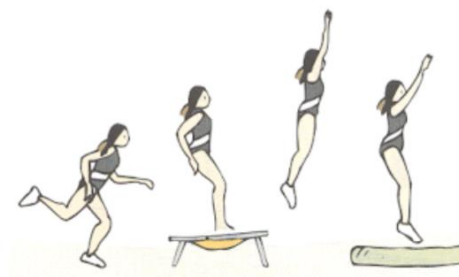


Plinto

Salto em extensão (vela)

Componentes Críticas:

- 1 - Corrida de balanço com chamada a pés juntos no minitrampolim;
- 2 - Impulsão na vertical com o corpo todo em extensão;
- 3 - Olhar dirigido em frente;
- 4 - Receção controlada;



Anexo D - Conhecimentos e curiosidades - exemplo do Atletismo



Diogo Silva

14/05

Atletismo: Pesquisar uma curiosidade sobre o **salto Fosbury flop**!

 1 comentário de turma



20/05

O responsável por essa transformação foi Dick Fosbury, atleta norte-americano que inventou a sua própria técnica: o '**Fosbury-flop**' ou o rolo dorsal, em 1968

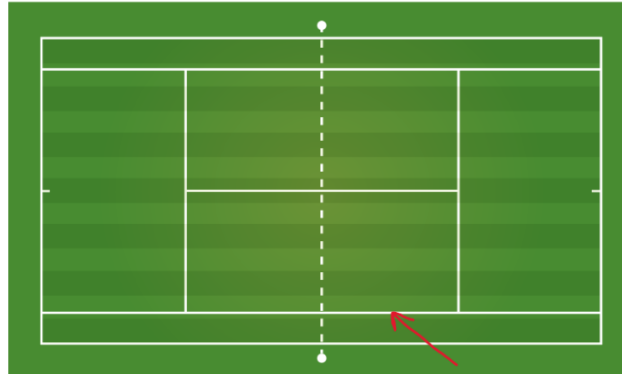


Adicionar comentário de turma...



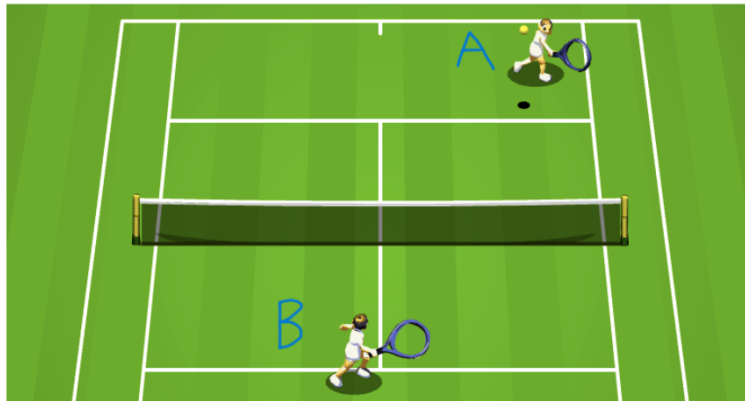
Anexo E - Formulário de 10 questões - exemplos de perguntas do Ténis

2) Qual é a linha que está sinalizada na figura?



- ☐ a) linha lateral de singulares
- ☐ b) linha lateral de pares
- ☐ c) linha de serviço
- ☐ d) linha de fundo

10) Sabendo que o jogador A está a ganhar 1-0 em jogos, e a pontuação do jogo em disputa está 40 – 15 a favor do jogador A, se o jogador A fizer ponto, como ficam as pontuações?



- ☐ a) 2 – 0 em jogos a favor de A e 15 – 0 em pontuação do jogo em disputa a favor do jogador A
- ☐ b) 2 – 0 em jogos a favor de A e volta a 0 – 0 em pontuação do jogo em disputa
- ☐ c) 1 – 0 em jogos a favor de A e 45 – 15 em pontuação do jogo em disputa a favor do jogador A

