# O primeiro passo para uma nova realidade

## Relatório de Estágio Profissional

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

**Orientador:** Professor Ramiro José Rolim Marques

Pedro Miguel Moreira Gonçalves
Porto, setembro 2026

## Ficha de Catalogação

Gonçalves, P. (2026), *O primeiro passo para uma nova realidade*

Porto: P. Gonçalves. 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; PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM; MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA.

# Agradecimentos

Em primeiro lugar, agradeço à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, que, em 2020, me abriu as suas portas e se tornou um espaço de aprendizagem e crescimento. Agradeço igualmente a todos os docentes que me acompanharam ao longo da licenciatura e do mestrado.

Expresso também o meu agradecimento à escola cooperante e a toda a comunidade escolar pela forma calorosa como me acolheram ao longo deste percurso. Um agradecimento especial aos docentes da área disciplinar de Educação Física, por me terem feito sentir parte desta comunidade.

Ao professor cooperante, Jorge Antunes, agradeço a amizade construída, as reflexões e todas as partilhas que contribuíram para os momentos de aprendizagem e crescimento vividos ao longo deste ano.

Aos meus colegas do Núcleo de Estágio, Nuno Folhadela e Diogo Arezes, agradeço todos os momentos de entreajuda, partilha e boa disposição. Com eles, esta etapa tornou-se mais leve e enriquecedora.

Ao professor António Rosas, agradeço a confiança, a disponibilidade e a amizade construídas no âmbito do Desporto Escolar.

Ao professor orientador, Ramiro Rolim, expresso o meu reconhecimento pela constante disponibilidade, pelo acompanhamento e pelas orientações que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

À minha família, agradeço por nunca ter deixado de acreditar em mim. Esta conquista é também vossa, porque, sem o vosso amor, apoio e presença, nada disto teria sido possível.

# Índice

**Agradecimentos** ... iii
**Índice de figuras** ... ix
**Índice de tabelas** ... x
**Índice de anexos** ... xi
**Resumo** ... xii
**Abstract** ... xiv
**1. Introdução** ... 1
**2. Enquadramento Pessoal** ... 4
2.1. Quem sou eu? ... 5
2.2. Expectativas iniciais ... 8
**3. Enquadramento do Estágio** ... 10
3.1. Escola Cooperante: Escola Básica e Secundária D. Dinis ... 11
3.2. Condições para a Prática Desportiva ... 13
3.3. Núcleo de Estágio ... 19
3.4. Grupo de Educação Física ... 24
3.5. Turma atribuída ... 26
3.5.1. Primeiro contacto com a turma ... 27
3.5.2. Caracterização da turma ... 28
**4. Prática Profissional: Aprender a Ensinar em Contexto Real** ... 31
4.1. Conceção e Organização do Processo de Ensino-Aprendizagem ... 32
4.2. Planeamento: da Previsão ao Reajustamento ... 34
4.2.1. Planeamento Anual ... 35
4.2.2. Unidades Didáticas ... 37
4.2.3. Plano de Aula ... 38
4.3. Avaliação das Aprendizagens ... 39
4.3.1. Avaliação Diagnóstica: Conhecer para Planear ... 41
4.3.2. Avaliação Formativa: Regular o Ensino e a Aprendizagem ... 42
4.3.3. Avaliação Sumativa: Classificar com Critério e Justiça ... 43
4.3.4. Participação dos Alunos no Processo Avaliativo ... 44
4.4. Condução do Ensino e Gestão da Aula ... 45
4.4.1. Instrução e Feedback ... 46
4.4.2. Gestão do Tempo, Espaço e Tarefas ... 47
4.4.3. Gestão dos Comportamentos e Disciplina ... 48
4.4.4. Clima Relacional e Relação Pedagógica ... 49

4.5. Modelos de Ensino e Intencionalidade Pedagógica ..... 50
4.6. Participação na Escola e Relação com a Comunidade ..... 53
4.6.1. Desporto Escolar: Ensinar para Além da Aula Curricular ..... 55
4.6.2. Corta-Mato Escolar: Organização, Responsabilidade e Trabalho Colaborativo ..... 57
4.6.3. Dia do Desporto Adaptado: da Inclusão Declarada à Inclusão Vivenciada ..... 58
4.7. Da Experiência à Aprendizagem Profissional ..... 60
**5. Estudo Investigativo: Modelo de Educação Desportiva e Motivação nas Aulas de Educação Física: Estudo Exploratório Pré–Pós numa Unidade Didática de Atletismo no Ensino Secundário** ..... 66
5.1. Resumo ..... 66
5.2. Abstract: ..... 68
5.3. Introdução e Enquadramento Teórico ..... 70
5.3.1. Motivação e participação nas aulas de Educação Física ..... 70
5.3.2. Dos modelos centrados no professor aos modelos centrados no aluno ..... 72
5.3.3. O Modelo de Educação Desportiva ..... 72
5.3.4. MED, motivação e evidência disponível ..... 73
5.3.5. Problema, questão de investigação e objetivos ..... 74
5.4. Intervenção Pedagógica: Operacionalização das Caraterísticas do Modelo de Educação Desportiva ..... 75
5.5. Metodologia ..... 77
5.5.1. Desenho do estudo ..... 77
5.5.2. Participantes ..... 77
5.5.3. Procedimentos éticos ..... 78
5.5.4. Instrumentos ..... 78
5.5.5. Procedimentos de recolha dos dados ..... 80
5.5.6. Tratamento e análise dos dados ..... 81
5.6. Resultados ..... 83
5.6.1. Indicadores motivacionais associados à regulação externa ..... 83
5.6.2. Índice exploratório de respostas motivacionais favoráveis ..... 83
5.6.3. Motivação percebida para o Atletismo ..... 84
5.6.4. Perceção das características do MED ..... 85
5.6.5. Integração das respostas abertas ..... 86
5.7. Discussão ..... 88
5.8. Limitações ..... 93
5.9. Conclusões ..... 95
5.10. Referências ..... 99
**6. Considerações Finais e Perspetivas de Desenvolvimento Profissional** ..... 100

**7. Referências**..... 106
**8. Anexos**.....xiii

# Índice de figuras

Figura 1- Escola Básica e Secundária D. Dinis ..... 11
Figura 2 - Visão aérea da D. Dinis ..... 14
Figura 3 - Pavilhão Polidesportivo ..... 15
Figura 4 - Sala de ginástica ..... 17
Figura 5 - Piscina GCST ..... 18
Figura 6 -Pavilhão GCST ..... 18

# Índice de tabelas

Tabela 1 - Características do MED e respetiva operacionalização na unidade de Atletismo ..... 76
Tabela 2 - Indicadores associados à regulação externa nos momentos pré e pós-intervenção . 83
Tabela 3 - Índice exploratório de respostas motivacionais favoráveis nos momentos pré e pós-intervenção..... 84
Tabela 4 - Motivação percebida para o Atletismo nos momentos pré e pós-intervenção ..... 85
Tabela 5 - Perceção dos alunos relativamente às características da experiência MED..... 86

# Índice de anexos

Anexo 1- Roulement (Mapa de distribuição de instalações) ..... xiii
Anexo 2 - Desenho curricular da disciplina de Educação Física ..... xv
Anexo 3 - Ficha Individual do aluno – educação Física 2025/2026 ..... xvii
Anexo 4 - Planeamento anual ..... xxv
Anexo 5 - Unidade didática natação ..... xxvi
Anexo 6 - Unidade didática basquetebol ..... xxvi
Anexo 7 - Exemplo plano de aula ..... xxvii
Anexo 8 - Avaliação diagnóstica basquetebol ..... xxix
Anexo 9 - Avaliação sumativa basquetebol ..... xxx
Anexo 10 - Ficha de Autoavaliação 2025/26 Educação Física 11º ..... xxxi
Anexo 11 - Folha de Observação ..... xxxv
Anexo 12 - Cartaz corta-mato escolar 2025/26 ..... xxxvi
Anexo 13 - Cartaz Dia do Desporto Adaptado ..... xxxvii
Anexo 14 - Consentimento informado dos encarregados de educação ..... xxxviii
Anexo 15 - Assentimento informado dos alunos ..... xl
Anexo 16 - Questionário aplicado Pré-Intervenção ..... xli
Anexo 17 - Questionário aplicado pós-intervenção ..... xliii

# Resumo

O presente Relatório de Estágio Profissional foi elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto e procura retratar, analisar e refletir criticamente sobre o percurso desenvolvido durante o ano letivo de 2025/2026, na Escola Básica e Secundária D. Dinis, em Santo Tirso. A Prática de Ensino Supervisionada constituiu um espaço privilegiado de aproximação à realidade da profissão docente, permitindo articular os conhecimentos adquiridos ao longo da formação académica com as exigências concretas e imprevisíveis do contexto escolar. O relatório apresenta o enquadramento pessoal e institucional em que decorreu o estágio e analisa as diferentes dimensões da intervenção pedagógica, com particular incidência nos processos de planeamento, realização e avaliação do ensino, bem como na instrução, gestão, disciplina e construção de um clima de aprendizagem favorável. A participação nas atividades da escola e do Desporto Escolar contribuiu igualmente para uma compreensão mais ampla da profissão docente, entendida para além da intervenção circunscrita à aula de Educação Física. A reflexão sistemática sobre as experiências vivenciadas, as dificuldades encontradas, as decisões tomadas e a reconstrução progressiva da prática assumiu-se como elemento estruturante do desenvolvimento profissional. No âmbito da componente investigativa, foi realizado um estudo exploratório com uma turma do 11.º ano, procurando analisar as diferenças na motivação dos alunos antes e após uma unidade didática de Atletismo organizada segundo características do Modelo de Educação Desportiva. Os resultados evidenciaram uma evolução favorável em alguns indicadores motivacionais e uma apreciação positiva, por parte dos alunos, de características como a estabilidade das equipas, a atribuição de responsabilidades e o desempenho de diferentes papéis. Todavia, atendendo à reduzida dimensão da amostra, à ausência de grupo de controlo, à curta duração da intervenção e às limitações do instrumento utilizado, estes resultados devem ser interpretados com prudência e não permitem estabelecer uma relação causal entre o modelo aplicado e as alterações observadas. Globalmente, o estágio constituiu um processo de construção progressiva da identidade profissional, marcado pela passagem de uma conceção

predominantemente centrada na aplicação do conhecimento para uma compreensão mais reflexiva, contextualizada e responsável do ensino e do papel do professor de Educação Física.

**Palavras-chave:** EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA; DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL; MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA; MOTIVAÇÃO.

# Abstract

This Professional Internship Report was developed within the Master's Degree in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education at the Faculty of Sport of the University of Porto and aims to describe, analyse, and critically reflect on the professional learning process undertaken during the 2025/2026 academic year at D. Dinis Basic and Secondary School, in Santo Tirso. The supervised teaching practice provided a privileged opportunity to engage with the realities of the teaching profession, allowing the knowledge acquired throughout academic training to be articulated with the concrete and often unpredictable demands of the school context. The report presents the personal and institutional contexts of the internship and analyses the different dimensions of pedagogical intervention, with particular emphasis on teaching planning, implementation, and assessment, as well as instruction, classroom management, discipline, and the development of a positive learning climate. Participation in school activities and School Sport also contributed to a broader understanding of the teaching profession beyond the boundaries of the Physical Education lesson. Systematic reflection on the experiences encountered, the difficulties faced, the decisions made, and the progressive reconstruction of practice became a central element of professional development. As part of the research component, an exploratory study was conducted with an 11th-grade class to analyse differences in students' motivation before and after an Athletics unit organised according to characteristics of the Sport Education Model. The findings showed favourable changes in some motivational indicators and positive student perceptions of features such as stable team affiliation, responsibility, and the performance of different roles. However, given the small sample size, the absence of a control group, the short duration of the intervention, and limitations associated with the instrument used, these findings should be interpreted cautiously and do not support a causal relationship between the model and the observed changes. Overall, the internship represented a progressive process of professional identity construction, characterised by a transition from a predominantly knowledge-application-oriented perspective towards a more reflective, contextualised, and responsible understanding of teaching and of the role of the Physical Education teacher.

**Keywords:** PHYSICAL EDUCATION; PROFESSIONAL INTERNSHIP; SUPERVISED TEACHING PRACTICE; PROFESSIONAL PRACTICE; PROFESSIONAL DEVELOPMENT; SPORT EDUCATION MODEL; MOTIVATION.

## Nota prévia:

No decurso da elaboração do presente relatório de estágio, recorreu-se, de forma pontual, a ferramentas de inteligência artificial como recurso complementar de apoio à escrita e à revisão textual. A sua utilização teve como finalidade principal contribuir para a melhoria da clareza, da fluidez discursiva, da correção linguística e da organização formal de algumas passagens do documento.

Importa, contudo, salientar que todas as decisões relativas à seleção, estruturação e desenvolvimento dos conteúdos apresentados são por mim assumidas. Do mesmo modo, a descrição das experiências vividas no âmbito da prática de ensino supervisionada, a interpretação das situações pedagógicas, a reflexão crítica produzida e as opções finais de redação resultaram de um processo pessoal de análise, ponderação e construção académica.

Neste sentido, a inteligência artificial foi utilizada exclusivamente como instrumento auxiliar, não substituindo o trabalho autoral, a responsabilidade intelectual nem o compromisso ético do autor com o rigor, a autenticidade e a integridade académica que orientaram a realização deste relatório

# 1. Introdução

O presente Relatório de Estágio (RE) foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Estágio Profissional (EP), integrada no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). O documento procura retratar, analisar e refletir todo o percurso desenvolvido enquanto estudante estagiário ao longo do ano letivo de 2025/2026, no contexto da Prática de Ensino Supervisionada (PES), constituindo simultaneamente um testemunho das experiências vividas e das aprendizagens construídas durante aquele que representou o meu primeiro contacto prolongado com a realidade da profissão docente.

O Estágio Profissional assume particular relevância na formação inicial de professores, na medida em que representa um espaço privilegiado de aproximação à realidade escolar e de confronto entre os conhecimentos adquiridos durante a formação académica e as exigências concretas da prática pedagógica. Barros et al. (2018) salientam a importância das primeiras experiências de estágio na forma como o estudante estagiário vivencia a entrada na profissão, enquanto Batista et al. (2014) reconhecem o estágio como um contexto particularmente relevante para o início e desenvolvimento da construção da identidade profissional. Nesta perspetiva, a experiência de estágio não deve ser entendida apenas como um momento de aplicação dos conhecimentos anteriormente adquiridos, mas como um processo formativo no qual esses conhecimentos são implementados, questionados e reconstruídos perante os problemas e a imprevisibilidade inerentes à prática docente.

Foi precisamente esta passagem de um contexto académico para um contexto real de ensino que constituiu um dos maiores desafios deste percurso. Ao longo da formação universitária adquiri conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos fundamentais para o exercício da docência. Contudo, foi no contacto quotidiano com os alunos, com a escola e com os diferentes intervenientes da comunidade escolar que comecei a compreender, de forma mais concreta,

que conhecer sobre o ensino não significa necessariamente saber ensinar**.** Planear uma aula, tomar decisões perante acontecimentos imprevistos, comunicar de forma clara, gerir comportamentos, proporcionar oportunidades de aprendizagem diferenciadas, avaliar os alunos ou refletir sobre aquilo que não ocorreu como previsto confrontaram-me com uma realidade profissional substancialmente mais complexa do que aquela que poderia antecipar enquanto estudante.

O Estágio Profissional decorreu na Escola Básica e Secundária D. Dinis, situada no concelho de Santo Tirso, distrito do Porto, onde integrei um Núcleo de Estágio Profissional constituído por três estudantes estagiários. Todo este processo foi acompanhado pelo professor cooperante e pelo professor orientador da Faculdade, cuja supervisão, questionamento e partilha contribuíram para a análise das experiências vividas e para a progressiva construção da minha autonomia enquanto futuro professor. A interação com os restantes elementos do núcleo de estágio, com os professores do grupo disciplinar de Educação Física e com a restante comunidade educativa constituiu igualmente uma importante fonte de aprendizagem, permitindo compreender que a docência não se circunscreve ao momento da aula, mas se desenvolve num contexto relacional, colaborativo e institucional mais amplo.

Ao longo deste percurso, fui progressivamente confrontado com a necessidade de planear, observar, decidir, experimentar, avaliar e, muitas vezes, reformular as minhas próprias opções. Algumas decisões produziram os resultados esperados; outras obrigaram-me a reconhecer falhas e a procurar soluções diferentes. Foi precisamente neste confronto entre aquilo que planeava e aquilo que efetivamente acontecia que a reflexão sobre a prática adquiriu maior significado. O Diário de Bordo assumiu, neste processo, uma função particularmente importante, ao permitir registar acontecimentos, dificuldades, decisões e perceções decorrentes da prática pedagógica e revisitar posteriormente essas experiências com maior distanciamento crítico. Mais do que constituir um simples registo cronológico do estágio, procurou funcionar como instrumento de reflexão e de acompanhamento da minha própria evolução profissional.

Consequentemente, este relatório não pretende constituir apenas uma descrição das atividades realizadas ao longo do ano letivo. Procura, sobretudo, reconstruir criticamente o percurso desenvolvido, interrogando as decisões tomadas, identificando dificuldades, analisando as estratégias utilizadas para as ultrapassar e procurando compreender de que modo as diferentes experiências contribuíram para o desenvolvimento das minhas competências profissionais. Esta dimensão reflexiva assume particular importância, uma vez que considero que aprender a ser professor implica não apenas acumular experiências, mas ser capaz de lhes atribuir significado e de utilizar aquilo que delas se aprende para melhorar intervenções futuras.

Foi igualmente neste contexto de questionamento da própria prática que surgiu o estudo investigativo desenvolvido no âmbito deste relatório, centrado no Modelo de Educação Desportiva (MED) e na motivação dos alunos nas aulas de Educação Física. A opção por esta problemática decorreu da experiência pedagógica desenvolvida com a turma e da necessidade de compreender melhor de que modo determinadas opções relacionadas com a organização do ensino poderiam estar associadas ao envolvimento e à motivação dos alunos. A investigação assumiu, assim, uma ligação direta com a prática pedagógica, procurando transformar uma inquietação emergente do contexto de ensino numa oportunidade de análise e de desenvolvimento profissional.

O relatório encontra-se organizado em seis capítulos, procurando acompanhar a progressão do percurso formativo desenvolvido durante o estágio. Após esta Introdução, o segundo capítulo, Enquadramento Pessoal, apresenta os principais elementos do meu percurso pessoal, académico e desportivo que contribuíram para a escolha da profissão docente, bem como as expectativas com que iniciei esta etapa. O terceiro capítulo, Enquadramento do Estágio, caracteriza a escola cooperante, as condições disponíveis para a prática da Educação Física, o Núcleo de Estágio, o Grupo de Educação Física e a turma que acompanhei ao longo do ano letivo. O quarto capítulo, Prática Profissional: Aprender a Ensinar em Contexto Real, constitui o núcleo central do relatório e analisa as diferentes dimensões da intervenção pedagógica, contemplando a conceção e organização do processo de ensino-aprendizagem, o planeamento,

a avaliação, a condução do ensino, a gestão da aula, os modelos de ensino utilizados e a participação na escola e na comunidade educativa. O quinto capítulo apresenta o estudo investigativo, intitulado Modelo de Educação Desportiva e Motivação nas Aulas de Educação Física: Estudo Exploratório Pré–Pós numa Unidade Didática de Atletismo no Ensino Secundário, desenvolvido a partir da intervenção realizada durante o estágio. Finalmente, o sexto capítulo, Considerações Finais e Perspetivas de Desenvolvimento Profissional, revisita criticamente o percurso realizado, procurando sistematizar as principais aprendizagens, transformações e desafios que emergiram desta experiência e perspetivar o desenvolvimento profissional futuro.

Mais do que encerrar este ano de estágio, a elaboração deste relatório representa, para mim, uma oportunidade de olhar retrospetivamente para o caminho percorrido e compreender a forma como as experiências vividas contribuíram para a construção da minha identidade enquanto professor de Educação Física. O estágio permitiu-me reconhecer competências adquiridas, mas também identificar fragilidades e dimensões que necessitam de continuar a ser desenvolvidas. É precisamente essa consciência de que a formação docente permanece inacabada que confere sentido a este percurso: o final do Estágio Profissional não representa o término da aprendizagem de ser professor, mas o primeiro passo de uma nova realidade profissional.