Anexo F - UD - exemplo do Atletismo

8.ºB		Nº Aula	1	2	3	4	5	6
		Blocos	1	2	3	4	5	6
		Data	-	-	-	-	-	-
		Espaço	-	-	-	-	-	-
		Duração da sessão	50	50	50	50	50	50
		Conteúdos						
Habilidades Motoras	"Salto Fosbery Flop"	Corrida preparatória	I/E	E	E/C			Avaliação sumativa
		Impulsão	I/E	E	E/C			
		Voo			I/E	E	E/C	
		Queda			I/E	E	E/C	
Cultura Desportiva		História			✓			
		Regulamento	✓	✓	✓	✓	✓	
		Simbologia	✓	✓	✓	✓	✓	
		Terminologia	✓	✓	✓	✓	✓	
Condição Física	Capacidades Condicionais	Resistência				✓		
		Força		✓		✓	✓	
		Velocidade	✓		✓			
Conceitos psicossociais		Respeito	✓	✓	✓	✓	✓	
		Responsabilidade	✓	✓	✓	✓	✓	
		Empenho	✓	✓	✓	✓	✓	
		Cooperação	✓	✓	✓	✓	✓	

Anexo G - Plano de aula n.º78

Plano de Aula n.º 78		Atletismo (Aula n.º5 de 6)	
ESTUDANTE ESTAGIÁRIO: Diogo Silva		DATA: 23/05/2025	HORA: 08:25 DURAÇÃO: 50'
ANO/TURMA: 8.ºB	Nº ALUNOS: 13	LOCAL: Pavilhão	
MATERIAL: 2 colchões grandes; 1 colchão pequeno, elástico, 2 postes, 6 bolachas, 1 corda; caixa de giz			

FUNÇÕES DIDÁTICAS DOS CONTEÚDOS:

- Exercitação do “salto em tesoura” e “salto Fosbury” da modalidade de atletismo
- Exercitação e consolidação da fase de voo e queda

OBJETIVOS DA AULA:

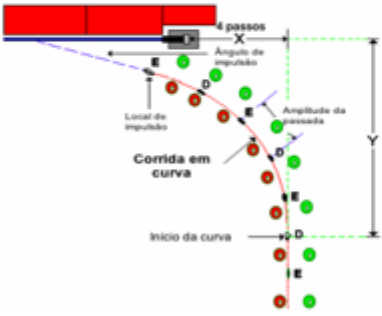
Motor: Os alunos realizam o “salto em tesoura” ou “salto Fosbury”, à vez, transpondo o elástico

Cognitivo: O aluno identifica os critérios de êxito do “salto Fosbury” e “salto tesoura”, observando o salto do colega, associados à fase de voo e recepção no colchão.

Socioafetivo: O aluno desenvolve a resiliência, durante as execuções de salto, tentando superar a execução anterior

Parte	Conteúdos/Objetivos Específicos	Exercício/Situação de Aprendizagem	Critérios de Êxito
INICIAL	Os alunos ouvem a exposição inicial do professor, acerca dos objetivos da aula	2º O professor inicia a aula, reunindo os alunos, explicando os conteúdos e objetivos.	Atentos
	Os alunos deslocam-se pelo pavilhão, ao comando do professor	5º Aquecimento específico Os alunos realizam os seguintes exercícios de aquecimento: - corridas contínuas com variações no estilo de deslocamento; - exercícios de impulsão vertical c/sem corrida prévia; - exercícios de impulsão vertical com apoio bipodal e unipodal;	Realizar impulsão vertical Intervenção simultânea dos MS e MI no momento de impulsão

FUNDAMENTAL	Os alunos realizam “saltos em tesoura”, à vez, transpondo sobre a corda. Os alunos realizam queda dorsal, à vez, sendo as costas o primeiro ponto de contacto com o colchão.	5' Estação 1: “Saltos em tesoura” com corda Os alunos que optaram pelo “salto em tesoura” formam grupos de três: dois seguram a corda, mantendo-a estática, enquanto o terceiro salta de um lado para o outro sobre a mesma, utilizando a técnica do “salto em tesoura”. Cada aluno deve realizar 10 saltos antes de trocar de função com um colega. Estação 2: Progressões da queda dorsal Os alunos que optaram pelo “salto Fosbury” realizam desequilíbrios partindo do solo com queda dorsal sobre o colchão. Progressões: 1) Impulsão com dois pés, ação dinâmica dos segmentos livres e queda sobre as costas no colchão; 2) Impulsão com um só pé, ação dinâmica dos segmentos livres e queda sobre as costas no colchão; 3) Partindo de cima do colchão, fletir os MI, arqueando as costas e desequilibrar à retaguarda, caindo sobre os ombros com queixo junto ao peito; 4) Partindo de cima do colchão, impulsão a 1 pé, arquear as costas, caindo sobre os ombros com queixo junto ao peito.	A perna mais próxima da corda é a primeira a transpô-la. Receciona mantendo o tronco ereto. Arquear as costas na fase de voo. Queixo junto ao peito no momento de queda dorsal.
	Os alunos realizam o “salto em tesoura”, à vez, transpondo o elástico Os alunos realizam impulsões, precedidas de uma corrida curvilínea, tocando no ponto mais alto	10' Estação 1: “Salto em tesoura” Os alunos, à vez, realizam o “Salto em tesoura” a partir de um dos lados. Quando um aluno salta para o colchão, é o sinal para que o próximo possa iniciar a sua tentativa. Quando um aluno acaba a sua execução, junta-se ao professor e avalia o salto do colega seguinte de acordo com os critérios apresentados da fase de voo e queda. Estação 2: Impulsão na vertical Os alunos que optaram pelo “salto Fosbury”, à vez, realizam impulsões verticais precedidas de corrida curvilínea, com o objetivo de riscar no ponto mais alto do colchão mantendo as costas da mão direcionadas para o mesmo. A atividade é realizada em forma de competição. Ganha quem conseguir tocar no ponto mais alto.	A perna mais próxima da fasquia é a primeira a transpô-la Receciona mantendo o tronco ereto Impulsão na vertical Tocar no colchão com as costas da mão direcionadas para o mesmo

		15' “Salto Fosbury” e “Salto tesoura” Os alunos, à vez, realizam o “salto Fosbury” ou “salto de tesoura” a partir de um dos lados. Quando um aluno salta para o colchão, é o sinal para que o próximo possa iniciar a sua tentativa. Quando um aluno acaba a sua execução, junta-se ao professor e avalia o salto do colega seguinte de acordo com os critérios apresentados da fase de voo e queda. Numa fase posterior é realizada uma competição para verificar quem salta mais alto. 	“salto Fosbury”: Arquear as costas na fase de voo Queixo junto ao peito no momento de queda dorsal Corpo assume uma posição diagonal em relação à fasquia, momento de queda “Salto em tesoura”: A perna mais próxima da fasquia é a primeira a transpô-la Receciona mantendo o tronco ereto
FINAL	Os alunos ouvem a reflexão final do professor acerca da aula realizada	3' Refletem acerca do empenho e comportamento. Realizam 10 flexões de braços. Realizam alongamentos dos isquiotibiais, flexores do quadril, quadricíptes e gastrocnémios.	Atentos

Anexo H - Classificação das Equipas (MED)

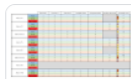
Pontuações



Futebol

Editado às 10/03

Documento com as pontuações relativas aos exercícios, à condição física, ao comportamento e aos desafios semanais. Em cada aula, há uma equipa vencedora, no entanto, a pontuação de cada aula acumula-se para a classificação geral, determinando a equipa vencedora da unidade temática de futebol!



Pontuações.pdf
PDF

[Ver material](#)

		Exercício 1	Exercício 2	Exercício 3	Condição Física	Comportamento	Desafios Semanais	Pontuação Aula
Aula n.º1	Azul	1	3	-	1	-		5
	Verde	2	1	-	1	-		4
	Vermelha	3	2	-	1	-		6
Aula n.º2	Azul	2	1	-	1	1	0	5
	Verde	3	3	-	1	1	0	8
	Vermelha	1	2	-	1	1	0	5
Aula n.º3 e 4	Azul	2	2	3	1	1		9
	Verde	1	3	2	1	0		7
	Vermelha	3	1	1	1	1		7
Aula n.º5	Azul	1	2	-	1	1	0	5
	Verde	2	1	-	1	1	0	5
	Vermelha	3	3	-	1	1	0	8
Aula n.º6	Azul	3	1	-	1	1		6
	Verde	2	2	-	1	1		6
	Vermelha	1	3	-	1	1		6
Aula n.º7 e 8	Azul	3	3	2	1	1	0	10
	Verde	1	1	1	1	-1	0	3
	Vermelha	2	2	3	1	1	0	9
Aula n.º9	Azul							
	Verde							
	Vermelha							
Aula n.º10	Azul	1	-	-	1	1	0	3
	Verde	3	-	-	1	1	0	5
	Vermelha	2	-	-	1	1	0	4