# 2. Enquadramento Pessoal

A escolha de uma profissão dificilmente resulta de um momento isolado ou de uma decisão espontânea. É antes construída através das experiências, interesses e oportunidades que, ao longo do percurso pessoal e formativo, vão contribuindo para definir aquilo que somos e aquilo que ambicionamos vir a ser. No meu caso, o desporto esteve presente desde muito cedo e assumiu progressivamente um lugar determinante na forma como me fui construindo enquanto pessoa e, mais tarde, na decisão de procurar fazer dele também o meu contexto profissional.

Revisitar este percurso permite-me, por isso, compreender melhor algumas das conceções, valores e expectativas com que iniciei o Estágio Profissional.

Permite-me igualmente reconhecer que aquilo que levei comigo para a escola não resultava apenas dos conhecimentos adquiridos durante a formação académica, mas também das experiências acumuladas enquanto aluno, praticante desportivo, treinador e, posteriormente, no primeiro contacto com crianças em contexto educativo. Todas estas experiências influenciaram, de formas distintas, a maneira como inicialmente perspetivava o ensino e o papel do professor de Educação Física.

## 2.1. Quem sou eu?

O meu nome é Pedro Miguel Moreira Gonçalves, tenho 26 anos e cresci em São Martinho do Campo, no concelho de Santo Tirso. Desde criança fui particularmente ativo e encontrei no jogo e no desporto algumas das minhas principais formas de expressão. Gostava de brincar, de competir, de me aventurar e de testar os meus próprios limites. Olhando retrospetivamente, reconheço que esta relação precoce com a atividade física constituiu o primeiro passo de um percurso no qual o desporto viria a assumir uma presença cada vez mais significativa.

Embora tenha experimentado diferentes modalidades, foi o futebol que mais marcou o meu percurso desportivo. Iniciei a sua prática em 2010 e mantive-me ligado à competição enquanto jogador até 2022. Aquilo que começou essencialmente como uma atividade de lazer transformou-se progressivamente numa paixão e num importante espaço de aprendizagem. A competição proporcionou-me a experiência das vitórias, mas também o confronto com a derrota, a frustração e a necessidade de continuar a trabalhar quando os resultados não correspondiam às expectativas. Foi neste contexto que comecei a compreender o significado da disciplina, do compromisso e da perseverança. A evolução individual dependia do trabalho desenvolvido diariamente, mas rapidamente percebi também que, num desporto coletivo, o sucesso não resulta exclusivamente da qualidade de cada jogador. Estes valores ultrapassaram progressivamente o contexto desportivo e passaram a fazer parte da minha forma de estar e de me relacionar com os outros.

Após terminar a prática competitiva enquanto jogador, mantive a minha ligação ao futebol, assumindo funções de treinador. Ao longo dos últimos quatro anos tive oportunidade de trabalhar com jogadores e jogadoras com idades compreendidas entre os 10 e os 40 anos. Esta diversidade colocou-me perante pessoas com diferentes níveis de experiência, capacidades, motivações e formas de aprender, obrigando-me a adaptar a comunicação e a intervenção às características daqueles com quem tinha pela frente. Esta experiência como treinador constituiu, por isso, uma primeira aproximação a algumas das competências que posteriormente reconheceria como importantes na docência: comunicar, liderar, observar, planear, corrigir, motivar e tomar decisões perante situações imprevisíveis. Contudo, o Estágio Profissional viria também a mostrar-me que ser treinador e ser professor não são realidades coincidentes. Se existiam competências e experiências que podia transferir de um contexto para o outro, ensinar Educação Física implicava responsabilidades educativas muito mais amplas, exigindo atender à diversidade de todos os alunos, independentemente da sua competência motora, motivação ou relação prévia com o desporto.

Também enquanto aluno, a Educação Física ocupou sempre um lugar especial no meu percurso escolar. Era a disciplina de que mais gostava e aquela em que me sentia particularmente realizado. A prática desportiva proporcionava-me uma sensação de liberdade, bem-estar e satisfação que fazia com que não encarasse aqueles momentos como uma obrigação escolar. Participava com entusiasmo nas atividades relacionadas com o desporto e, durante muito tempo, a minha relação com a Educação Física foi construída sobretudo a partir dessa experiência positiva enquanto aluno. Hoje compreendo, contudo, que esta experiência pessoal poderia também constituir um risco enquanto futuro professor. O facto de eu próprio gostar de desporto e de me sentir competente na Educação Física não significava que todos os alunos vivessem a disciplina da mesma forma. O contacto com a realidade educativa levou-me progressivamente a reconhecer que alguns alunos chegam às aulas com experiências, interesses, dificuldades e motivações muito diferentes das minhas. Ensinar implicaria, portanto, aprender a olhar para a Educação Física não

apenas a partir da minha experiência pessoal, mas sobretudo a partir das necessidades daqueles a quem iria ensinar.

Concluído o ensino secundário, a decisão de prosseguir estudos na área do desporto surgiu de forma natural. O interesse construído ao longo dos anos levou-me a escolher a Licenciatura em Ciências do Desporto, que, naquele momento, se apresentou como a única opção para aquilo que pretendia para o meu futuro.

Após terminar a licenciatura, optei por interromper os estudos durante um ano e iniciar uma experiência profissional. Trabalhei num ginásio e desenvolvi igualmente atividade no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Foi precisamente esta última experiência que se revelou determinante na redefinição do meu percurso. Até então, a possibilidade de prosseguir estudos na área do Alto Rendimento com foco no futebol encontrava-se entre as minhas principais intenções. Contudo, o contacto direto com crianças em contexto educativo despertou em mim um interesse diferente: comecei a descobrir satisfação não apenas na prática ou no treino desportivo, mas também no processo de ensinar, acompanhar e observar a aprendizagem dos outros**.**

Este período constituiu, assim, um verdadeiro ponto de viragem. O contacto com as crianças fez-me perceber que o ensino poderia representar mais do que uma alternativa profissional. Comecei a identificar-me com a responsabilidade de criar oportunidades de aprendizagem, de comunicar com alunos diferentes entre si e de contribuir para o seu desenvolvimento através do movimento e do desporto. A decisão de ingressar no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário resultou, por isso, de uma escolha progressivamente mais consciente**:** queria tornar-me professor de Educação Física**.**

Olhando hoje para este percurso, reconheço que cheguei ao Estágio Profissional transportando comigo várias identidades construídas anteriormente: a criança que sempre gostou de se movimentar, o aluno que encontrou na Educação Física a sua disciplina preferida, o jogador habituado à competição, o treinador preocupado com o rendimento e o jovem profissional que descobriu nas AEC o prazer de ensinar. Nenhuma destas experiências me preparou, isoladamente,

para ser professor. Todas elas, porém, contribuíram para a forma como entrei na escola e para as conceções que inicialmente possuía sobre os alunos, o ensino e a própria Educação Física.

O Estágio Profissional viria precisamente a confrontar essas conceções com uma realidade muito mais complexa. Foi nesse confronto que comecei verdadeiramente a perceber que a construção de um professor não resulta apenas daquilo que viveu anteriormente, mas da capacidade de questionar essa experiência, aprender com ela e reconstruir continuamente a sua forma de pensar e de intervir**.**

## 2.2. Expectativas iniciais

Depois de vários anos predominantemente associados à condição de estudante, aproximava-se o momento de ocupar uma posição diferente no contexto escolar: deixar de observar a escola sobretudo a partir da perspetiva de aluno e começar a assumir as responsabilidades inerentes ao papel de professor. A entrada no Estágio Profissional representava assim uma etapa há muito esperada, mas simultaneamente marcada por alguma incerteza.

Esta transição assume particular complexidade na formação inicial. Pacheco (1995, citado por Lima et al., 2014) caracteriza a passagem à condição de estagiário através de uma tripla descontinuidade: da instituição de formação para a escola, de aluno para professor e da teoria para a prática. Esta ideia traduz adequadamente algumas das expectativas e interrogações com que iniciei o estágio. Pela primeira vez, os conhecimentos construídos durante a formação académica foram mobilizados perante alunos reais, em situações que não poderiam ser antecipadas ou controladas integralmente.

Seguindo este enquadramento as minhas expectativas iniciais estavam, fortemente associadas à possibilidade de experimentar, em contexto autêntico, aquilo que havia aprendido durante a formação. Esperava desenvolver competências relacionadas com o planeamento, a organização e condução das aulas, a instrução, a gestão dos alunos e a avaliação. Pretendia igualmente compreender melhor o funcionamento quotidiano de uma escola, as

responsabilidades do professor para além da aula e as relações profissionais estabelecidas com os restantes docentes e intervenientes da comunidade educativa.

Contudo, a entrada no estágio não era acompanhada apenas de expectativas positivas. Existia também a consciência de que iria enfrentar situações para as quais não possuía ainda experiência suficiente. Apesar do percurso enquanto treinador e da experiência anterior nas AEC me proporcionarem alguma confiança na interação com crianças e jovens, sabia que assumir a responsabilidade por uma turma durante um ano letivo representava uma realidade diferente. Planear para alunos com níveis distintos, conseguir que todos aprendessem, gerir comportamentos, comunicar de forma eficaz e sobretudo, avaliar de forma justa eram dimensões que antecipava como particularmente exigentes.

No final do primeiro ano do mestrado, quando chegou o momento de indicar as preferências relativamente aos locais de estágio, privilegiei inicialmente escolas próximas da minha residência. Esta opção teve essencialmente razões práticas, relacionadas com a redução das deslocações e uma gestão mais favorável do tempo. Após conhecer a colocação na Escola Básica e Secundária D. Dinis, em Santo Tirso, procurei obter algumas informações através de antigos alunos da instituição. As perceções que me transmitiram foram globalmente positivas, contribuindo para aumentar a curiosidade e a confiança com que aguardava o início desta experiência. Apesar disso, conhecer opiniões sobre uma escola era muito diferente de compreender a sua realidade enquanto professor. Cheguei, portanto, com vontade de conhecer a cultura da instituição, perceber a dinâmica do grupo de Educação Física, estabelecer uma relação positiva com o professor cooperante e com os restantes elementos do Núcleo de Estágio e, acima de tudo, construir progressivamente uma relação de confiança com os alunos.

Esperava igualmente que o estágio me permitisse errar e aprender com os meus erros. Embora desejasse naturalmente que as aulas decorressem de acordo com aquilo que planeava, tinha consciência de que a passagem da teoria para a prática iria revelar fragilidades que ainda desconhecia. A presença do professor cooperante, do professor orientador e dos colegas do Núcleo de Estágio

representava, neste sentido, uma oportunidade para confrontar as minhas decisões com diferentes perspetivas e transformar as dificuldades encontradas em oportunidades de aprendizagem.

Olhando retrospetivamente para estas expectativas, reconheço que algumas se confirmaram, enquanto outras foram progressivamente reformuladas. O estágio revelou-se mais complexo e exigente do que inicialmente antecipava, mas foi precisamente essa complexidade que lhe conferiu maior valor formativo. Percebi que ser professor não significa apenas dominar conteúdos ou conseguir organizar uma aula eficaz. Implica observar os alunos, interpretar aquilo que acontece, tomar decisões em tempo real, aceitar a incerteza, avaliar criticamente a própria intervenção e estar disponível para modificar aquilo que não produz os efeitos desejados.

Assim, se no início do estágio a minha principal expectativa era colocar em prática aquilo que tinha aprendido**,** progressivamente compreendi que o verdadeiro desafio seria diferente: aprender a partir da própria prática**.** Esta mudança de perspetiva viria a acompanhar todo o percurso desenvolvido ao longo do ano letivo e tornou-se uma das aprendizagens mais significativas na construção da minha identidade enquanto professor.

# 3. Enquadramento do Estágio

O Estágio Profissional desenvolveu-se num contexto específico, marcado pelas características da escola, pelos recursos disponíveis, pelas relações estabelecidas com os diferentes intervenientes da comunidade educativa e, sobretudo, pelas particularidades dos alunos com quem desenvolvi a minha intervenção.

Se, numa fase inicial, a escola representava essencialmente o local onde iria realizar a Prática de Ensino Supervisionada, o contacto quotidiano com a sua realidade permitiu-me atribuir-lhe um significado progressivamente mais amplo. O presente capítulo procura, por isso, caracterizar os elementos que mais diretamente influenciaram o percurso desenvolvido ao longo do estágio, evitando

uma descrição meramente institucional e procurando evidenciar as suas implicações na minha formação enquanto professor.

## 3.1. Escola Cooperante: Escola Básica e Secundária D. Dinis

A escola constitui um espaço educativo cuja função ultrapassa a transmissão de conhecimentos disciplinares. É igualmente um contexto de relações, no qual alunos e professores aprendem e se desenvolvem através das experiências que quotidianamente estabelecem entre si e com toda a comunidade. Neste sentido, Nóvoa (1992) salienta a importância da escola enquanto espaço de interação e desenvolvimento profissional, perspetiva que adquiriu para mim um significado particularmente concreto ao longo do Estágio Profissional.

A Escola Básica e Secundária D. Dinis (figura 1), situada no concelho de Santo Tirso, foi a escola cooperante que me acolheu durante este percurso. Esta apresenta-se como uma das principais instituições de ensino do concelho, estando integrada no agrupamento de Escolas D.Dinis, criado em 24 de abril de 2013, resultado da agregação da Escola Secundária de D. Dinis com o Agrupamento de Escolas D'Agrela e Vale do Leça. Inserida num contexto urbano e frequentada por cerca de 1300 alunos, a instituição acolhe estudantes de diferentes níveis de escolaridade e percursos formativos, abrangendo o 2.º e o 3.º ciclo do ensino básico, o ensino secundário e diferentes ofertas de natureza profissional. Esta diversidade tornou evidente, desde os primeiros contactos com a escola, a heterogeneidade da população que nela convive e a multiplicidade de contextos educativos aos quais o professor necessita de responder.




*Figura 1- Escola Básica e Secundária D. Dinis*

As instalações da escola foram objeto de uma profunda requalificação, concluída em 2016, que permitiu modernizar os diferentes espaços educativos e proporcionar condições adequadas ao desenvolvimento das atividades letivas. No caso específico da Educação Física, esta realidade assumiu particular importância, uma vez que a diversidade de instalações e equipamentos aumentou as possibilidades de abordagem dos diferentes conteúdos, embora a sua utilização estivesse necessariamente condicionada pela distribuição dos espaços e pelas necessidades das várias turmas em funcionamento simultâneo.

Os espaços e materiais apenas adquirem verdadeiro significado quando o professor é capaz de os integrar adequadamente no planeamento e de adaptar as tarefas às condições efetivamente disponíveis. Esta aprendizagem tornou-se particularmente evidente nas aulas de Educação Física, em que a gestão dos espaços, a disponibilidade das instalações e a necessidade de articular diferentes modalidades obrigaram frequentemente a ajustar decisões inicialmente previstas. Estas questões serão aprofundadas no ponto seguinte, dedicado às condições específicas para a prática desportiva.

Para além das condições materiais, fui progressivamente reconhecendo a importância da própria cultura educativa da instituição. O Projeto Educativo da escola evidencia uma preocupação com uma formação que não se restringe à aquisição de conhecimentos, valorizando igualmente dimensões relacionadas com a participação, responsabilidade, cidadania e envolvimento dos alunos na vida escolar.

Esta realidade revelou-se particularmente importante para a compreensão do papel do professor de Educação Física. Se, no início do estágio, a minha atenção estava naturalmente muito centrada na preparação e condução das aulas da turma que me foi atribuída, a participação progressiva na vida da escola levou-me a perceber que a responsabilidade docente não termina quando a aula acaba. O envolvimento no Desporto Escolar, no Corta-Mato Escolar, no Dia do Desporto Adaptado e noutras dinâmicas da comunidade educativa permitiu-me reconhecer uma dimensão mais ampla da profissão, na qual o professor participa também na construção da cultura da escola e na criação de oportunidades educativas para além do espaço curricular.

Neste processo, compreendi também que conhecer uma escola não significa apenas conhecer as suas instalações, documentos ou regras de funcionamento. Significa perceber as relações que nela se estabelecem, reconhecer os seus recursos e limitações. A escola deixou, assim, de representar apenas o cenário físico onde realizava o estágio para passar a constituir um elemento determinante da própria aprendizagem profissional.

O contacto com a Escola Básica e Secundária D. Dinis permitiu-me, deste modo, começar a compreender a natureza situada da profissão docente. Muitas das decisões que viria a tomar ao nível do planeamento, da organização das aulas e da seleção das estratégias de ensino foram influenciadas pelas possibilidades e pelos constrangimentos encontrados neste contexto. Esta constatação levou-me progressivamente a abandonar uma conceção demasiado linear do ensino, segundo a qual bastaria planear adequadamente para que a aula decorresse como previsto e a reconhecer a necessidade de observar, interpretar e adaptar continuamente a intervenção às circunstâncias concretas da prática.

## 3.2. Condições para a Prática Desportiva

As condições materiais e espaciais disponíveis para a lecionação da Educação Física constituíram um elemento importante na organização da minha intervenção ao longo do Estágio Profissional. A Escola Básica e Secundária D. Dinis dispõe de instalações diversificadas para a prática desportiva, permitindo a abordagem de diferentes matérias e proporcionando, globalmente, boas condições para o desenvolvimento das aulas. Contudo, rapidamente compreendi que a existência de instalações e equipamentos adequados não significava que todos os espaços estivessem permanentemente disponíveis, nem que pudessem ser utilizados sem necessidade de adaptação. A gestão simultânea das diferentes turmas, o sistema de *roulement*, as características específicas de cada espaço e, em determinadas situações, as condições meteorológicas condicionavam as possibilidades de intervenção e exigiam capacidade de antecipação e ajustamento, como refere a seguinte reflexão do diário de bordo:

*"As aulas do dia 21/10/2025 estavam inicialmente orientadas para o desenvolvimento da noção de ritmo e tempo no atletismo, contudo a chuva levou a que*

*a alteração da aula para o pavilhão, em partilha de espaço com o colega Adelino, o que implicou a impossibilidade de concretizar as tarefas de atletismo previstas. Esta alteração exigiu uma mudança no plano de aula, redirecionando o foco para os conteúdos de basquetebol trabalhados nas aulas anteriores e para a otimização do espaço disponível. Tendo em conta a utilização de apenas 1/6 de campo optei pela realização de exercícios de foro analítico para o desenvolvimento de aspetos técnicos individuais como o passe, drible e lançamento na passada. Na parte final da aula realizou-se situação de jogo 3x3. Propôs aos alunos que não se encontravam a jogar a realização de uma tabata direciona para o treino funcional."*

(Diário de Bordo – reflexão aula nº 21 e 22 - 21/10/2025)

No exterior, a escola dispõe de um espaço polidesportivo com aproximadamente 40 × 20 metros, preparado para a abordagem de diferentes modalidades coletivas, bem como de uma pista de atletismo com cerca de 70 metros de extensão total por volta e uma caixa de areia destinada aos saltos (figura 2). Estes recursos permitiram diversificar as experiências proporcionadas aos alunos e revelaram-se particularmente importantes no desenvolvimento de conteúdos relacionados com o atletismo e com os jogos desportivos coletivos. Contudo, as dimensões dos espaços obrigavam a considerar cuidadosamente a natureza das tarefas, o número de alunos envolvidos simultaneamente e as condições de segurança necessárias à sua realização.



*Figura 2 - Visão aérea da D. Dinis*

A pista constitui um bom exemplo da necessidade de adaptar o ensino às condições reais existentes. Apesar de possibilitar o trabalho de conteúdos relacionados com a velocidade, partidas e estafetas, as suas dimensões não permitiam reproduzir integralmente algumas situações formais da modalidade. Esta circunstância obrigou-me a repensar as tarefas a partir dos objetivos de aprendizagem pretendidos e não simplesmente a reproduzir as condições regulamentares da competição. Progressivamente, fui compreendendo que adaptar uma tarefa às condições existentes não significa necessariamente diminuir a sua qualidade pedagógica; significa identificar aquilo que é essencial aprender e encontrar formas adequadas de o proporcionar aos alunos.