Aula n.º1 e 2	Azul	2	1	2	1	1		7
	Verde	1	2	1	1	1		6
	Vermelha	3	3	3	1	1		11
Aula n.º3	Azul	1	2	-	1	1	0	5
	Verde	2	1	-	1	1	0 (+2)	7
	Vermelha	3	3	-	1	1	0 (+1)	9
Aula n.º4 e 5	Azul	3	2	2	1	1		9
	Verde	2	1	1	0	0		4
	Vermelha	1	3	3	1	1		9
Aula n.º6	Azul	1	2	-	1	1	0	5
	Verde	2	3	-	1	1	0	7
	Vermelha	3	1	-	1	1	0	6
Aula n.º7 e 8	Azul	1	1	3	1	1		7
	Verde	2	2	1	1	0		6
	Vermelha	3	3	2	1	1		10
Aula n.º9	Azul	3	-	-	1	1		5
	Verde	1	-	-	1	1		3
	Vermelha	2	-	-	1	1		4

Pontuação Geral	
	94
	82
	71

Anexo I - Grelha de registo diário - exemplo de novembro

Turma 8.ºB

Nº	Nome	Novembro									
		06/nov	06/nov	13/nov	13/nov	15/nov	22/nov	27/nov	27/nov	29/nov	
1		d	d	d	d	FI	d	d	d	FI	
2							a; (-)	(-)	(-)	FA	
3		a				(-)	FI			FI	
4		FI				(+)					
5						(+)					
6				(+)							
7											
8		a		(-)		(-)		FA		FI	
9						FI	(+)			FI	
11										(+)	
12						FI	FI			(-)	
15		FI	FI	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	
16										(+)	
17		N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	FI				

Legenda: FI - falta injustificada; M - falta de material até 3x; FM - falta de material após 3x (falta de presença); a - atrasado até 10 min; FA - atrasado mais de 10 min; C - comportamento negativo (+) - destaque pela positiva; (-) - destaque pela negativa; (++) - muito destaque pela positiva; (--) - muito destaque pela negativa; d - dispensa

Anexo J - Plano de recuperação das aprendizagens - exemplo do Voleibol

	Atividade teórica Ano Letivo: 2024/2025	
Ano: 8.º Turma: ■	Aluno: ■ Nº: 8	
DISCIPLINA: Educação Física		
O aluno vai realizar: a) Resumo escrito dos conteúdos lecionados durante o período em que o aluno faltou..... ☐ b) Trabalhos individuais..... ☒ c) Fichas de trabalho..... ☐ d) Outras atividades (especificar): _____) ☐ Especificação das atividades a desenvolver: Realização de um trabalho escrito, cumprindo a seguinte estrutura: capa, índice, introdução, desenvolvimento do tema, conclusão e web/bibliografia. O(a) aluno(a) deverá efetuar uma pesquisa prévia (livros, web, revistas, etc.) para realizar a tarefa. A concretização desta medida visa a aquisição de conteúdos que não foram concretizados devido à não realização das aulas onde estes foram lecionados. Conteúdos/matérias a desenvolver - Como é o campo de voleibol? - Indica 3 regras fundamentais do jogo de voleibol - Nas aulas de voleibol aprendemos o passe de frente, o serviço por baixo e a manchete. Indica 3 critérios de execução importantes para cada um deles.		
PERÍODO DE REALIZAÇÃO DO PLANO DE RECUPERAÇÃO DE APRENDIZAGENS	INÍCIO <u>07/05/25</u> FIM <u>21/05/25</u>	
Local de realização: em casa, na sala de estudo ou na biblioteca.		
Data: <u>07/05/2025</u> O professor: <u>Estagiário: Diogo silva; Cooperante: ■</u> Assinatura do aluno:		

Anexo K - Ficha de Autoavaliação - exemplo do 1.º semestre



Educação Física | Autoavaliação | 1.º Semestre



[Mudar de conta](#)



O seu email será registado quando enviar este formulário

* Indica uma pergunta obrigatória

Identificação do(a) aluno(a)