O pavilhão gimnodesportivo (figura 3), com aproximadamente 60 × 20 metros, encontra-se dividido em três espaços de lecionação — P1, P2 e P3 —, permitindo a utilização simultânea por diferentes turmas. Esta organização aumentava a capacidade de utilização da instalação, mas implicava que, em muitas aulas, cada professor dispusesse apenas de cerca de um terço do espaço total.

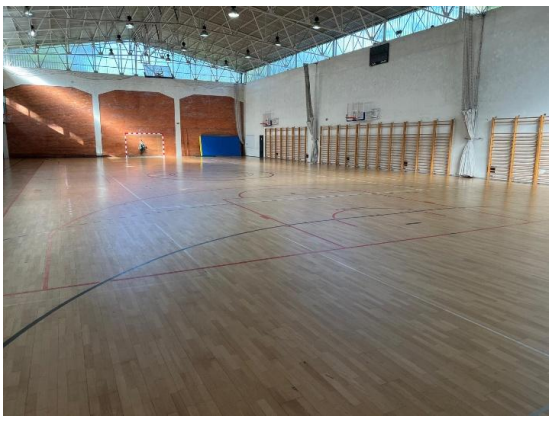


*Figura 3 - Pavilhão Polidesportivo*

Esta realidade constituiu inicialmente uma das minhas principais preocupações, sobretudo na abordagem de modalidades como o futsal, nas quais o espaço disponível interfere diretamente na organização das tarefas, na circulação dos alunos e nas possibilidades de jogo, como refere a seguinte reflexão do diário de bordo:

*"Com o intuito de aumentar o tempo de prática dos alunos decidi criar dois campos longitudinais permitindo um maior número de jogadores. Rapidamente senti que esta decisão acabou por não ser a melhor pois a diminuição do espaço de jogo fez com que este se tornasse anárquico, confuso e sem continuidade. "*

(Diário de bordo - reflexão aula nº55e56 - 06/01/2025)

Na aula, não antecipei que a divisão do espaço disponível em dois campos iria dificultar drasticamente a continuidade do jogo. Apesar de o objetivo ser aumentar o tempo de prática e permitir que mais alunos jogassem em simultâneo, a redução do espaço fez com que os alunos tivessem menos espaço e mais dificuldades.

Perante esta situação, voltei a organização inicial da aula, passando a utilizar apenas um campo transversal privilegiando um espaço de jogo maior, mesmo que isso significasse reduzir o número de jogadores em campo. Nas aulas seguintes, passei também a organizar melhor os grupos e a definir períodos de rotação, procurando garantir que todos tivessem oportunidade de participar e, simultaneamente, que o jogo tivesse maior fluidez e continuidade. Outra estratégia que utilizei foi a utilização de apoios que se encontravam fora do campo de jogo. Sempre que possível também tentava realizar uma permuta com outro colega permitindo ficar com 2/3 do pavilhão disponível.

Esta experiência mostrou-me, contudo, que esta limitação poderia igualmente constituir uma oportunidade para repensar a organização do ensino. A utilização de espaços reduzidos obrigou-me a prestar maior atenção à constituição dos grupos, ao número de alunos envolvidos em cada tarefa, à localização e circulação do material, às transições entre exercícios e ao aproveitamento do tempo disponível. Em vez de considerar exclusivamente as dimensões formais das modalidades, tornou-se necessário selecionar situações de aprendizagem ajustadas ao espaço real e aos objetivos da aula.

A escola dispõe igualmente de uma sala de ginástica (figura 4), utilizada sobretudo para conteúdos relacionados com a ginástica, equipada com os recursos necessários ao desenvolvimento das diferentes tarefas. A possibilidade

de recorrer a um espaço específico para esta matéria permitiu organizar situações de aprendizagem que dificilmente seriam concretizadas nas mesmas condições noutros espaços.



*Figura 4 - Sala de ginástica*

Existe ainda um espaço destinado ao treino funcional, designado *box*, equipado com diferentes materiais que possibilitam o desenvolvimento de atividades relacionadas com a condição física. Esta diversidade, por si só, não determina a qualidade da aprendizagem. Mais importante do que utilizar muitos recursos era selecionar aqueles que efetivamente respondiam aos objetivos definidos para cada aula.

Para além das instalações existentes na própria escola, a proximidade e o protocolo estabelecido com o Ginásio Clube de Santo Tirso (GCST) permitiam recorrer a espaços complementares, designadamente ao pavilhão e às piscinas do clube (figura 5 e figura 6). A curta distância entre as duas instituições possibilitou a abordagem de conteúdos que, de outro modo, seriam difíceis de concretizar, assumindo particular relevância no ensino da natação. Esta possibilidade representou uma mais-valia importante para a formação dos alunos e para a diversidade curricular, embora implicasse igualmente considerar aspetos relacionados com a deslocação, organização da turma e gestão do tempo útil de aula.

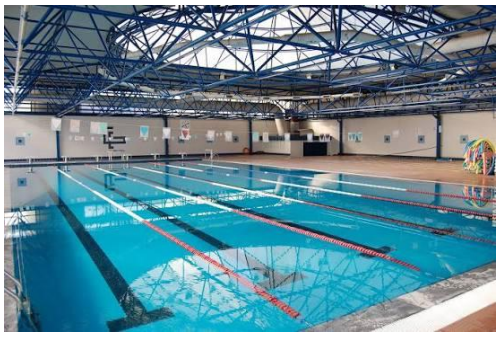


*Figura 5 - Piscina GCST*



*Figura 6 -Pavilhão GCST*

A utilização das diferentes instalações encontrava-se articulada através do sistema de *roulement* definido pelo grupo de Educação Física. Esta organização condicionava diretamente as matérias que poderiam ser abordadas em determinados momentos do ano e constituiu, por isso, um elemento importante na elaboração do planeamento anual. A distribuição dos espaços, determinava possibilidades de ensino, obrigava a antecipar alternativas e exigia que o planeamento mantivesse alguma flexibilidade para responder a alterações ou constrangimentos que pudessem surgir.

Numa fase inicial, tendia a encarar o espaço sobretudo como uma condição prévia da aula: determinado conteúdo seria lecionado porque determinado espaço estava disponível. Progressivamente, comecei a compreendê-lo também como uma variável pedagógica**,** suscetível de ser manipulada em função dos objetivos, das características dos alunos e da natureza das tarefas propostas.

Assim, as condições para a prática desportiva existentes na Escola Básica e Secundária D. Dinis constituíram globalmente um recurso favorável ao desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada, permitindo-me contactar com diferentes matérias e contextos de intervenção. A aprendizagem mais significativa ressoltou da necessidade de aprender a ler pedagogicamente os espaços, reconhecendo as possibilidades e limitações de cada um e ajustando as decisões de planeamento. Esta capacidade de adaptação viria a revelar-se uma dimensão importante do meu desenvolvimento ao longo do estágio.

## 3.3. Núcleo de Estágio

A realização do Estágio Profissional (EP), apesar de ser individual, não constituiu um percurso solitário. Desde os primeiros momentos, compreendi que aprender a ser professor dependeria não apenas das experiências que iria viver diretamente com os alunos, mas também das oportunidades de observar, partilhar, questionar e refletir com aqueles que acompanhavam mais proximamente o meu percurso. Neste processo, o Núcleo de Estágio (NE) assumiu particular relevância, constituindo-se como um espaço de aprendizagem, colaboração e reflexão sobre a prática.

A importância desta dimensão coletiva da formação docente encontra suporte na literatura. Nóvoa (2009) defende uma formação de professores construída no interior da própria profissão, valorizando o trabalho em equipa, as culturas colaborativas, a supervisão e a reflexão sobre as práticas. No mesmo sentido, Batista et al. (2014) salientam que a construção da identidade profissional docente se encontra intimamente relacionada com a prática e com os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional que nela ocorrem. A identidade do professor apresenta-se, assim, como uma construção progressiva, desenvolvida na interação entre experiências pessoais, formação e participação nos contextos profissionais.

Antes de iniciar o estágio, algumas conversas com colegas que já tinham vivido esta experiência tinham-me alertado para a importância que a qualidade das relações estabelecidas dentro do núcleo poderia assumir ao longo do ano. Tendia a associar um “bom núcleo” sobretudo à existência de um ambiente agradável, de entreajuda e de boa relação entre os seus elementos. Só com o decorrer do estágio compreendi que a sua verdadeira importância formativa residia também na crítica, na possibilidade de expor dúvidas, reconhecer dificuldades, confrontar diferentes perspetivas e aceitar o questionamento das minhas próprias decisões.

A primeira reunião presencial do NE realizou-se na escola, aproximadamente duas semanas antes do início das aulas. Este encontro permitiu estabelecer os primeiros contactos com os professores responsáveis pelo acompanhamento do

estágio e com os colegas estagiários, bem como conhecer os diferentes espaços e recursos disponíveis na escola. A importância que atribuí à relação que começava então a estabelecer-se ficou registada no Diário de Bordo:

*"A reunião começou com a apresentação dos professores colaboradores e dos meus colegas professores estagiários. Este momento inicial revelou-se essencial para ajudar a criar um espaço de confiança, fundamental para o bom desenvolvimento do estágio. Por fim realizamos um passeio pelas instalações da escola, permitindo ficar a conhecer todos os espaços físicos e materiais ao meu dispor."*

(Diário de Bordo — Reunião do Núcleo de Estágio - 01/09/2025)

Reler esta primeira reflexão no final do percurso permite-me atribuir hoje um significado mais profundo à expressão "espaço de confiança" que então utilizei. Inicialmente, associava-a sobretudo à possibilidade de estabelecer uma relação positiva entre todos os elementos. Progressivamente, compreendi que a confiança tinha uma função mais exigente: significava sentir-me suficientemente seguro para admitir que determinada aula não tinha corrido como esperava, reconhecer uma decisão menos conseguida, expor uma dúvida ou aceitar uma apreciação crítica sobre a minha intervenção. A confiança construída no NE não significou, portanto, ausência de crítica; pelo contrário, criou condições para que essa crítica pudesse ser expressa, discutida e transformada em aprendizagem.

O NE era constituído por três estudantes estagiários: eu, o Nuno Folhadela e o Diogo Arezes e pelo professor cooperante, Jorge Antunes. Ao longo do ano, a relação estabelecida entre os seus elementos caracterizou-se pela proximidade, entreajuda e disponibilidade para partilhar experiências. Esta dinâmica revelou-se particularmente importante porque permitiu que dificuldades inicialmente sentidas como individuais fossem frequentemente analisadas em conjunto, beneficiando das diferentes perspetivas daqueles que observavam a mesma realidade educativa.

Neste sentido, a observação das aulas dos colegas constituiu uma importante fonte de aprendizagem. Numa fase inicial, tendia a centrar a observação naquilo que o colega fazia e na identificação dos aspetos que considerava mais ou

menos conseguidos. Com o decorrer do ano, fui compreendendo que observar outro professor poderia constituir igualmente uma oportunidade para questionar a minha própria intervenção. Determinadas estratégias de organização, formas de comunicar com os alunos, maneiras de apresentar as tarefas ou soluções encontradas perante situações imprevistas levavam-me a interrogar aquilo que fazia nas minhas aulas e, em algumas situações, a considerar alternativas que anteriormente não tinha equacionado.

Também a experiência de ser observado foi adquirindo progressivamente outro significado. Numa fase inicial, a presença do professor cooperante e dos colegas aumentava naturalmente a preocupação com o meu desempenho e com a possibilidade de cometer erros. Todavia, fui percebendo que quem conduz uma aula nem sempre consegue observar tudo aquilo que nela acontece. A necessidade de comunicar, controlar o tempo e acompanhar diferentes grupos condiciona inevitavelmente aquilo que o professor consegue percecionar durante a sua ação. O olhar externo dos colegas e do professor cooperante permitia, por isso, confrontar a minha perceção da aula com outros pontos de vista e identificar aspetos que me tinham passado despercebidos.

Foi neste processo que o feedback assumiu particular significado. As conversas realizadas após as aulas não serviam apenas para classificar uma intervenção como “boa” ou “má”, mas para procurar compreender por que razão determinadas decisões tinham produzido determinados resultados e que alternativas poderiam ser experimentadas posteriormente.

O professor cooperante desempenhou um papel determinante neste processo. A experiência profissional acumulada permitia-lhe identificar problemas que eu nem sempre conseguia reconhecer e, sobretudo, colocar questões que me obrigavam a justificar as opções tomadas. A sua intervenção revelou-se particularmente importante quando era necessário transformar aquilo que tinha sido observado numa decisão concreta para as aulas seguintes. Neste sentido, a supervisão não representou apenas uma forma de controlo ou validação da minha intervenção, mas um processo de acompanhamento que me incentivava a pensar sobre aquilo que fazia e sobre as razões que sustentavam as minhas decisões.

Esta relação entre acompanhamento e autonomia foi-se alterando ao longo do ano. Numa fase inicial, procurava com maior frequência a aprovação do professor cooperante para confirmar se aquilo que pretendia realizar estaria correto ou seria adequado. À medida que fui conhecendo melhor a turma, adquirindo experiência e desenvolvendo maior confiança na intervenção, comecei progressivamente a apresentar as minhas próprias propostas e a justificar as decisões tomadas.

Esta evolução permitiu-me compreender que autonomia não significa trabalhar sozinho nem deixar de necessitar do olhar dos outros**.** Pelo contrário, implica desenvolver capacidade para tomar decisões fundamentadas, responsabilizar-me por elas e, simultaneamente, permanecer disponível para as questionar perante novas perspetivas. Esta aprendizagem revelou-se particularmente importante na passagem progressiva da condição de estudante, habituado a procurar frequentemente a resposta considerada correta, para a condição de professor, chamado a decidir perante situações complexas para as quais nem sempre existe uma solução única.

Um dos instrumentos que acompanhou este processo foi o Diário de Bordo. A sua elaboração, proposta pelo professor cooperante, permitiu-me registar dificuldades sentidas, acontecimentos significativos das aulas, decisões tomadas e aspetos que considerava necessário melhorar. A versão atual do relatório refere igualmente que estas reflexões e observações eram posteriormente discutidas e analisadas no âmbito do NE. Esta dimensão foi particularmente importante, porque impediu que o Diário se reduzisse a um simples relato cronológico das aulas.

Nóvoa (2009) atribui precisamente particular importância ao registo escrito das experiências pessoais e das práticas profissionais na formação docente, relacionando-o com o desenvolvimento da consciência sobre o próprio trabalho, a identidade profissional e a criação de hábitos de reflexão e autorreflexão. Neste sentido, escrever sobre a aula obrigava-me a interromper a sucessão imediata dos acontecimentos e a revisitar aquilo que tinha sucedido: O que aconteceu? Porque aconteceu? O que poderia ter feito de forma diferente? O que deveria alterar na aula seguinte?

A discussão de algumas dessas reflexões com os restantes elementos do núcleo acrescentava uma segunda dimensão ao processo. Aquilo que inicialmente correspondia à minha interpretação individual da aula podia ser confrontado com o olhar de quem a tinha observado. Em determinados momentos, aquilo que eu identificava como o principal problema não coincidia necessariamente com aquilo que os colegas ou o professor cooperante tinham observado. Esta confrontação ajudou-me a perceber que refletir sobre a prática não significa apenas pensar sozinho sobre aquilo que aconteceu, mas também estar disponível para colocar a própria interpretação em discussão. As seguintes passagens do Diário de bordo retratam um caso em particular em que o feedback recebido pelo professor cooperante permitiu um desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem:

*"Após a primeira aula da UD de natação, em conversa com o NE, o professor cooperante e os meus colegas estagiários forneceram-me um feedback sobre a organização dos alunos em cada pista por níveis de aptidão. Esta era uma organização que inicialmente não tinha contemplado no meu planeamento"*

(Diário de bordo – reflexão aula nº39 e 40º 21/11/2025)

*"Indo de encontra ao que foi discutido na última aula, no planeamento desta aula optei pela divisão dos alunos em grupos. Para cada grupo planeei exercícios e objetivos distintos indo de encontra as suas dificuldades. A divisão dos alunos por níveis de aptidão permitiu garantir que tanto os alunos com maior domínio técnico como aqueles que ainda apresentam mais dificuldades possam evoluir de forma adequada às suas necessidades específicas."*

(Diário de bordo – reflexão aula nº33 e 44º 28/11/2025)

Esta lógica de reflexão partilhada aproxima-se da conceção defendida por Nóvoa (2009), para quem a formação deve valorizar o trabalho em equipa e a dimensão coletiva da profissão. Por outro lado, Batista et al. (2014) situam a construção e reconstrução da identidade profissional num processo que acompanha a formação e se prolonga ao longo da carreira, articulando dimensões individuais e coletivas. Esta perspetiva permite interpretar o NE não apenas como uma

estrutura organizativa necessária à realização do estágio, mas como um dos contextos em que comecei a construir a forma como me reconhecia e procurava afirmar enquanto professor.

Era minha a responsabilidade de planear, decidir, intervir e analisar criticamente as consequências das opções tomadas; contudo, muitas das aprendizagens que resultaram dessas experiências foram construídas através do diálogo, da observação e do confronto com aqueles que acompanharam diariamente a minha prática.

No final deste percurso, reconheço, por isso, que o principal contributo do NE não residiu apenas na boa relação estabelecida entre os seus elementos. O seu valor formativo esteve, sobretudo, na possibilidade de expor a minha prática ao olhar dos outros, aprender através da observação dos colegas, confrontar as minhas interpretações com outras perspetivas e transformar o feedback recebido em novas decisões pedagógicas. Paradoxalmente, foi precisamente o "espaço de confiança" que identifiquei no primeiro dia que tornou este processo mais exigente: porque me permitiu reconhecer fragilidades sem as ocultar, aceitar o questionamento das minhas decisões e assumir, progressivamente, maior responsabilidade e autonomia na construção da minha forma de ser professor.

## 3.4. Grupo de Educação Física

A integração no Grupo de Educação Física constituiu uma das primeiras oportunidades de contacto com a dimensão coletiva e organizacional da profissão docente. A participação na primeira reunião do grupo permitiu-me conhecer os professores que o integravam e aproximar-me de uma realidade profissional que, até então, conhecia sobretudo enquanto aluno e estudante em formação. Recordo esse momento como particularmente significativo, pois foi nessa reunião que, pela primeira vez, comecei a sentir que deixava de estar apenas na escola como estudante estagiário e passava, progressivamente, a integrar uma equipa de professores.

A reunião permitiu-me igualmente compreender que o trabalho do professor de Educação Física não começa nem termina na aula. A discussão de aspetos

relacionados com a organização do ano letivo tornou visível todo um conjunto de decisões que antecede a intervenção pedagógica e condiciona a forma como esta se concretiza. Entre os assuntos abordados estiveram a calendarização de atividades promovidas pelo grupo, designadamente o Corta-Mato Escolar e o Dia da Dança do Agrupamento, bem como diferentes questões relacionadas com a organização e o funcionamento da disciplina.

Um dos aspetos discutidos foi a realização da avaliação diagnóstica nas turmas lecionadas pela primeira vez por cada professor. Mais do que cumprir uma formalidade inicial, importava conhecer aquilo que os alunos já eram capazes de realizar, identificar dificuldades e recolher informação que pudesse sustentar as decisões posteriores de planeamento. Esta questão viria a assumir particular significado quando tive de realizar as minhas próprias avaliações diagnósticas e transformar a informação recolhida em decisões sobre os conteúdos, as tarefas e as progressões a desenvolver.

Outro elemento relevante foi a análise e organização do *roulement* (Anexo 1), através do qual se distribuía a utilização dos diferentes espaços destinados às aulas de Educação Física. A distribuição equilibrada das instalações procurava assegurar às diferentes turmas condições de acesso aos espaços necessários à abordagem das modalidades previstas, obrigando simultaneamente cada docente a articular o seu planeamento com os recursos efetivamente disponíveis.

Foram igualmente abordados o desenho curricular da disciplina (Anexo 2) e os critérios de avaliação**.** O contacto com estes documentos permitiu-me perceber que as decisões tomadas individualmente pelo professor devem inserir-se num quadro de referência partilhado pelo grupo disciplinar. Esta articulação revelou-se particularmente importante no domínio da avaliação, uma vez que os critérios definidos coletivamente constituíam uma referência comum para a apreciação das aprendizagens dos alunos. Mais tarde, esta dimensão tornou-se ainda mais concreta quando utilizei as grelhas aprovadas pelo Grupo de Educação Física, estruturadas em diferentes domínios e respetivas ponderações, para fundamentar a atribuição das classificações.

A minha relação com o Grupo de Educação Física, porém, não se limitou às reuniões ou aos momentos formais de organização. Ao longo do ano letivo, tive oportunidade de participar em diversas conversas com os professores, algumas relacionadas diretamente com questões pedagógicas e outras surgidas informalmente no quotidiano escolar. Esses contactos colocaram-me perante diferentes experiências, perspetivas e formas de compreender a Educação Física e a profissão docente.

Progressivamente, compreendi também que integrar um grupo disciplinar não significa apenas pertencer administrativamente a uma estrutura da escola. Implica participar numa cultura profissional em que existem decisões coletivas, responsabilidades partilhadas, formas de organização construídas ao longo do tempo e conhecimentos que circulam entre os professores. Para um estudante estagiário, esta integração assumiu particular importância, porque me permitiu observar a profissão para além da relação imediata entre professor e alunos e perceber que a qualidade da intervenção individual depende igualmente da capacidade de trabalhar com outros docentes.

Esta experiência contribuiu, assim, para alterar a representação inicialmente mais individualizada que possuía acerca do trabalho docente. Se, no início do estágio, a minha atenção estava sobretudo concentrada naquilo que teria de fazer quando estivesse perante uma turma, o contacto com o Grupo de Educação Física ajudou-me a compreender que ser professor implica também planear em conjunto, discutir critérios, partilhar espaços e recursos, participar em atividades comuns e aprender profissionalmente com os pares.

## 3.5. Turma atribuída

A turma residente que acompanhei ao longo do Estágio Profissional foi um 11.º, do Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias**.** A escolha ocorreu após a primeira reunião do Núcleo de Estágio, quando o Professor Cooperante nos deu a possibilidade de selecionar a turma com a qual desenvolveríamos a intervenção pedagógica ao longo do ano letivo. Esta decisão assumiu, desde logo, um significado particular, uma vez que seria com estes alunos que iria

estabelecer uma relação mais continuada e concretizar grande parte das aprendizagens associadas à minha formação enquanto professor.

A turma era inicialmente constituída por 18 alunos, tendo sido posteriormente integradas duas novas alunas, passando a contar com 20 elementos, 16 do sexo feminino e quatro do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos e uma média de idades de 15,95 anos. Rapidamente tornou-se necessário conhecer progressivamente quem eram os alunos, as suas experiências anteriores, a relação que estabeleciam com a Educação Física, os seus níveis de desempenho e as dinâmicas relacionais existentes no grupo. Esta caracterização constituiu, por isso, um processo desenvolvido ao longo do tempo e não apenas um diagnóstico realizado no início do ano.

### 3.5.1. Primeiro contacto com a turma

Antes do início das aulas, tive oportunidade de participar numa reunião do Conselho de Turma, que constituiu o meu primeiro contacto com informação mais concreta acerca dos alunos. A possibilidade de dialogar com professores que já os tinham acompanhado no ano letivo anterior permitiu-me construir uma primeira representação do grupo. As informações recebidas apontavam para uma turma globalmente empenhada, trabalhadora e interessada nas atividades escolares.

Apesar da utilidade dessas informações, cedo compreendi que esta primeira imagem não poderia substituir o conhecimento construído através do contacto direto com os alunos. As perceções transmitidas por outros professores constituíam um ponto de partida, mas cabia-me compreender como aquelas características se manifestariam especificamente nas aulas de Educação Física e na relação pedagógica que iria estabelecer com a turma.

Na primeira aula, após a minha apresentação, optei por realizar uma dinâmica de apresentação dos alunos. Este momento procurou ultrapassar o simples conhecimento dos nomes, criando desde o início um ambiente de maior proximidade e permitindo recolher informação sobre os seus interesses e, particularmente, sobre a relação que mantinham com o desporto e a atividade

física. O contacto inicial revelou uma turma com uma relação globalmente positiva com a prática desportiva: a maioria dos alunos referiu praticar regularmente atividade física ou desportiva e cerca de metade encontrava-se envolvida no desporto federado, particularmente no voleibol e no andebol.

Com o objetivo de aprofundar este conhecimento inicial, recorri ainda à Ficha Individual do Aluno – Educação Física 2025/26 (anexo 3), procurando reunir informação que me permitisse compreender melhor as características dos alunos com quem iria trabalhar. Este procedimento ajudou-me a reconhecer, desde uma fase inicial, que conhecer uma turma não significa apenas identificar o seu nível de desempenho motor. Os interesses, as experiências desportivas anteriores, as relações entre os alunos e as suas diferentes formas de participação constituíam igualmente informação relevante para a organização do processo de ensino-aprendizagem.

Este primeiro contacto teve também importância na forma como comecei a construir a minha posição enquanto professor. A primeira impressão da turma foi positiva, mas o decorrer do ano mostrou-me que o verdadeiro conhecimento dos alunos apenas poderia resultar da observação continuada das suas respostas às diferentes situações de ensino.

### 3.5.2. Caracterização da turma

O contacto continuado com esta turma do 11.º ano permitiu aprofundar e, em alguns aspetos, relativizar a primeira representação construída sobre a turma. De um modo geral, o grupo apresentou uma atitude positiva perante a Educação Física, embora se verificassem diferenças individuais relevantes ao nível motor, cognitivo e socio afetivo, que tiveram de ser consideradas na organização do ensino.

No domínio motor, a turma evidenciou globalmente competências adequadas às tarefas propostas, embora não de forma homogénea. Identifico especificamente dois alunos com maiores dificuldades na execução das atividades**,** situação que exigiu atenção particular durante as aulas. Esta diferença entre alunos ajudou-me a compreender que a existência de um nível

globalmente positivo na turma não dispensava a necessidade de acompanhar individualmente aqueles que apresentavam maiores dificuldades. A organização das tarefas e o feedback tiveram, por isso, de considerar diferentes ritmos e níveis de desempenho, evitando que a progressão do grupo ocultasse necessidades individuais.

Cognitivamente, os alunos demonstraram, de uma forma geral, boa capacidade para compreender as atividades e os conteúdos da disciplina e para aplicar os conhecimentos nas situações práticas. Esta característica constituiu uma possibilidade pedagógica importante, uma vez que permitia não limitar a intervenção à reprodução de gestos ou procedimentos, procurando também envolver os alunos na compreensão das tarefas e das decisões associadas à prática.

No que respeita ao comportamento, a turma revelou-se globalmente colaborativa. Embora tenham ocorrido alguns episódios pontuais de perturbação, estes foram resolvidos através de intervenções específicas do professor, sem comprometer de forma persistente o funcionamento das aulas. Esta experiência ajudou-me a perceber que uma turma considerada, à partida, "bem comportada" continua a exigir gestão e acompanhamento. A disciplina não poderia ser entendida como uma característica estável do grupo, mas como uma condição que também dependia da clareza das regras, da organização das tarefas e da consistência da minha intervenção. A seguinte reflexão do Diário de bordo apresenta um destes casos:

*"A aula iniciou-se com constrangimentos relacionados com o atraso de alguns alunos e problemas no balneário, o que afetou a pontualidade e o arranque da aula. Perante esta situação, procurei compreender as razões dos atrasos e, simultaneamente, sensibilizar os alunos para a importância da pontualidade… esta situação levou-me a refletir sobre a necessidade de estabelecer rotinas e estratégias de organização mais eficazes, de forma a minimizar os atrasos."*

(Diário de bordo – reflexão aula nº13 e 14 – 17/10/2025)

A dimensão socio afetiva revelou-se particularmente positiva. Os alunos evidenciaram relações interpessoais marcadas pela cooperação e pela entreajuda. A continuidade de grande parte dos elementos relativamente ao ano letivo anterior parece ter contribuído para a existência de relações previamente estabelecidas e para um ambiente de maior familiaridade entre os alunos.

A caracterização da turma não foi, contudo, entendida como um retrato definitivo elaborado no início do ano. Ao longo das diferentes unidades didáticas, foram surgindo comportamentos, dificuldades e potencialidades que não eram necessariamente visíveis nos primeiros contactos. A própria entrada de duas novas alunas alterou a composição inicial do grupo e recordou-me que uma turma é uma realidade dinâmica, cuja configuração e funcionamento podem modificar-se durante o ano letivo.

Conhecer a turma tornou-se, assim, uma condição para aprender a decidir pedagogicamente. As diferenças de desempenho obrigaram-me a considerar formas de diferenciação; a boa capacidade de compreensão permitiu aumentar progressivamente a responsabilidade atribuída aos alunos; as relações positivas entre pares favoreceram estratégias de trabalho cooperativo; e os episódios pontuais de comportamento inadequado mostraram-me a importância de uma intervenção consistente na gestão da aula.

Deste modo, a caracterização da turma deixou progressivamente de representar para mim uma mera descrição inicial, mas passou a constituir informação funcional para o planeamento e para a intervenção pedagógica. Mais importante do que saber que este 11.º ano era uma turma globalmente empenhada, colaborativa e com uma relação positiva com o desporto foi compreender como essas características, mas também as diferenças existentes entre os alunos, deveriam influenciar aquilo que eu planeava, a forma como ensinava e as decisões que tomava perante as suas respostas

# 4. Prática Profissional: Aprender a Ensinar em Contexto Real

Este ano de estágio constituiu o momento em que os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do mestrado foram confrontados com a complexidade de um contexto real de ensino. Se, antes do Estágio Profissional, muitas das preocupações relacionadas com o planeamento, a instrução, a avaliação ou a gestão da turma eram abordadas sobretudo a partir de referenciais teóricos e de situações de ensino circunscritas, assumir a responsabilidade por uma turma colocou-me perante uma realidade diferente: era necessário planear, observar e adaptar.

Este confronto entre aquilo que sabia e aquilo que conseguia efetivamente realizar constituiu uma das aprendizagens mais significativas do estágio. A experiência que transportava do desporto, primeiro enquanto praticante e posteriormente enquanto treinador, proporcionava-me conhecimentos e formas de intervenção que se revelaram úteis, mas que não podiam ser simplesmente transferidos para o contexto escolar. Ensinar Educação Física exigia considerar alunos com experiências, competências, interesses e ritmos de aprendizagem distintos e garantir que todos encontravam oportunidades para participar e aprender. Esta realidade obrigou-me a questionar algumas das minhas conceções iniciais e a reconstruir progressivamente a forma como entendia o ensino.

A minha turma do 11.º Ano constituiu o principal contexto desse processo. As respostas às tarefas, a facilidade ou dificuldade em compreender as instruções, as formas de interação, os comportamentos perante o erro e os diferentes níveis de participação forneceram informação que passou progressivamente a influenciar as minhas decisões.

Esta experiência levou-me também a compreender que a prática profissional não pode ser reduzida a um conjunto de componentes independentes. Planear, ensinar, gerir, avaliar e refletir são processos interdependentes. Uma tarefa inadequadamente planeada pode gerar dificuldades de gestão; uma instrução demasiado prolongada reduz o tempo disponível para a prática; uma avaliação

que não esteja articulada com os objetivos compromete a coerência do processo; e uma reflexão que não produza consequências nas decisões seguintes corre o risco de permanecer apenas descritiva. Foi na articulação entre estas dimensões que comecei a construir uma compreensão mais integrada da docência.

Neste sentido, o presente capítulo procura analisar a prática profissional a partir das decisões que a estruturaram e das aprendizagens que delas resultaram. O planeamento, a avaliação, a instrução, o feedback, a gestão da aula, os modelos de ensino e a participação na comunidade escolar serão abordados não apenas enquanto componentes do trabalho docente, mas como espaços de decisão, experimentação, dificuldade, reajustamento e aprendizagem profissional.

## 4.1. Conceção e Organização do Processo de Ensino-Aprendizagem

Ensinar pressupõe tomar decisões antes, durante e após a aula. A seleção dos conteúdos, a definição dos objetivos, a organização das tarefas, a escolha das formas de intervenção e a avaliação das aprendizagens fazem parte de um processo que deve possuir coerência interna. Ao iniciar o estágio, reconhecia teoricamente esta relação; contudo, foi a responsabilidade de planear e conduzir o ensino do 11.º A que me permitiu compreender as dificuldades inerentes à sua concretização.

Numa fase inicial, uma das minhas principais preocupações consistia em organizar corretamente a aula. Procurava definir objetivos, selecionar exercícios e estabelecer tempos de prática. Esta preocupação era compreensível, uma vez que uma estrutura previamente definida me transmitia segurança perante uma experiência profissional ainda pouco familiar. Contudo, o decorrer das aulas mostrou-me que uma planificação tecnicamente organizada não garantia, por si só, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Um objetivo que parecia adequado no plano podia revelar-se demasiado fácil para alguns alunos e excessivamente exigente para outros; uma progressão prevista para determinado período podia necessitar de mais tempo; uma explicação que considerava suficientemente clara nem sempre produzia a

compreensão esperada. Comecei, assim, a compreender que a coerência do ensino não se avalia apenas pela correspondência entre o plano e aquilo que acontece na aula, mas pela relação entre os objetivos definidos, as condições criadas e as respostas dos alunos.

A conceção deste processo passou, por isso, a exigir uma articulação entre o que pretendia ensinar, quem eram os alunos, o que estes já sabiam e as condições concretas em que o ensino decorria. A avaliação diagnóstica assumiu aqui uma função importante, na medida em que permitiu recolher informação inicial para fundamentar o planeamento.

As diferentes abordagens e modelos de ensino que conhecia constituíam referências importantes, mas a sua utilização teria de depender dos objetivos, dos conteúdos e das características dos alunos. Em determinados momentos, uma intervenção mais direta revelou-se necessária para apresentar uma tarefa, garantir condições de segurança ou corrigir aspetos específicos; noutros, fazia sentido conceder aos alunos maior responsabilidade na tomada de decisão e na organização da própria aprendizagem.

Foi também neste processo que comecei a compreender melhor a relação entre planeamento, realização e avaliação. O planeamento antecipava uma determinada trajetória de aprendizagem; a realização confrontava essa previsão com as respostas concretas dos alunos; e a avaliação fornecia informação para interpretar essas respostas e decidir sobre a continuidade ou necessidade de reajustamento. Estas dimensões deixaram, assim, de ser entendidas como etapas isoladas e passaram a integrar um processo contínuo de regulação do ensino.

A reflexão acrescentou uma quarta dimensão a este processo. O recurso ao Diário de Bordo, às reflexões posteriores às aulas e às discussões realizadas no Núcleo de Estágio permitiu analisar situações que, durante a intervenção, nem sempre conseguia interpretar com suficiente distanciamento. O relatório confirma que estes processos de análise e discussão foram por mim utilizados para questionar decisões e identificar aspetos a melhorar.

Assim, a conceção e organização do processo de ensino-aprendizagem deixou progressivamente de representar para mim a construção de uma sequência previamente determinada de conteúdos e exercícios. Passou a corresponder a um processo dinâmico de tomada de decisão, no qual planear, intervir, observar, avaliar e reajustar se encontram permanentemente relacionados. Foi a partir desta conceção que procurei organizar a minha intervenção ao longo do estágio e é nela que se enquadram as diferentes dimensões da prática profissional analisadas nas secções seguintes.

## 4.2. Planeamento: da Previsão ao Reajustamento

O planeamento constituiu uma das dimensões da prática profissional em que mais claramente fui confrontado com a distância existente entre antecipar o ensino e ensinar efetivamente**.** Se, numa fase inicial, o associava sobretudo à organização prévia dos conteúdos, dos exercícios e do tempo disponível, a experiência do estágio levou-me progressivamente a compreendê-lo como um processo de tomada de decisão que se prolonga antes, durante e após a aula. Neste sentido, Bento (2003) atribui ao planeamento uma função estruturante na organização e orientação do processo de ensino, salientando a necessária articulação entre os diferentes níveis em que este se concretiza.

Como refere Aranha (2004), planear implica organizar antecipadamente a intervenção pedagógica, mas essa antecipação adquire sentido quando permanece articulada com a avaliação das condições concretas em que o ensino se desenvolve. No meu caso, tornou-se particularmente importante compreender que alterar o plano não significava necessariamente que este tivesse sido mal elaborado. Em determinadas circunstâncias, insistir naquilo que estava escrito poderia revelar-se pedagogicamente menos adequado do que reconhecer a necessidade de o modificar.

Progressivamente, compreendi também que os diferentes níveis de planeamento, planeamento anual, unidade didática e plano de aula, não poderiam funcionar como documentos independentes. O planeamento anual estabelecia uma orientação global, a unidade didática organizava a progressão das aprendizagens numa determinada matéria e o plano de aula concretizava

essas intenções perante uma turma e num contexto específicos. A coerência entre estes níveis era necessária, mas não eliminava a possibilidade de reajustamento.

Planear passou, deste modo, a significar antecipar sem diminuir a intervenção. A flexibilidade deixou de representar uma resposta improvisada ao inesperado e passou a ser como parte da própria competência de planeamento. Esta experiência ensinou-me que um plano deve possuir intencionalidade suficiente para orientar a ação, mas também abertura suficiente para poder ser reconstruído quando a realidade o justifica.

Foi neste equilíbrio entre antecipação, análise e reajustamento que o planeamento se afirmou como uma das dimensões centrais da minha aprendizagem profissional. Os três níveis em que este processo se concretizou, planeamento anual, unidade didática e plano de aula, colocaram-me perante problemas distintos e serão analisados nas secções seguintes.

### 4.2.1. Planeamento Anual

O planeamento anual (anexo 4) constituiu o primeiro nível de planeamento, permitindo construir uma visão global do percurso a desenvolver ao longo do ano letivo. Mais do que distribuir matérias, implicou articular os objetivos curriculares com o calendário escolar, os espaços disponíveis e as decisões assumidas pelo Grupo de Educação Física. Como refere Bento (2003), o plano anual constitui um nível fundamental da preparação do ensino, na medida em que permite perspetivar e organizar, numa escala temporal mais ampla, o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

As decisões pedagógicas encontravam-se condicionadas pela organização da escola e, particularmente, pelo *roulement* dos espaços destinados às aulas de Educação Física. As características e dimensões de cada instalação influenciavam as matérias que poderiam ser abordadas e as condições em que essa abordagem seria realizada.

A organização das matérias em blocos procurou responder a esta realidade, considerando a distribuição dos espaços, o calendário escolar e as atividades

previstas pelo Grupo de Educação Física. Este planeamento permitiu aos alunos a consolidação técnica e tática das modalidades, bem como uma mais rápida evolução das competências especificas das mesmas. Contudo é importante refletir que esta organização proporciona uma menor diversidade de experiências aos alunos, levando a uma possível diminuição da motivação no caso de o bloco ser demasiado longo. Para além disto à abordagem concentrada do conteúdo, não permitiu a existência de ciclos de revisão, nem de consolidação posteriores.

A elaboração do planeamento anual permitiu conferir uma primeira coerência ao percurso do ano, mas mostrou-me igualmente que um documento construído no início do mesmo não poderia antecipar todas as condições que viriam a ocorrer. O planeamento anual começou, assim, a assumir para mim o estatuto de referência orientadora e não de sequência imutável.

Esta primeira fase exigiu também o contacto com diferentes documentos e procedimentos que, enquanto aluno, permaneciam praticamente invisíveis. A preparação do ano letivo implicava organizar instrumentos, conhecer critérios de avaliação, distribuir as matérias e compatibilizar diferentes condicionantes. O contacto com esta dimensão organizativa ajudou-me a perceber que a aula começa muito antes da entrada dos alunos no espaço de prática: existe um conjunto de decisões prévias que condiciona aquilo que posteriormente o professor consegue proporcionar.

A avaliação diagnóstica acrescentou uma dimensão decisiva a este processo. Se o planeamento anual permitia antecipar uma trajetória, o contacto com os alunos fornecia informação sobre o ponto a partir do qual essa trajetória deveria ser construída. Aranha (2004) salienta precisamente a importância da avaliação diagnóstica para a adequação do planeamento às características e ao nível de desempenho dos alunos. Esta relação tornou-se evidente nas primeiras unidades didáticas, quando percebi que a distribuição temporal inicialmente estabelecida não poderia ser aplicada independentemente daquilo que os alunos demonstravam saber e conseguir realizar.

A principal aprendizagem decorrente deste processo foi, por isso, compreender que o planeamento anual não terminava quando o documento ficava elaborado. A qualidade do planeamento anual não dependia apenas da distribuição coerente das matérias, mas da possibilidade de essa estrutura continuar a fazer sentido quando confrontada com o desenvolvimento real da turma.

### 4.2.2. Unidades Didáticas

A Unidade Didática (UD) representou um nível intermédio entre as orientações estabelecidas no planeamento anual e a concretização da aula. A sua elaboração permitiu organizar cada matéria como um percurso de aprendizagem, definindo objetivos e antecipando momentos de introdução, exercitação, consolidação e avaliação. Bento (2003) sublinha a necessidade de conferir coerência e continuidade à organização dos conteúdos ao longo do processo pedagógico.

Numa fase inicial, a construção das UD (anexo 5 e 6) revelou-se particularmente exigente. A consulta das Aprendizagens Essenciais e de outros documentos orientadores fornecia referências importantes, mas não resolvia esta decisão pedagógica. Era necessário confrontar a sequência teoricamente concebida com aquilo que os alunos demonstravam durante as aulas.

Inicialmente, tendia a encarar a UD como uma sequência que deveria ser cumprida à risca. Progressivamente, percebi que essa sequência apenas mantinha o seu sentido enquanto fosse coerente com a evolução observada nos alunos. Em algumas situações, tornou-se necessário prolongar a abordagem de determinados conteúdos, já noutras, a resposta da turma permitiu avançar mais rapidamente ou alterar a forma como os conteúdos eram trabalhados.

A organização das UD segui como referência o Modelo de Estrutura de Conhecimentos (MEC) proposto por Vickers (1990), onde procurei igualmente ultrapassar uma visão exclusivamente técnica das modalidades. Para além das competências motoras, foram considerados conteúdos associados à aptidão física, à cultura desportiva e às dimensões psicossociais. Esta preocupação permitiu-me compreender que ensinar uma matéria de Educação Física não

significa apenas organizar uma sucessão de habilidades técnicas. As tarefas devem proporcionar oportunidades para compreender, decidir, cooperar e assumir responsabilidades, de acordo com os objetivos definidos para os alunos. Neste âmbito, em algumas unidades, nomeadamente no basquetebol e no atletismo, foram atribuídas aos alunos responsabilidades na preparação de aquecimentos e na apresentação de elementos relacionados com as modalidades, bem como papéis de árbitro, capitão ou treinador.

A principal dificuldade continuou, contudo, a residir na articulação entre a sequência prevista e o ritmo real de aprendizagem. A experiência levou-me a abandonar progressivamente a pergunta "Que conteúdo está previsto para a próxima aula?" como único critério de decisão. Tornou-se necessário acrescentar: "Que evidências tenho de que os alunos estão preparados para avançar?".

A construção das unidades didáticas deixou, assim, de representar apenas a distribuição ordenada de conteúdos. A UD orientava-me, mas eram as respostas dos alunos que me ajudavam a decidir se deveria manter, aprofundar, simplificar ou fazer progredir aquilo que inicialmente tinha previsto.

### 4.2.3. Plano de Aula

O plano de aula (anexo 7) constituiu o nível de planeamento mais próximo da intervenção e aquele em que a relação entre intenção e ação se tornou mais evidente. Era neste documento que os objetivos definidos para a UD se traduziam em tarefas concretas.

Como salientam Rink (2014) e Rosado e Mesquita (2011), a qualidade das experiências de aprendizagem depende, entre outros fatores, da clareza dos objetivos, da adequação das tarefas e da organização das condições de prática. Esta relação revelou-se mais complexa do que inicialmente antecipava. Nas primeiras aulas, uma das minhas principais dificuldades consistiu em adequar a quantidade de conteúdos e tarefas ao tempo efetivamente disponível. A vontade de proporcionar uma aula diversificada levava-me, por vezes, a incluir mais

situações do que aquelas que poderiam ser desenvolvidas com suficiente tempo de prática. Esta dificuldade foi explicitamente reconhecida no Diário de Bordo:

*«Refletindo sobre a aula percebi que tinha previsto demasiados conteúdos para uma única aula, sendo necessário ajustar o planeamento para garantir uma aprendizagem mais eficaz.»*
(Diário de Bordo – reflexão aula nº15 e 16 - 10/10/2025).

Este episódio obrigou-me a questionar uma associação que fazia entre quantidade de exercícios e qualidade da aula. Um plano com muitos exercícios podia parecer mais completo, mas as transições, as explicações sucessivas e o reduzido tempo disponível para cada tarefa poderiam diminuir as oportunidades de prática e de consolidação. Comecei, por isso, a valorizar mais a seleção de um número reduzido de tarefas com maior coerência relativamente ao objetivo da aula, permitindo aos alunos tempo para experimentar, receber informação e voltar a tentar.

O planeamento de cada aula passou, por isso, a iniciar-se cada vez mais na análise da aula anterior. A aula seguinte não era planeada de forma isolada, mas resultado de um processo contínuo de observação e reflexão, procurando integrar o desempenho demonstrado pelos alunos. Aquilo que observava numa aula passava a constituir informação para decidir o que manter, retirar, modificar ou aprofundar na seguinte.

O plano de aula começou, assim, a perder o caráter de guião a cumprir para assumir a função de hipótese fundamentada de intervenção. Esta flexibilidade não significava, contudo, improvisação. Quanto mais preparado estava relativamente aos objetivos, aos conteúdos e às possibilidades de progressão ou regressão das tarefas, maior era a minha capacidade para tomar decisões perante situações inesperadas sem perder a intencionalidade pedagógica.

## 4.3. Avaliação das Aprendizagens

A avaliação constituiu uma das dimensões da prática profissional em que mais claramente senti a responsabilidade associada ao exercício da docência. Enquanto aluno, estava habituado a vivenciar a avaliação sobretudo a partir de

quem é avaliado, contudo durante o Estágio Profissional, passei a ocupar a posição de quem necessita de recolher informação, interpretá-la, tomar decisões e, em determinados momentos, convertê-la numa classificação com consequências reais para os alunos**.** Esta mudança de posição tornou a avaliação uma das tarefas mais exigentes do meu percurso.

Bento (2003) considera a avaliação uma componente fundamental do processo de ensino-aprendizagem, indissociável do planeamento e da realização do ensino. Estas perspetivas adquiriram para mim um significado progressivamente mais concreto, onde avaliar não deveria corresponder apenas a verificar aquilo que os alunos conseguiam realizar num determinado momento, mas a produzir informação que pudesse ser utilizada para compreender e regular a aprendizagem**.**

Numa fase inicial, a minha preocupação incidia sobretudo sobre o que observar, como observar, que instrumento utilizar e como transformar aquilo que observava numa apreciação suficientemente rigorosa. O contacto com os critérios definidos pelo Grupo de Educação Física e a construção conjunta de instrumentos no Núcleo de Estágio, com o acompanhamento do Professor Cooperante, proporcionaram referências importantes. Contudo, a experiência mostrou-me rapidamente que possuir uma grelha ou conhecer os critérios não resolvia, por si só, a complexidade da avaliação. Era necessário aprender a selecionar informação relevante, interpretá-la e fundamentar as decisões tomadas.

Progressivamente, comecei também a compreender que avaliar e ensinar não constituíam momentos separados. A avaliação diagnóstica fornecia informação para decidir por onde iniciar o ensino, a avaliação formativa permitia acompanhar a evolução dos alunos e a avaliação sumativa procurava apreciar as aprendizagens alcançadas.

Neste sentido que a avaliação se tornou também um espaço de aprendizagem profissional para mim próprio**.** Aprender a avaliar significou aprender a observar melhor, a desconfiar de primeiras impressões, a justificar decisões e a reconhecer os limites da informação disponível.

### 4.3.1. Avaliação Diagnóstica: Conhecer para Planear

A avaliação diagnóstica (AD) constituiu o primeiro momento formal de recolha de informação sobre as aprendizagens dos alunos em cada UD. A sua finalidade não consistia em atribuir uma classificação, mas em identificar conhecimentos e competências previamente adquiridos, reconhecer dificuldades e obter informação que permitisse adequar os objetivos, os conteúdos e as tarefas às características da turma. Como refere Aranha (2004), a avaliação diagnóstica fornece ao professor informação relevante para estruturar a UD em função do desempenho evidenciado pelos alunos.

Na prática, as AD foram realizadas essencialmente na primeira aula de cada UD. Para a sua operacionalização, o Núcleo de Estágio, em colaboração com o Professor Cooperante, construiu instrumentos assentes em critérios de êxito relacionados com os objetivos técnicos e táticos das diferentes matérias. Estes instrumentos (anexo 8) proporcionavam-me uma estrutura para orientar a atenção, mas a primeira experiência mostrou-me que dispor de critérios não significava ainda saber observar com suficiente qualidade.

A primeira AD que realizei foi particularmente desafiante. Para além da preocupação sobre o que deveria observar e como deveria fazê-lo, ainda conhecia pouco os alunos. A perceção que construí sobre o nível de desempenho de alguns deles revelou-se posteriormente imprecisa. Com o desenvolvimento da UD e a possibilidade de os observar em novas situações, compreendi que alguns dos níveis inicialmente atribuídos não correspondiam inteiramente às competências que os alunos demonstravam, o que me levou a alterações na própria UD.

A principal aprendizagem desta experiência pode sintetizar-se numa mudança aparentemente simples, mas profissionalmente significativa onde deixei de perguntar apenas “Em que nível está este aluno?” e passei a questionar “O que me permite concluir que este aluno já adquiriu determinada competência e que condições de aprendizagem de que necessita a seguir?”.

### 4.3.2. Avaliação Formativa: Regular o Ensino e a Aprendizagem

Se a avaliação diagnóstica permitia construir uma primeira representação do ponto de partida, a avaliação formativa acompanhou o desenvolvimento das aprendizagens ao longo das aulas. Foi nesta modalidade que comecei a compreender de forma mais evidente que a utilidade pedagógica da avaliação depende daquilo que fazemos com a informação recolhida.

Black e Wiliam (1998) atribuem à avaliação uma função formativa quando a evidência relativa à aprendizagem é utilizada para adaptar o ensino às necessidades identificadas. Nesta perspetiva, não basta recolher informação durante o processo sendo necessário que essa informação produza consequências sobre as decisões do professor e, idealmente, sobre as decisões dos próprios alunos.

Durante as aulas, procurava acompanhar a evolução dos alunos através das suas respostas às tarefas, identificando dificuldades e fornecendo feedback. Esta informação permitia decidir se determinado conteúdo necessitava de maior consolidação, se uma tarefa deveria ser mantida, simplificada ou complexificada e se existiam alunos que necessitavam de intervenção mais individualizada, como refere a seguinte reflexão do Diário de Bordo:

*"Apesar de ter planeado a exercitação da ação dos membros inferiores coordenados com a respiração na técnica de crawl, durante a aula entendi a ação isolada dos membros inferiores necessitava de um maior tempo de exercitação. Procedi assim a uma alteração do plano de aula e consequentemente da unidade didática"*

(Diário de bordo – reflexão aula nº43 e 44 – 28/11/2025)

Esta relação entre avaliação e feedback tornou-se particularmente importante. Hattie e Timperley (2007) salientam que o feedback adquire valor quando fornece informação relevante sobre a distância entre o desempenho atual e os objetivos de aprendizagem. Na minha prática, comecei a perceber que dizer ao aluno aquilo que deveria corrigir era apenas uma parte do processo. A questão era saber se ele compreendia essa informação e se conseguia utilizá-la na tentativa seguinte.

A avaliação formativa começou, deste modo, a aproximar avaliação, ensino e reflexão. O seu valor deixou de residir apenas no registo do desempenho para passar a estar na capacidade de produzir uma decisão subsequente.

### 4.3.3. Avaliação Sumativa: Classificar com Critério e Justiça

A avaliação sumativa (anexo 9 ) colocou-me perante uma dimensão diferente da responsabilidade avaliativa. Se a avaliação diagnóstica orientava o ponto de partida e a formativa procurava regular o percurso, a avaliação sumativa exigia formular um juízo sobre as aprendizagens alcançadas e traduzi-lo, posteriormente, numa classificação.

Foi neste momento que a questão da justiça se tornou particularmente evidente. Apesar da existência de grelhas aprovadas pelo Grupo de Educação Física, com critérios de referência definidos, aplicar os mesmos critérios a todos não eliminava automaticamente as dificuldades de interpretação, sobretudo perante alunos com níveis iniciais, ritmos de aprendizagem e desempenhos diferentes. A grelha ajudava-me a organizar a informação, mas não substituía o juízo profissional necessário para interpretar as evidências recolhidas.

Outra questão importante dizia respeito à coerência entre aquilo que ensinava, aquilo que proporcionava aos alunos oportunidade de praticar e aquilo que posteriormente avaliava. Não seria correto atribuir elevada importância a um conteúdo ou critério que tivesse tido reduzida presença nas aulas. A preparação dos momentos sumativos obrigava-me, por isso, a regressar à UD.

Os momentos de discussão com o Professor Cooperante e com os colegas do NE foram particularmente relevantes para desenvolver esta capacidade. Confrontar a minha apreciação com outra leitura obrigava-me a explicitar os critérios utilizados e a justificar as decisões.

Esta experiência permitiu-me compreender a importância de uma avaliação criteriosa e fundamentada, bem como desenvolver uma maior consciência sobre a responsabilidade inerente a este processo.

### 4.3.4. Participação dos Alunos no Processo Avaliativo

A autoavaliação e a participação dos alunos na observação dos pares introduziram uma dimensão diferente no processo avaliativo, na medida em que deslocaram parcialmente o aluno da posição exclusiva de objeto da avaliação para a de participante na análise da aprendizagem.

A autoavaliação (anexo 10) foi utilizada com o objetivo de confrontar a perceção dos alunos sobre o próprio desempenho com os critérios considerados na avaliação. Este processo permitiu-me aceder à forma como interpretavam as suas aprendizagens.

A experiência mostrou-me que pedir simplesmente a um aluno que se autoavaliasse não garantia uma reflexão suficientemente fundamentada. Quando a autoavaliação se reduzia à indicação de uma classificação, existia o risco de reproduzir apenas uma expectativa de nota. Para que adquirisse valor formativo, era necessário que o aluno conseguisse identificar o que já realizava com sucesso, onde encontrava dificuldades e que evidências utilizava para sustentar a apreciação que fazia de si próprio

A observação (anexo 11) dos pares acrescentou outra possibilidade. Ao serem chamados a observar o desempenho de um colega, os alunos tinham de deslocar a atenção da simples execução para a identificação dos elementos que caracterizavam uma realização adequada. Esta experiência poderia favorecer a compreensão dos critérios, uma vez que reconhecer um determinado aspeto na execução de outro aluno podia ajudar posteriormente a identificá-lo na própria ação.

Contudo, também aqui fui percebendo que a participação dos alunos não produz automaticamente autonomia ou aprendizagem. Esta constatação foi importante porque alterou a minha própria conceção de participação. Dar responsabilidade aos alunos não significa apenas transferir uma tarefa. É necessário criar condições para que consigam desempenhá-la com significado.

A autoavaliação e a observação dos pares permitiram-me, assim, reconhecer uma possibilidade de tornar os critérios mais presentes no quotidiano das aulas. Em vez de surgirem apenas no momento final da avaliação, poderiam orientar a própria aprendizagem. Um aluno que compreende aquilo que caracteriza uma execução mais conseguida dispõe, potencialmente, de melhores referências para interpretar a sua própria ação.

## 4.4. Condução do Ensino e Gestão da Aula

A condução da aula constituiu uma das dimensões deste ano em que mais claramente compreendi a diferença entre ter uma aula planeada e conseguir criar, durante a sua realização, condições efetivas para a aprendizagem. O plano permitia antecipar objetivos, tarefas, formas de organização e tempos de prática, mas era durante a intervenção que essas decisões eram confrontadas com as respostas concretas dos alunos. Ensinar exigia, por isso, muito mais do que executar aquilo que tinha sido previamente definido.

Nas primeiras aulas, a dificuldade que sentida em explicar as tarefas, organizar os alunos, distribuir o material, controlar o tempo e fornecer feedback, tornou-se particularmente evidente. Muitas destas ações tinham sido estudadas separadamente durante a formação, mas, na aula, aconteciam de forma simultânea e condicionavam-se mutuamente. A experiência e confiança adquirida ao longo do ano permitiram-me entender este processo adaptativo dependente de uma leitura e tomada de decisão em relação a situação reais da aula.

Progressivamente, entendi que a instrução, gestão, disciplina e clima não constituíam dimensões independentes. Uma explicação excessivamente longa podia diminuir o tempo de prática e levando a momentos de dispersão ou uma transição mal organizada podia gerar comportamentos de desatenção. Conduzir uma aula significava, assim, gerir continuamente estas relações.

Em determinados momentos, foi necessário alterar uma organização, reformular uma instrução, interromper uma tarefa ou intervir perante um comportamento enquanto a aula decorria.

### 4.4.1. Instrução e Feedback

A instrução constituiu uma das dimensões em que mais cedo identifiquei necessidade de aperfeiçoamento. Nas primeiras aulas, tinha uma grande preocupação em garantir que os alunos compreendiam aquilo que deveriam realizar levava-me, por vezes, a fornecer explicações demasiado extensas. Esta opção proporcionava-me alguma segurança, mas não significava necessariamente que a informação transmitida fosse melhor compreendida.

Rink (2014) salienta que a apresentação eficaz das tarefas depende, entre outros aspetos, da clareza e precisão da informação, da seleção dos elementos relevantes e da adequação da comunicação aos alunos. A experiência mostrou-me precisamente que explicar mais não era sinónimo de explicar melhor. Uma instrução demasiado extensa podia aumentar a quantidade de informação fornecida e, simultaneamente, diminuir a quantidade de informação efetivamente retida pelos alunos, como salienta a seguinte reflexão:

*«A escolha desta organização teve como objetivo proporcionar diversidade de estímulos e trabalhar simultaneamente componentes técnicas, físicas e coordenativas. Apesar do potencial pedagógico desta estrutura, apercebi-me da necessidade de reforçar os objetivos das tarefas, o que acabou por comprometer a fluidez da aula e reduzir o tempo efetivo de prática.»*
*(*Diário de bordo – reflexão aula nº69 e 70 - 03/02/2026*).*

Este episódio foi particularmente relevante porque o problema não estava necessariamente nos exercícios selecionados, mas na relação entre a organização escolhida, a minha instrução e o tempo de aprendizagem proporcionado aos alunos. A experiência mostrou-me que uma estrutura metodologicamente interessante pode produzir efeitos diferentes dos pretendidos quando a instrução não é suficientemente clara.

A demonstração surgiu assim como uma forma de instrução. Em tarefas cuja execução era difícil de transmitir exclusivamente através da linguagem verbal, demonstrar permitia tornar visível aquilo que pretendia.

Outra das estratégias que procurei desenvolver foi o questionamento. Em momentos de aula por exemplo questionar os alunos sobre onde existia espaço livre, que opção poderiam ter tomado ou por que razão determinada solução tinha resultado permitiu-me passar o feedback ao aluno de forma em que este desempenha-se um papel mais pensante e ativo.

O feedback assumiu, neste processo, uma função fundamental na aprendizagem. Rosado e Mesquita (2011) destacam a importância da informação fornecida após a resposta motora, enquanto Hattie e Timperley (2007) salientam que o seu valor depende da capacidade para fornecer ao aluno informação relevante sobre o seu desempenho e sobre a forma de progredir. Durante as aulas, procurei fornecer feedback relacionado com as execuções e decisões dos alunos, recorrendo tanto a intervenções individuais como coletivas. Contudo, entendo que fornecer feedback não significava corrigir o que está errado. Uma correção só terá verdadeira utilidade se o aluno tiver oportunidade de a utilizar numa nova tentativa e se eu observar posteriormente a sua resposta.

Assim, a evolução nesta dimensão não se cingiu simplesmente em aprender a falar menos ou a fornecer mais feedback. Consistiu em aprender a selecionar melhor a informação, escolher o momento da intervenção e observar aquilo que acontecia depois dela.

### 4.4.2. Gestão do Tempo, Espaço e Tarefas

A gestão da aula foi inicialmente uma das dimensões que mais exigiu a minha atenção. Em Educação Física, o ensino decorre num contexto caracterizado pelo movimento dos alunos, utilização simultânea de materiais, mudanças frequentes de organização e necessidade de assegurar condições de segurança. Gerir uma aula implicava, portanto, criar condições para que os alunos tenham um maior tempo possível de prática.

O episódio das estações, anteriormente referido, foi particularmente elucidativo. A organização parecia adequada no planeamento, mas a repetição das explicações em cada mudança reduziu a fluidez da aula e o tempo efetivo de prática. A partir desta experiência, comecei a antecipar com maior cuidado as

transições, a disposição do material e a informação necessária para que os alunos compreendessem a tarefa seguinte sem interrupções prolongadas.

A gestão do tempo revelou-se igualmente exigente. A vontade de cumprir todas as tarefas previstas por vezes levou-me por vezes a acelerar uma atividade que ainda necessitava de consolidação ou, inversamente, a prolongar demasiado uma situação e comprometer o restante desenvolvimento da aula.

### 4.4.3. Gestão dos Comportamentos e Disciplina

A disciplina foi uma dimensão perante a qual iniciei o estágio com alguma expectativa. Assumir a responsabilidade por uma turma significava estabelecer regras, intervir perante comportamentos inadequados e encontrar um equilíbrio entre proximidade e autoridade. Contudo, o contacto com a minha turma mostrou-me que a disciplina não poderia ser compreendida apenas como resposta aos comportamentos errados.

A turma revelou-se globalmente colaborativa, embora tenham ocorrido episódios pontuais de perturbação, tal como já foi referido na sua caracterização. A ausência de problemas disciplinares graves não eliminou, contudo, a necessidade de estabelecer referências claras e de intervir de forma consistente quando estas não eram respeitadas.

A prática mostrou-me, aliás, que determinados comportamentos que inicialmente poderia interpretar apenas como indisciplina estavam relacionados com a própria organização da aula. Quando os alunos permaneciam demasiado tempo à espera, quando uma transição se prolongava ou quando não compreendiam claramente o que deveriam realizar, aumentava a probabilidade de surgirem conversas paralelas e perda de atenção. Esta constatação obrigou-me a incluir a minha própria intervenção na análise do comportamento da turma.

Nos momentos em que era necessário intervir, procurei privilegiar uma resposta proporcional à situação, começando por chamadas de atenção e intervenções de proximidade antes de recorrer a interrupções mais explícitas.

A aprendizagem mais importante nesta dimensão foi, assim, compreender que gerir a disciplina não significa simplesmente reagir ao comportamento inadequado. Significa construir condições organizacionais e relacionais que favoreçam comportamentos compatíveis com a aprendizagem e, quando necessário, intervir de forma clara, proporcional e consistente.

### 4.4.4. Clima Relacional e Relação Pedagógica

A relação estabelecida com a turma constituiu uma das dimensões mais significativas do estágio. Desde o primeiro contacto, procurei criar uma relação de proximidade com os alunos, conhecer os seus interesses e construir um ambiente em que se sentissem confortáveis para participar. Contudo, a experiência mostrou-me que um clima positivo não resulta apenas de uma relação cordial entre professor e alunos.

A cooperação e a entreajuda que caracterizavam a minha turma constituíram um recurso importante. Contudo, também aprendi a não interpretar automaticamente toda a interação entre pares como positiva. Uma brincadeira podia ser vivida de forma diferente por quem a fazia e por quem a recebia. O clima precisava, por isso, de ser observado através da forma como as relações influenciavam efetivamente a participação.

O meu feedback, tinha igualmente uma dimensão relacional. Corrigir um aluno não consistia apenas em transmitir informação técnica. O momento e o contexto em que a correção era realizada podiam influenciar a forma como esta era recebida. Comecei, assim, a atribuir maior atenção à necessidade de corrigir sem expor desnecessariamente, reconhecer o esforço sem transformar o elogio numa fórmula vazia e manter expectativas exigentes sem associar o erro a incapacidade.

A progressiva consolidação da relação com a turma trouxe também maior naturalidade à comunicação. Passei a conhecer melhor os alunos e a antecipar algumas dificuldades. Esta proximidade facilitou a minha intervenção, mas exigiu simultaneamente que mantivesse clara a minha responsabilidade enquanto professor. Criar confiança não significava abdicar da exigência.

Um “bom ambiente” não poderia ser avaliado apenas pela ausência de conflitos. Interessava-me perceber se os alunos se sentiam suficientemente seguros para participar, experimentar, errar, pedir ajuda e voltar a tentar.

## 4.5. Modelos de Ensino e Intencionalidade Pedagógica

Ao longo do Estágio Profissional, fui compreendendo que ensinar não consiste apenas em selecionar conteúdos. Implica igualmente decidir como organizar os momentos de ensono-aprendizagem, que papel atribuir ao professor e aos alunos e que tipo de participação se pretende promover. Foi neste contexto que os modelos de ensino adquiriram significado na minha prática, não enquanto estruturas a aplicar de forma rígida, mas como referenciais capazes de orientar decisões pedagógicas em função dos objetivos, dos conteúdos e das características dos alunos.

Metzler (2011, 2017) entende os modelos de ensino como estruturas coerentes que articulam objetivos de aprendizagem, conteúdos, organização das tarefas, interação pedagógica e avaliação. Esta perspetiva ajudou-me a ultrapassar uma conceção inicialmente mais instrumental das metodologias de ensino. A questão deixou progressivamente de ser “Que modelo devo utilizar?” para passar a ser “Que condições de aprendizagem pretendo criar e que abordagem melhor responde a esse propósito?”**.**

Como treinador estava habituado a assumir um papel central na definição das tarefas, na apresentação das soluções e na correção das execuções. Esta experiência revelou-se útil na organização das aulas e na comunicação dos conteúdos, mas o contexto escolar confrontou-me com uma realidade diferente. Ensinar Educação Física a uma turma heterogénea não significava treinar um grupo reunido em torno da mesma modalidade e, frequentemente, com objetivos desportivos semelhantes. Exigia proporcionar experiências educativas significativas a alunos com níveis de competência, interesses, experiências e motivações distintos.

Na primeira fase do estágio, tendo em conta a minha inexperiência e a necessidade de estabelecer rotinas, assegurando condições de segurança e

controlar da turma minha optei por assumir grande parte das decisões relativas às tarefas. O Modelo de Instrução Direta (MID) constituiu, neste sentido, uma referência importante.

Em determinados momentos, uma intervenção mais diretiva revelou-se adequada e eficiente. Já noutros, percebi que fornecer antecipadamente todas as respostas poderia limitar oportunidades para os alunos observarem, decidirem e resolverem problemas. Isto tornou-se particularmente evidente nas modalidades coletivas, nomeadamente no basquetebol e no futsal. Nestes conteúdos, procurei recorrer a situações contextualizadas de jogo, reduzindo ou modificando a sua complexidade para tornar determinados problemas mais evidentes. A intenção aproximava-se dos princípios do Teaching Games for Understanding (TGfU) (Bunker e Thorpe 1982), segundo o qual a compreensão do jogo e a tomada de decisão devem ocupar uma posição central na aprendizagem.

A experiência mostrou-me, porém, que colocar os alunos a jogar não significa, por si só, ensinar através da compreensão do jogo. É essencial que exista uma reflexão e consequente alteração dos aspetos que não estão a funcionar. Uma reflexão realizada durante uma situação de jogo tornou particularmente evidente esta aprendizagem. Perante uma tarefa em igualdade numérica, inicialmente valorizei a elevada participação dos alunos. Contudo, ao observar o desenvolvimento da situação, reconheci que:

*«Esta configuração permitiu que todos os alunos participassem de forma ativa no jogo, o que à partida considerei positivo. No entanto, ao observar o desenvolvimento da tarefa, apercebi-me de que a igualdade numérica acabou por limitar a emergência de alguns princípios ofensivos importantes.»*
(Diário de Bordo - reflexão das aulas n.º 73 e 74 – 10/02/2026).

Noutras matérias, nomeadamente natação, ginástica e badminton, recorri a situações de trabalho em pares ou pequenos grupos, procurando promover entreajuda, observação e responsabilidade dos alunos. Estas experiências aproximaram-se de princípios associados à Aprendizagem Cooperativa, na qual

a aprendizagem individual é articulada com a interação e responsabilidade perante os restantes elementos do grupo (Dyson & Casey, 2016).

Foi, porém, na Unidade Didática de Atletismo que a utilização de um modelo pedagógico assumiu um caráter mais estruturado e intencional. A implementação do Modelo de Educação Desportiva (MED), desenvolvido por Siedentop, procurou proporcionar aos alunos uma experiência distinta da organização tradicional das aulas, incorporando características como a constituição de equipas, a manutenção da afiliação ao longo da época e a atribuição de diferentes responsabilidades e papéis.

Segundo Siedentop et al. (2019), o MED procura proporcionar experiências desportivas mais autênticas e educativamente significativas, promovendo alunos desportivamente competentes, literatos e entusiastas. No meu caso, a sua utilização interessou-me particularmente pela possibilidade de deslocar parte da responsabilidade que habitualmente concentrava no professor para os próprios alunos.

A atribuição de funções como capitão, treinador ou árbitro, entre outras responsabilidades, alterou a dinâmica habitual da aula. O aluno deixou de ser apenas alguém que aguardava a indicação do professor para executar uma tarefa e passou, em determinados momentos, a assumir responsabilidades perante os colegas e a equipa.

Esta experiência adquiriu uma importância adicional porque não ficou limitada à intervenção pedagógica. As questões que me suscitou relativamente ao envolvimento dos alunos conduziram ao estudo desenvolvido posteriormente neste relatório, intitulado “O impacto do Modelo de Educação Desportiva (MED) na motivação dos alunos nas aulas de Educação Física”. O estudo incidiu precisamente sobre a turma do 11.º ano e procurou analisar a perceção da motivação antes e após a implementação da UD baseada no MED.

Esta ligação entre intervenção e investigação representou uma aprendizagem profissional importante. Em vez de assumir que uma metodologia era eficaz simplesmente porque os alunos pareciam mais entusiasmados,

procurei interrogar essa perceção e recolher informação que permitisse analisá-la de forma mais sistemática. A utilização do MED deixou, assim, de constituir apenas uma opção metodológica e tornou-se também um problema de investigação sobre a minha própria prática.

Ao longo do estágio, esta a utilização dos diferentes modelos de ensino não ocorreu de forma linear. Houve momentos em que necessitei de recuperar maior controlo da tarefa e outros em que considerei possível atribuir mais autonomia aos alunos.

Em suma, deixei, portanto, de associar a minha intervenção ao "melhor modelo". Nenhum respondeu isoladamente a todas as necessidades encontradas. O MID revelou-se útil quando era necessário estrutura, clareza e controlo, já os princípios do TGfU permitiram valorizar a compreensão e a tomada de decisão nas modalidades coletivas, as estratégias de natureza cooperativa criaram oportunidades de entreajuda e responsabilidade partilhada e o MED possibilitou experimentar uma organização mais centrada na afiliação, nos papéis e na responsabilização dos alunos.

## 4.6. Participação na Escola e Relação com a Comunidade

Ao iniciar o Estágio Profissional, a minha atenção estava naturalmente concentrada na responsabilidade de ensinar a turma que me tinha sido atribuída. Planear aulas, conduzir o ensino, avaliar os alunos e refletir sobre as decisões tomadas constituíam as preocupações mais imediatas. Contudo, o envolvimento progressivo na vida da Escola Básica e Secundária D. Dinis mostrou-me que ser professor não se esgota na relação pedagógica estabelecida dentro da aula.

A escola constitui uma organização educativa construída através das relações e da ação conjunta de diferentes intervenientes. Professores, alunos, pessoal não docente, famílias e parceiros externos participam, de formas distintas, na construção das experiências proporcionadas aos alunos. Neste sentido, Nóvoa (1992) sublinha a importância de compreender a profissão docente no quadro da organização escolar, contrariando uma visão do professor como profissional que desenvolve isoladamente o seu trabalho.

Esta dimensão começou a tornar-se visível logo nos primeiros contactos com a escola. A participação nas reuniões do Grupo de Educação Física permitiu-me acompanhar decisões relativas ao *roulement*, aos critérios de avaliação, à avaliação diagnóstica e à preparação de atividades como o Corta-Mato Escolar e o Dia da Dança do Agrupamento. Progressivamente, compreendi que aquilo que posteriormente surgia perante os alunos como uma atividade organizada resultava de um trabalho prévio de decisão, articulação e distribuição de responsabilidades entre diferentes profissionais.

A participação nas atividades da escola permitiu-me também estabelecer relações com professores e alunos para além da minha turma. Este aspeto foi particularmente importante porque alargou a minha experiência a idades, contextos e responsabilidades diferentes daqueles que caracterizavam a prática letiva regular. A escola começou, assim, a deixar de representar apenas o local onde realizava o estágio para se tornar progressivamente uma comunidade profissional na qual também tinha responsabilidades a assumir**.**

A integração na escola não acontece apenas através da prática letiva, mas também através da participação nas suas rotinas, relações, projetos e atividades. No meu caso, as conversas formais e informais com os professores do Grupo de Educação Física, a colaboração com o Núcleo de Estágio e a participação em iniciativas coletivas contribuíram para que progressivamente deixasse de me sentir apenas como estudante colocado temporariamente numa escola.

Foi sobretudo através do Desporto Escolar, do Corta-Mato Escolar e do Dia do Desporto Adaptado que esta dimensão adquiriu maior significado. Embora todas estas experiências ultrapassassem a aula curricular, colocaram-me perante aprendizagens profissionais distintas. O Desporto Escolar proporcionou continuidade no acompanhamento dos alunos; o Corta-Mato confrontou-me com a complexidade organizativa de uma atividade dirigida a um elevado número de participantes; e o Dia do Desporto Adaptado levou-me a pensar a inclusão não apenas como princípio educativo, mas como responsabilidade de criar condições concretas de participação.

Estas experiências contribuíram, assim, para alargar a minha conceção da profissão. Ensinar é uma parte central do trabalho do professor, mas ser professor implica igualmente participar, colaborar, organizar, comunicar e assumir responsabilidades perante a comunidade educativa.

### 4.6.1. Desporto Escolar: Ensinar para Além da Aula Curricular

O Desporto Escolar constituiu a experiência mais continuada de participação na escola para além da prática letiva. No início do ano, o Professor Cooperante possibilitou aos estudantes-estagiários a escolha de uma das modalidades existentes na escola para acompanhamento ao longo do ano letivo. Optei pelo basquetebol, trabalhando em colaboração com o professor responsável junto de alunos do 5.º, 6.º e 7.º anos.

Esta escolha colocou-me num contexto diferente daquele que encontrava diariamente. A idade dos alunos, o caráter voluntário da participação e a presença de uma componente competitiva obrigavam-me a adaptar a comunicação, as tarefas e as expectativas. A experiência foi particularmente interessante porque me permitiu confrontar novamente duas dimensões da minha identidade que já tinham surgido durante o estágio, o treinador que trazia comigo e o professor que estava a aprender a ser.

A minha experiência anterior como treinador facilitava a organização das tarefas e a leitura do jogo, mas o contexto do Desporto Escolar levou-me a reconhecer que a finalidade educativa não poderia ficar subordinada exclusivamente ao rendimento competitivo. Mesmo quando existia competição entre escolas, continuava a trabalhar com alunos em formação e, por isso, questões como participação, aprendizagem, respeito, cooperação e oportunidade de jogar mantinham uma importância central.

Ao longo do ano, colaborei com o professor responsável na planificação e condução dos treinos. Esta colaboração foi importante porque me colocou numa posição diferente daquela que assumia perante a turma de estágio. Não era o único responsável pelo processo e precisava de aprender a partilhar decisões,

observar outra forma de intervenção e integrar o meu contributo num trabalho que já possuía organização e continuidade próprias.

As competições contra outras escolas acrescentaram outra dimensão à experiência. Nestes momentos, os alunos eram confrontados com situações de maior exposição emocional, nas quais precisavam de tomar decisões sob pressão, lidar com o resultado e respeitar adversários, colegas e regras.

Esta experiência ajudou-me também a reconsiderar a própria ideia de sucesso. Num contexto competitivo, é fácil associá-lo imediatamente ao resultado final. Enquanto professor, comecei a valorizar outros indicadores como a evolução de um aluno, a sua disponibilidade para participar, a capacidade de colaborar com os colegas, a forma como reagia ao erro ou ao insucesso e a responsabilidade demonstrada perante a equipa.

O Desporto Escolar permitiu-me, assim, compreender que a competição pode assumir valor educativo quando permanece subordinada à formação dos alunos e não quando a formação é subordinada ao resultado competitivo. Esta distinção revelou-se particularmente significativa tendo em conta o meu percurso anterior como treinador.

Outra aprendizagem decorreu da continuidade. Ao contrário de uma atividade escolar pontual, acompanhar uma modalidade durante o ano permitiu observar os alunos em diferentes momentos, conhecer melhor as suas dificuldades e acompanhar a sua evolução. Esta continuidade reforçou a ideia de que a relação pedagógica se constrói através do tempo, da consistência da intervenção e da confiança progressivamente estabelecida.

Deste modo, o Desporto Escolar não representou apenas uma oportunidade adicional para ensinar basquetebol. Constituiu um espaço onde pude aprender a articular formação e competição, partilhar responsabilidades com outro professor e adaptar a minha intervenção a alunos mais jovens, contribuindo para alargar a minha compreensão do papel educativo do professor de Educação Física.

### 4.6.2. Corta-Mato Escolar: Organização, Responsabilidade e Trabalho Colaborativo

O Corta-Mato Escolar (anexo 12), realizado no dia 5 de novembro de 2025, no Parque do Geão, proporcionou-me uma experiência muito diferente do acompanhamento regular do Desporto Escolar. Tratava-se de uma atividade aberta aos alunos do Agrupamento de Escolas D. Dinis e cuja realização dependia da articulação entre professores, alunos e pessoal não docente.

Enquanto participante numa atividade escolar desta dimensão, comecei a perceber uma realidade que facilmente permanece invisível para quem apenas participa na prova: um evento que dura algumas horas exige preparação, distribuição antecipada de funções e coordenação entre numerosos intervenientes.

O pavilhão gimnodesportivo funcionou como ponto de encontro e zona de secretariado, onde os participantes procediam ao levantamento dos dorsais antes de se deslocarem para a prova. Aos professores foram atribuídas responsabilidades específicas e, no meu caso, fiquei colocado na linha de chegada, responsável pela cronometragem dos primeiros 15 alunos de cada escalão etário.

Esta responsabilidade, aparentemente simples quando descrita posteriormente, exigia concentração e rigor. Um erro na identificação de um participante ou no registo do tempo poderia ter consequências na classificação. Percebi, deste modo, que participar numa atividade coletiva significa assumir uma pequena parte de um sistema em que a qualidade do resultado global depende do cumprimento responsável das funções individuais.

O início das provas ocorreu com algum atraso e foi acompanhado por algum nervosismo dos participantes, embora o entusiasmo e a motivação tenham marcado globalmente o evento. Esta situação mostrou-me igualmente que, mesmo quando existe preparação prévia, atividades desta natureza conservam uma margem de imprevisibilidade. A organização necessita, portanto, não apenas de planeamento, mas de capacidade para responder aos acontecimentos sem comprometer o funcionamento global.

A experiência levou-me também a observar os alunos num contexto diferente da aula. A corrida colocava-os perante esforço, exposição pública, comparação com outros participantes e necessidade de gerir o próprio ritmo. Para alguns, o significado da participação poderia estar associado ao resultado; para outros, terminar a prova representava já uma conquista pessoal. Esta diversidade reforçou a importância de não reduzir o valor educativo do Corta-Mato aos primeiros classificados.

No final da atividade, aquilo que mais retive não foi apenas o sucesso organizativo referido no relatório, mas a compreensão do trabalho coletivo que o tornou possível. Enquanto aluno, tinha participado em inúmeras atividades escolares sem conhecer grande parte do trabalho que existia antes e durante a sua realização. Enquanto futuro professor, comecei a perceber que esse trabalho menos visível também integra a profissão.

O Corta-Mato permitiu-me, portanto, desenvolver uma conceção mais ampla da responsabilidade profissional: participar na escola não significa apenas estar presente numa atividade, mas assumir uma função concreta e perceber que o seu cumprimento contribui para uma experiência educativa construída coletivamente.

### 4.6.3. Dia do Desporto Adaptado: da Inclusão Declarada à Inclusão Vivenciada

Entre as atividades em que participei ao longo do estágio, o Dia do Desporto Adaptado (anexo 13) assumiu um significado particular. A iniciativa foi organizada pelos Núcleos de Estágio da Escola Básica e Secundária D. Dinis e realizou-se em 12 de maio de 2026, procurando sensibilizar a comunidade escolar para o Desporto Adaptado e para a inclusão através da experiência prática. Participaram 16 turmas, envolvendo cerca de 370 alunos.

A dimensão da atividade exigiu planeamento e articulação entre os diferentes intervenientes, mas o seu significado ultrapassou a componente organizativa. Foram dinamizadas experiências de Ténis de Mesa Adaptado, Voleibol Sentado, Atletismo para Cegos e Boccia**,** permitindo que os alunos contactassem com

formas de prática desportiva distintas daquelas que habitualmente experienciavam.

Até esse momento, a inclusão surgia frequentemente no meu percurso de formação através de princípios, documentos e orientações pedagógicas. Organizar uma atividade desta natureza obrigou-me a confrontar esses princípios com uma questão muito mais concreta: “O que é necessário alterar nas condições de prática para que pessoas com características diferentes possam efetivamente participar?”

Esta questão foi particularmente relevante para a minha formação. A inclusão não poderia ser reduzida à afirmação de que todos possuem direito à prática desportiva. Esse direito apenas adquire significado quando os espaços, regras, materiais, formas de comunicação e tarefas permitem uma participação efetiva. Neste sentido, Booth e Ainscow (2011) defendem uma conceção de inclusão associada à identificação e redução das barreiras à aprendizagem e à participação.

As modalidades proporcionadas tornavam esta ideia particularmente visível. No Voleibol Sentado ou no Atletismo para Cegos, por exemplo, alterar determinadas condições não significava construir uma versão “menor” do desporto. Significava reorganizar a prática de modo a responder às características dos participantes. Esta experiência levou-me a perceber com maior clareza que adaptar não significa necessariamente facilitar; significa criar condições de participação com significado.

A atividade teve também uma dimensão de sensibilização. Colocar os alunos perante experiências diferentes das habituais poderia levá-los a questionar representações construídas sobre deficiência e competência. Contudo, comecei igualmente a perceber que uma experiência pontual não transforma, por si só, conceções ou comportamentos. O verdadeiro desafio consiste em transportar para o quotidiano da escola os princípios que uma iniciativa desta natureza procura tornar visíveis.

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória valoriza áreas de competência relacionadas com o relacionamento interpessoal, a autonomia, a responsabilidade e a cidadania. Neste sentido, atividades como esta podem constituir oportunidades relevantes para que esses princípios sejam experienciados através das relações e situações concretas proporcionadas pela escola, e não apenas apresentados discursivamente.

O Dia do Desporto Adaptado tornou-se, assim, uma das experiências que mais contribuiu para ampliar a minha conceção de Educação Física. O desporto pode constituir um poderoso espaço de participação e encontro, mas não é inclusivo por natureza. A inclusão depende das condições que professores, escolas e organizações são capazes de construir.

No final desta experiência, a questão deixou de ser apenas "Como incluir este aluno na atividade que já existe?" e passou a aproximar-se de uma pergunta pedagogicamente mais exigente: "Que condições devo criar para que todos possam participar, aprender e sentir que a experiência também lhes pertence?".

## 4.7. Da Experiência à Aprendizagem Profissional

Chegado a esta fase do Estágio Profissional, olhar para o percurso realizado implica mais do que recordar as aulas lecionadas, as atividades em que participei ou as dificuldades que fui encontrando. Exige procurar compreender o que mudou na forma como penso o ensino, interpreto os alunos e me reconheço enquanto professor. Foi precisamente nesta transformação que encontro uma das dimensões mais significativas da Prática de Ensino Supervisionada.

Quando iniciei o estágio, não chegava à escola sem experiências anteriores. O meu percurso ligado ao desporto e, particularmente, a experiência enquanto treinador proporcionavam-me conhecimentos sobre modalidades, organização de sessões, comunicação com praticantes e condução de grupos. Essa experiência constituiu um recurso importante e ajudou-me a enfrentar algumas das exigências iniciais da prática. Contudo, o estágio mostrou-me também que saber treinar não equivale a saber ensinar Educação Física.

A escola colocou-me perante uma realidade pedagogicamente mais complexa. Ao contrário de muitos contextos desportivos, os alunos não estavam reunidos porque partilhavam necessariamente o interesse por uma modalidade, nem apresentavam níveis semelhantes de competência ou os mesmos objetivos. Na minha turma do 11.º ano encontrei alunos com experiências desportivas, capacidades, motivações e ritmos de aprendizagem diferentes. Ensinar obrigava-me, por isso, a construir condições para que todos encontrassem oportunidades de participação e aprendizagem, incluindo aqueles para quem a prática desportiva não assumia particular centralidade.

Esta realidade alterou progressivamente o foco da minha intervenção. Numa fase inicial, muitas das minhas preocupações estavam centradas naquilo que eu deveria fazer, seja preparar um bom plano, explicar corretamente, organizar as tarefas, controlar o tempo e cumprir aquilo que tinha previsto. Estas preocupações eram necessárias, sobretudo perante a insegurança associada às primeiras experiências de responsabilidade autónoma por uma turma. Contudo, com o desenvolvimento do estágio, começaram a revelar-se insuficientes.

Os acontecimentos vividos nas aulas contribuíram decisivamente para esta mudança. Perceber que tinha planeado demasiados conteúdos para uma única aula obrigou-me a questionar a relação entre quantidade de tarefas e aprendizagem. Reconhecer que uma organização por estações, apesar de pedagogicamente interessante, estava a consumir demasiado tempo em explicações e transições levou-me a reconsiderar a relação entre organização e tempo efetivo de prática. Observar que uma situação de igualdade numérica promovia participação, mas não fazia emergir os princípios ofensivos pretendidos, mostrou-me que uma tarefa não deve ser apreciada apenas pelo seu funcionamento aparente, mas pelos comportamentos de aprendizagem que efetivamente provoca.

Estes episódios adquiriram importância não porque representassem erros, mas porque me obrigaram a interrogar as decisões tomadas e a produzir respostas diferentes posteriormente. Foi neste sentido que o Diário de Bordo assumiu valor na minha formação. A escrita reflexiva permitiu regressar à experiência,

organizar aquilo que tinha acontecido e identificar aspetos que, durante a própria aula, nem sempre conseguia interpretar com suficiente distanciamento.

A reflexão, contudo, só adquiriu verdadeiro significado profissional quando produziu consequências na ação. Schön (1983) chama a atenção para a importância da reflexão na construção do conhecimento profissional, particularmente perante situações que não podem ser integralmente resolvidas através da aplicação de respostas previamente definidas. Esta perspetiva aproximou-se daquilo que fui experienciando, onde refletir não significava apenas explicar posteriormente por que razão uma aula tinha corrido melhor ou pior.

Também a avaliação contribuiu significativamente para esta transformação. A dificuldade sentida na primeira avaliação diagnóstica mostrou-me os limites da minha própria capacidade de observação. Algumas apreciações iniciais tiveram de ser reconsideradas à medida que conhecia melhor os alunos e recolhia novas evidências sobre os seus desempenhos. Esta experiência ensinou-me a ser mais prudente perante as primeiras impressões e a compreender que o julgamento profissional necessita de evidências, critérios e disponibilidade para ser revisto.

Progressivamente, comecei, assim, a deslocar a atenção da minha atuação para a resposta dos alunos. A questão deixou de ser apenas se tinha explicado corretamente, mas se os alunos tinham compreendido. A minha preocupação não era apenas se tinha fornecido feedback, mas se esse feedback tinha produzido alterações ou se não apenas se tinha cumprido o plano, mas se a progressão prevista continuava adequada.

Esta mudança representou, para mim, uma evolução importante na compreensão do ensino. Uma aula aparentemente fluida podia proporcionar poucas aprendizagens. A aprendizagem dos alunos tornou-se progressivamente o principal critério através do qual comecei a interpretar as minhas próprias decisões.

O contacto com diferentes modelos de ensino contribuiu igualmente para esta evolução. A experiência mostrou-me que nenhuma abordagem metodológica constitui uma resposta universal. Houve situações em que uma intervenção mais direta foi necessária e outras em que a aprendizagem beneficiou da atribuição de maior responsabilidade aos alunos, da resolução de problemas ou da modificação das condições de jogo. A implementação do Modelo de Educação Desportiva foi particularmente significativa, não apenas pela experiência proporcionada à turma, mas porque as questões que suscitou relativamente à motivação dos alunos estiveram na origem do estudo desenvolvido no âmbito deste relatório.

Esta passagem da intervenção à interrogação da própria intervenção constituiu uma aprendizagem que considero particularmente relevante. A prática deixou de ser apenas um espaço onde aplicava conhecimentos adquiridos anteriormente e passou também a constituir uma fonte de questões suscetíveis de serem analisadas de forma sistemática. Neste sentido, a investigação desenvolvida durante o estágio aproximou-se da ideia de professor enquanto profissional que não se limita a reproduzir soluções, mas procura compreender criticamente os efeitos das suas decisões.

A aprendizagem profissional não resultou, contudo, apenas da relação individual entre aquilo que fazia e aquilo sobre que refletia. O Professor Cooperante, o Professor Orientador e os colegas do Núcleo de Estágio tiveram um papel fundamental neste processo. As conversas posteriores às aulas, a observação das práticas dos colegas e a necessidade de justificar opções perante outros obrigaram-me frequentemente a olhar para situações que sozinho interpretaria de forma diferente.

Esta dimensão ajudou-me a compreender que aprender a ser professor não constitui um processo exclusivamente individual. Nóvoa (2009) sublinha precisamente a importância das culturas profissionais, da partilha e do trabalho coletivo na formação docente. No meu percurso, a possibilidade de confrontar interpretações, receber críticas e observar outras soluções permitiu ampliar o conjunto de possibilidades que considerava perante os problemas da prática.

Nem sempre foi fácil expor uma decisão que não tinha produzido os resultados esperados ou reconhecer que uma solução proposta por outro poderia ser mais adequada do que aquela que tinha escolhido. Contudo, comecei a compreender que a capacidade de justificar uma decisão e de a reconsiderar perante argumentos ou evidências mais consistentes não diminui a autonomia profissional; torna-a mais fundamentada.

A participação na vida da escola alargou ainda esta aprendizagem para além da relação com a minha turma do 11.º ano. O acompanhamento do Desporto Escolar, a participação no Corta-Mato e a organização do Dia do Desporto Adaptado mostraram-me dimensões da profissão que dificilmente seriam compreendidas apenas através da lecionação. Colaborar com outros professores, assumir responsabilidades organizativas e participar em iniciativas dirigidas à comunidade educativa fizeram-me perceber que ser professor significa também pertencer e contribuir para uma organização coletiva.

O Dia do Desporto Adaptado acrescentou a este percurso uma interrogação particularmente relevante sobre inclusão. A experiência reforçou em mim a ideia de que proporcionar as mesmas condições a todos não garante necessariamente oportunidades equivalentes de participação e aprendizagem. A diferenciação e a adaptação começaram, por isso, a ser compreendidas não como diminuição da exigência, mas como parte da responsabilidade pedagógica perante a diversidade dos alunos.

Ao longo do estágio, alterou-se igualmente a forma como comecei a encarar o erro. Inicialmente, uma aula que não decorria de acordo com o previsto podia ser interpretada sobretudo como sinal de insuficiência da minha intervenção. Progressivamente, comecei a compreender que a incerteza, o erro e o reajustamento fazem parte da própria natureza do ensino. O problema não reside em todas as decisões produzirem resultados diferentes dos antecipados; reside em não sermos capazes de reconhecer esses resultados, interrogá-los e aprender com eles.

Esta mudança não significa que, no final do Estágio Profissional, considere concluído o processo de aprender a ensinar. Pelo contrário, a experiência

tornou-me mais consciente da complexidade da profissão e das dimensões em que ainda necessito de evoluir. A capacidade de diferenciar o ensino, observar simultaneamente vários alunos, produzir feedback cada vez mais específico, gerir com maior eficiência algumas situações de aula e sustentar as decisões avaliativas em evidências suficientemente consistentes permanecem desafios para o meu desenvolvimento profissional.

É talvez nesta mudança que reconheço a aprendizagem profissional mais importante deste percurso. Comecei o estágio preocupado em aprender a conduzir aulas e termino-o mais consciente de que ser professor significa aprender continuamente a interpretar aquilo que acontece quando ensinamos.

Assim, a Prática de Ensino Supervisionada não representou apenas o momento em que pude aplicar aquilo que aprendera ao longo da formação académica. Constituiu o espaço em que esse conhecimento foi confrontado, questionado, reconstruído e progressivamente transformado em conhecimento profissional.

Termino esta etapa, portanto, não com a sensação de ter aprendido como se deve ensinar, mas com algo que considero profissionalmente mais relevante: uma maior capacidade para observar, questionar, fundamentar, decidir, reajustar e continuar a aprender com aquilo que a prática me devolve.

# 5. Estudo Investigativo: Modelo de Educação Desportiva e Motivação nas Aulas de Educação Física: Estudo Exploratório Pré–Pós numa Unidade Didática de Atletismo no Ensino Secundário

## 5.1. Resumo

A motivação constitui uma dimensão relevante para a participação e o envolvimento dos alunos nas aulas de Educação Física. Neste contexto, o Modelo de Educação Desportiva (MED) tem sido associado à criação de experiências de aprendizagem mais participativas, socialmente significativas e caracterizadas por uma maior responsabilização dos alunos. O presente estudo teve como objetivo analisar as diferenças em indicadores motivacionais antes e após uma unidade didática de Atletismo organizada segundo características estruturantes do MED. Participaram 20 alunos do 11.º ano, 16 do sexo feminino e 4 do sexo masculino, pertencentes a uma turma do Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias. A intervenção decorreu ao longo de oito aulas de 45 minutos, incidindo sobre partidas, velocidade e estafetas, e integrou época desportiva, afiliação em equipas estáveis, competição formal, registo de resultados, evento culminante e festividade, complementados pela atribuição de diferentes papéis e responsabilidade aos alunos. A recolha de dados foi realizada antes e após a intervenção através de cinco itens construídos ou adaptados a partir do enquadramento conceptual do *Perceived Locus of Causality Questionnaire*, de uma questão relativa à motivação percebida para o Atletismo e, no pós-intervenção, de itens destinados a conhecer a perceção dos alunos sobre características específicas da experiência MED e de questões abertas. Os resultados evidenciaram uma ligeira diminuição nos indicadores associados à regulação externa, sem diferença estatisticamente significativa ($Z = -1{,}414$; $p = .157$), e valores superiores, no momento pós-intervenção, num índice exploratório constituído por indicadores motivacionais favoráveis ($Z = -3{,}074$; $p = .002$). A apreciação da motivação relativamente ao Atletismo foi

igualmente superior após a intervenção (Z = −3,000; p = .003), embora esta comparação deva ser interpretada com prudência, uma vez que as questões aplicadas nos dois momentos não eram temporalmente equivalentes. Os alunos valorizaram particularmente a permanência em equipas estáveis, a atribuição de responsabilidades e o desempenho de diferentes papéis, sendo o trabalho em equipa, o desafio e a competição igualmente salientados

**Palavras-chave:** EDUCAÇÃO FÍSICA; MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA; MOTIVAÇÃO; ATLETISMO; ENSINO SECUNDÁRIO.

## 5.2. Abstract:


### Sport Education Model and Motivation in Physical Education: An Exploratory Pre–Post Study in a Secondary School Athletics Unit

Motivation is an important dimension of students' participation and engagement in Physical Education. In this context, the Sport Education Model (SEM) has been associated with more participatory and socially meaningful learning experiences and with increased student responsibility. This study aimed to examine differences in motivational indicators before and after an Athletics unit organized according to core features of the Sport Education Model. Participants were 20 eleventh-grade students, 16 females and four males, attending a Scientific-Humanistic Science and Technology course. The intervention comprised eight 45-minute lessons focusing on sprint starts, sprinting and relay events and incorporated characteristic elements of Sport Education, including a sport season, persistent team affiliation, formal competition, record keeping, a culminating event and festivity, complemented by the assignment of different student roles and responsibilities. Data were collected before and after the intervention through five items constructed or adapted from the conceptual framework of the *Perceived Locus of Causality Questionnaire*, a question addressing perceived motivation towards Athletics and, following the intervention, items examining students' perceptions of specific SEM features and open-ended questions. Results showed a small decrease in indicators associated with external regulation, which was not statistically significant ($Z = -1.414$, $p = .157$), and higher post-intervention values in an exploratory index composed of favorable motivational indicators ($Z = -3.074$, $p = .002$). Students' appraisal of their motivation towards Athletics was also higher after the intervention ($Z = -3.000$, $p = .003$), although this comparison should be interpreted cautiously because the pre- and post-intervention questions were not temporally equivalent. Students particularly valued, persistent team membership, the assignment of responsibilities and participation in different roles, while teamwork, challenge and competition were also highlighted in the open-ended responses. Given the absence of a control group, the small sample size, the short duration of the intervention and limitations associated with the instrument used, the findings

should be interpreted as exploratory evidence of pre–post differences observed during a pedagogical experience structured according to SEM characteristics rather than as evidence of a causal effect of the model.

**Keywords:** PHYSICAL EDUCATION; SPORT EDUCATION MODEL; MOTIVATION; ATHLETICS; SECONDARY EDUCATION.

## 5.3. Introdução e Enquadramento Teórico

### 5.3.1. Motivação e participação nas aulas de Educação Física

A motivação constitui uma dimensão central do processo de ensino-aprendizagem, na medida em que influencia a forma como os alunos atribuem significado à sua participação nas atividades propostas. No contexto particular da Educação Física (EF), esta questão assume especial relevância, uma vez que a aprendizagem ocorre através de uma participação corporalmente exposta, socialmente partilhada e frequentemente acompanhada por situações de comparação, desafio, sucesso e insucesso.

Os alunos não chegam, contudo, às aulas de EF com os mesmos interesses, experiências desportivas, perceções de competência ou razões para participar. Alguns manifestam gosto pela prática e procuram ativamente envolver-se nas tarefas, já outros participam sobretudo porque a disciplina integra obrigatoriamente o currículo ou porque pretendem evitar consequências académicas negativas. Assim, a questão pedagogicamente relevante não consiste apenas em saber se os alunos estão motivados, mas também por que razões participam e que qualidade assume essa motivação.

A Teoria da Autodeterminação (*Self-Determination Theory*; Ryan & Deci, 2000), constitui um dos principais referenciais para compreender esta diversidade motivacional. Contrariamente a perspetivas que tratam a motivação apenas em termos quantitativos, a SDT distingue diferentes formas de regulação do comportamento de acordo com o grau de autodeterminação que lhes está associado.

Num extremo encontra-se a amotivação, caracterizada pela ausência de intenção ou pela dificuldade em estabelecer uma relação significativa entre a ação e os seus resultados. Seguem-se diferentes formas de motivação extrínseca, que não constituem uma categoria homogénea. Na regulação externa, a participação decorre predominantemente de recompensas, imposições ou consequências externas. Na regulação introjetada, o comportamento encontra-se associado a pressões internas, como culpa, obrigação ou necessidade de aprovação. Já regulação identificada, o aluno

reconhece valor pessoal à atividade e participa porque a considera importante ou útil. Finalmente, na motivação intrínseca, o comportamento é realizado pelo interesse, satisfação ou prazer inerente à própria atividade (Ryan & Deci, 2000).

Esta organização permite compreender por que razão a tradicional oposição entre "motivação intrínseca" e "motivação extrínseca" é excessivamente simplificadora. Um aluno que participa porque considera importante melhorar ou porque reconhece utilidade à EF não está motivado da mesma forma que outro que participa apenas para evitar uma classificação negativa, apesar de ambas as razões poderem ser classificadas, num sentido amplo, como extrínsecas.

A SDT acrescenta ainda que a qualidade da motivação é influenciada pela satisfação de três necessidades psicológicas básicas: autonomia, competência e relacionamento. A autonomia refere-se à perceção de agir com sentido de escolha e participação volitiva, a competência relaciona-se com a perceção de eficácia e capacidade para responder aos desafios e o relacionamento corresponde à experiência de pertença, aceitação e conexão significativa com os outros (Deci & Ryan, 2000).

No contexto da EF, estas necessidades assumem particular importância. A possibilidade de participar em decisões ajustadas ao nível de desenvolvimento dos alunos pode favorecer a autonomia, a implementação de tarefas com desafios adequados e feedback informativo podem reforçar a perceção de competência e experiências de cooperação e pertença ao grupo podem contribuir para o relacionamento. Consequentemente, as decisões pedagógicas do professor não constituem apenas formas de organizar o conteúdo: podem também configurar o ambiente motivacional em que a aprendizagem ocorre.

Deste modo, promover motivação nas aulas de EF não deve ser entendido apenas como tornar as atividades mais divertidas ou conseguir que os alunos participem momentaneamente. Uma intervenção pedagogicamente orientada para a motivação procura criar condições para que os alunos atribuam significado à participação, percecionem competência, experimentem pertença e assumam progressivamente maior responsabilidade pelo próprio envolvimento.

### 5.3.2. Dos modelos centrados no professor aos modelos centrados no aluno

As metodologias utilizadas pelo professor podem influenciar significativamente estas condições. Os modelos de ensino constituem estruturas que articulam objetivos, conteúdos, organização das tarefas, interação pedagógica, responsabilidades de professores e alunos e formas de avaliação (Metzler, 2011).

Abordagens mais diretivas podem revelar-se particularmente adequadas quando é necessário introduzir conteúdos, garantir segurança, organizar tarefas complexas ou proporcionar elevados níveis de prática orientada. Contudo, a centralização prolongada da tomada de decisão no professor pode limitar oportunidades para os alunos assumirem responsabilidades, resolverem problemas, cooperarem e participarem na organização da própria aprendizagem.

Isto não significa estabelecer uma oposição normativa entre modelos “centrados no professor” e modelos “centrados no aluno”. A qualidade de uma metodologia depende da coerência entre os objetivos, as características dos alunos, o conteúdo, o contexto e as condições concretas da prática. No entanto, quando o objetivo inclui aumentar a responsabilização, a participação e a perceção de pertença, torna-se pertinente considerar abordagens que redistribuam algumas das decisões tradicionalmente concentradas no professor.

O Modelo de Educação Desportiva inscreve-se precisamente nesta lógica.

### 5.3.3. O Modelo de Educação Desportiva

O Modelo de Educação Desportiva foi desenvolvido por Siedentop com o propósito de proporcionar experiências desportivas pedagogicamente mais significativas no contexto escolar. O modelo procura formar alunos desportivamente competentes, literatos e entusiastas, aproximando determinadas características da experiência escolar das formas culturalmente significativas de organização do desporto, sem deixar de as subordinar a finalidades educativas (Siedentop, 1994; Siedentop et al., 2019).

O MED estrutura-se em torno de seis características fundamentais: época desportiva, afiliação, competição formal, registos, evento culminante e festividade. As unidades são organizadas sob a forma de épocas; os alunos permanecem integrados em equipas relativamente estáveis; existe uma estrutura competitiva previamente organizada; são mantidos registos das realizações; a época termina num evento culminante; e procura-se conferir à experiência uma dimensão festiva e socialmente significativa.

A estas características associa-se a atribuição de diferentes papéis e responsabilidades. Para além da condição de praticante, os alunos podem desempenhar funções como capitão, treinador, árbitro ou responsável por registos. Esta redistribuição de responsabilidades constitui uma dimensão pedagógica importante do modelo, na medida em que amplia as formas de participação e procura envolver os alunos na organização da própria experiência desportiva.

Estas características não devem, contudo, ser entendidas como elementos meramente decorativos. Formar equipas, atribuir papéis ou realizar uma competição final não garante, por si só, uma implementação pedagogicamente significativa do MED. O valor educativo do modelo depende da forma como estas características são articuladas, ensinadas, acompanhadas e progressivamente transferidas para os alunos.

### 5.3.4. MED, motivação e evidência disponível

A relação entre o MED e a motivação dos alunos tem sido analisada em diferentes contextos escolares. Wallhead e Ntoumanis (2004), por exemplo, observaram respostas favoráveis ao nível do prazer e do esforço percebido numa experiência de Sport Education, relacionando estas alterações com dimensões como a autonomia percebida e um clima mais orientado para a tarefa. A literatura sugere, assim, que o potencial motivacional do MED poderá resultar menos da simples adoção de um novo modelo e mais dos mecanismos pedagógicos que o caracterizam: pertença a equipas estáveis, continuidade da experiência, atribuição de responsabilidades, participação em diferentes papéis, desafio e significado social da atividade. A investigação disponível é globalmente favorável ao potencial do modelo, embora apresente heterogeneidade quanto

aos contextos, modalidades, duração das intervenções e instrumentos utilizados, recomendando prudência na generalização dos resultados.

No Atletismo, esta problemática assume particular interesse. Tratando-se de uma modalidade na qual grande parte das provas assenta no desempenho individual, algumas características do MED — nomeadamente afiliação, papéis e competição organizada por equipas — exigem uma adaptação pedagógica específica.

Pereira et al. (2015), num estudo realizado em contexto escolar, demonstraram que o Sport Education pode ser operacionalizado no ensino do Atletismo e proporcionar condições favoráveis à aprendizagem técnica de alunos com diferentes níveis de habilidade. Embora esse estudo não tenha incidido especificamente sobre a motivação, mostra que uma modalidade tradicionalmente percecionada como individual pode ser reorganizada através de uma experiência caracterizada pela afiliação e responsabilização.

É precisamente nesta articulação entre as características particulares do Atletismo e um modelo organizado em torno da pertença, responsabilidade, papéis e competição formal que se situa o interesse do presente estudo.

### 5.3.5. Problema, questão de investigação e objetivos

Durante a Prática de Ensino Supervisionada, a motivação dos alunos constituiu uma preocupação recorrente. A observação das aulas revelou diferentes níveis de participação e envolvimento, levando-me a questionar até que ponto essas diferenças dependiam apenas das características individuais e das preferências dos alunos pelas modalidades ou poderiam também estar relacionadas com as condições pedagógicas proporcionadas.

A implementação de uma unidade didática de Atletismo organizada segundo características do MED criou a oportunidade de analisar esta questão de forma mais sistemática. Em vez de assumir que uma determinada organização do ensino seria motivadora apenas porque os alunos aparentavam maior entusiasmo, procurei recolher informação que permitisse confrontar essa perceção com as respostas dos próprios participantes.

Neste sentido, formulou-se a seguinte questão de investigação: “Que diferenças se observam nos indicadores motivacionais considerados entre o momento anterior e o momento posterior a uma unidade didática de Atletismo organizada segundo características estruturantes do Modelo de Educação Desportiva?”

O objetivo principal consistiu em analisar as diferenças nos indicadores motivacionais considerados antes e após uma unidade didática de Atletismo estruturada segundo características do MED.

Complementarmente, pretendeu-se descrever a perceção dos alunos relativamente à afiliação em equipas estáveis, à atribuição de responsabilidades e ao desempenho de diferentes papéis, bem como explorar, através das respostas abertas, os aspetos da experiência que os participantes associaram a maior motivação e envolvimento.

A autonomia não foi considerada variável dependente, uma vez que não foi utilizada uma medida específica e validada desta dimensão. Embora o MED possa criar oportunidades para uma participação mais autónoma, tal circunstância não permite afirmar que a autonomia tenha sido diretamente avaliada.

## 5.4. Intervenção Pedagógica: Operacionalização das Caraterísticas do Modelo de Educação Desportiva

A intervenção pedagógica decorreu durante uma unidade didática de Atletismo (tabela 1) constituída por oito aulas de 45 minutos, incidindo sobre partidas, velocidade e estafetas. A organização da unidade procurou incorporar as seis características estruturantes do MED e complementá-las através da atribuição progressiva de diferentes papéis e responsabilidades aos alunos.

A unidade assumiu, assim, a forma de uma época desportiva curta. Os alunos foram distribuídos por equipas que se mantiveram estáveis ao longo da intervenção, procurando promover continuidade e sentimento de afiliação. A organização das tarefas integrou momentos de preparação e competição formal, registo de resultados e um evento culminante, acompanhado por elementos de festividade.

Paralelamente, foram atribuídos aos alunos diferentes papéis e responsabilidades. Esta opção procurou alargar a sua participação para além da execução motora, envolvendo-os progressivamente em funções relacionadas com a organização, orientação, arbitragem e acompanhamento das atividades.

Tabela 1 - Características do MED e respetiva operacionalização na unidade de Atletismo

| Característica | Operacionalização |
|---|---|
| Época desportiva | Organização dos conteúdos de partidas, velocidade e estafetas ao longo de oito aulas consecutivas |
| Afiliação | Constituição de equipas estáveis, mantidas ao longo da unidade |
| Papéis e responsabilidades | Desempenho de funções como atleta, capitão, treinador, árbitro e estatístico |
| Registos | Registo de resultados e desempenhos durante a época |
| Competição formal | Integração progressiva de situações competitivas entre as equipas |
| Evento culminante | Realização de competição formal na oitava aula |
| Festividade | Cerimónia final e atribuição de prémios/reconhecimentos |
| Papéis e responsabilidades | Desempenho de funções diferenciadas, designadamente capitão, treinador, árbitro e outras responsabilidades organizativas |

Na primeira aula foram apresentados a organização da época, os objetivos e as responsabilidades inerentes aos diferentes papéis, procedendo-se igualmente à constituição das equipas.

Nas aulas seguintes iniciou-se o trabalho técnico sobre os conteúdos de Atletismo. Nas primeiras fases, o professor manteve maior responsabilidade pela apresentação dos conteúdos e pela condução das tarefas. Esta opção procurou assegurar que os alunos possuíam conhecimentos e referências suficientes antes de assumirem funções mais exigentes.

A transferência de responsabilidade foi, por isso, gradual. À medida que a época progrediu, capitães e treinadores passaram a assumir maior participação na organização do trabalho das respetivas equipas, enquanto outros alunos desempenhavam funções de arbitragem e registo.

Nas aulas 5 a 7, a componente de competição formal ganhou maior expressão, articulando-se com situações de treino e preparação. Este equilíbrio procurou evitar que a competição se sobrepusesse aos objetivos de aprendizagem.

A oitava aula correspondeu ao evento culminante, incluindo competição formal, avaliação das habilidades trabalhadas e uma componente festiva de encerramento.

Esta estrutura permite identificar a presença de características nucleares do MED. Importa, contudo, delimitar o alcance desta caracterização. Não foi realizada uma avaliação formal da fidelidade de implementação, através de observação independente ou de um instrumento específico. Por essa razão, não se pretende afirmar que a intervenção reproduziu integralmente todas as exigências de uma época MED extensa. A correspondência com o modelo é estabelecida através da descrição da forma como as suas características foram operacionalizadas.

## 5.5. Metodologia

### 5.5.1. Desenho do estudo

Foi utilizado um desenho pré-experimental de grupo único, com avaliação pré e pós-intervenção, desenvolvido no contexto natural das aulas de EF. Os mesmos alunos foram avaliados antes e após uma unidade didática estruturada segundo o MED, procurando identificar alterações nas variáveis motivacionais consideradas.

O estudo integrou ainda uma componente qualitativa exploratória, através de questões abertas, destinada a complementar a informação quantitativa e a compreender os aspetos da experiência que os alunos associaram a maior motivação.

Atendendo à inexistência de grupo de controlo ou comparação e à ausência de distribuição aleatória, o desenho não permite estabelecer relações causais entre o MED e as alterações observadas.

### 5.5.2. Participantes

Participaram no estudo 20 alunos de uma turma do 11.º ano do Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, 16 do sexo feminino e 4 do sexo masculino. As idades variavam entre os 15 e os 17 anos (M = 15,95; DP = 0,56).

A seleção dos participantes foi de conveniência, correspondendo à turma atribuída ao professor-estagiário durante a Prática de Ensino Supervisionada.

### 5.5.3. Procedimentos éticos

O estudo foi desenvolvido no âmbito das atividades curriculares regulares da disciplina de EF.

Antes da recolha dos dados, os objetivos e procedimentos foram explicados aos participantes e respetivos encarregados de educação. A participação teve caráter voluntário, tendo sido obtido consentimento informado dos encarregados de educação (anexo 14) e assentimento dos alunos (anexo 15). Foi explicitado que a participação, não participação ou eventual desistência não teria qualquer consequência na avaliação da disciplina.

Os dados foram tratados de forma confidencial e exclusivamente para fins académicos e científicos.

De forma a assegurar a confidencialidade dos participantes e, simultaneamente, possibilitar o emparelhamento das respostas obtidas nos momentos pré e pós-intervenção, foi atribuído a cada aluno um código individual. Este procedimento permitiu relacionar as respostas correspondentes ao mesmo participante nos dois momentos de aplicação do questionário, sem recurso à identificação nominal.

### 5.5.4. Instrumentos

A motivação para a participação nas aulas de Educação Física foi analisada através de cinco itens construídos ou adaptados com base no enquadramento conceptual do Perceived Locus of Causality Questionnaire (PLOC; Goudas et al., 1994). Importa salientar que não foi administrada a versão integral do PLOC nem do PLOC-R, pelo que os itens utilizados no presente estudo não constituem subescalas psicométricas validadas desses instrumentos. A referência ao PLOC é utilizada exclusivamente como suporte conceptual para interpretar diferentes razões subjacentes à participação dos alunos nas aulas de Educação Física.

Os itens utilizados foram os seguintes:

1. “Participo nas aulas porque, se não o fizer, tiro negativa.”
2. “Participo nas aulas porque a disciplina é obrigatória.”
3. “Participo nas aulas porque é importante ter um bom desempenho.”
4. “Participo nas aulas porque sinto prazer em praticar as atividades propostas.”
5. “Participo nas aulas porque acho que a Educação Física é útil para mim.”

À luz da Teoria da Autodeterminação, os dois primeiros itens foram interpretados como indicadores associados a razões externas de participação, uma vez que remetem para exigências ou consequências externas. Os restantes itens traduzem razões motivacionais conceptualmente distintas: valorização do desempenho, prazer na prática e utilidade percebida da Educação Física. Por esse motivo, não foram considerados como uma subescala validada de motivação intrínseca ou autodeterminada.

Para fins exclusivamente exploratórios, foi calculado um índice agregado a partir dos itens 3, 4 e 5. Este índice foi utilizado como indicador global de respostas motivacionais favoráveis e não corresponde a uma subescala validada do PLOC/PLOC-R, dado que integra razões motivacionais conceptualmente distintas. Consequentemente, os resultados associados a este índice devem ser interpretados com prudência e não como medida específica de motivação intrínseca ou de autodeterminação.

Foi ainda utilizada uma questão destinada a conhecer a motivação percebida relativamente ao Atletismo. No momento anterior à intervenção, os alunos foram solicitados a avaliar a sua motivação com base nas experiências de Atletismo vividas em anos anteriores, enquanto no momento pós-intervenção a apreciação incidiu sobre as aulas de Atletismo realizadas no presente ano letivo. Esta diferença temporal deve ser considerada na interpretação dos resultados, uma vez que as duas questões não constituem medidas estritamente equivalentes.

A resposta a esta questão foi efetuada numa escala de Likert de cinco pontos, organizada da seguinte forma: 1 — Nunca motivado; 2 — Raramente motivado; 3 — Às vezes motivado; 4 — Frequentemente motivado; 5 — Sempre motivado.

No momento pós-intervenção foram ainda incluídos quatro itens destinados a conhecer a perceção dos alunos relativamente a características específicas da experiência desenvolvida segundo o Modelo de Educação Desportiva, nomeadamente o sentimento de pertença à equipa, a satisfação decorrente da permanência na mesma equipa ao longo da unidade, a perceção de que a atribuição de responsabilidades tornou as aulas mais motivantes e a perceção de que o desempenho de diferentes papéis contribuiu para aumentar o envolvimento nas atividades.

Por fim, foram incluídas questões abertas destinadas a permitir que os alunos identificassem os aspetos da experiência que consideraram mais relevantes para a sua motivação e envolvimento nas aulas. Estas respostas foram posteriormente utilizadas como informação complementar aos dados quantitativos, procurando aprofundar a compreensão dos elementos da experiência pedagógica mais valorizados pelos participantes.

### 5.5.5. Procedimentos de recolha dos dados

A recolha dos dados foi realizada em dois momentos distintos. O questionário inicial foi aplicado antes do início da intervenção pedagógica, permitindo recolher informação relativa aos indicadores motivacionais considerados previamente ao desenvolvimento da unidade didática de Atletismo. O questionário final foi aplicado após a conclusão da oitava e última aula da intervenção, incluindo, para além dos itens comuns aos dois momentos, questões destinadas a conhecer a perceção dos alunos relativamente a características específicas da experiência desenvolvida segundo o Modelo de Educação Desportiva e questões de resposta aberta.

Os questionários foram preenchidos individualmente, em contexto escolar e antes do início da componente prática da aula, procurando assegurar condições semelhantes de aplicação nos dois momentos. Durante o preenchimento, o

professor permaneceu disponível exclusivamente para esclarecer eventuais dúvidas relacionadas com a compreensão das instruções ou dos itens, evitando qualquer intervenção suscetível de orientar ou condicionar as respostas dos participantes.

Para possibilitar a comparação das respostas obtidas nos momentos pré e pós-intervenção, mantendo a confidencialidade dos participantes, foi utilizado o código individual previamente atribuído a cada aluno. Este procedimento permitiu emparelhar as respostas correspondentes ao mesmo participante nos dois momentos de recolha, sem recurso à identificação nominal.

O preenchimento dos questionários teve uma duração aproximada de 10 a 15 minutos. Após a recolha, os dados foram organizados para posterior tratamento quantitativo, enquanto as respostas às questões abertas foram reunidas para análise descritivo-temática, procurando identificar ideias recorrentes relacionadas com os aspetos da experiência que os alunos associaram a maior motivação e envolvimento nas aulas.

### 5.5.6. Tratamento e análise dos dados

Após a recolha, os dados obtidos nos momentos pré e pós-intervenção foram organizados numa base de dados, procedendo-se ao emparelhamento das respostas correspondentes ao mesmo participante através do código individual utilizado nos dois momentos de aplicação. Foram incluídos na análise comparativa os participantes com respostas emparelhadas nos momentos pré e pós-intervenção.

Numa primeira fase, procedeu-se à análise descritiva dos indicadores considerados. Atendendo à natureza ordinal dos itens, foram calculadas a mediana (Me) e o intervalo interquartil (IQR), complementados pela média (M) e pelo desvio-padrão (DP), de modo a facilitar a descrição e a comparação dos resultados obtidos nos dois momentos.

Para analisar as diferenças entre os momentos pré e pós-intervenção recorreu-se ao teste dos postos sinalizados de Wilcoxon. A opção por este teste não paramétrico justificou-se pela reduzida dimensão da amostra, pela

natureza ordinal dos dados provenientes das escalas de resposta e pelo caráter emparelhado das observações. O nível de significância estatística foi estabelecido em $\alpha = .05$.

Para complementar a interpretação da significância estatística das diferenças observadas, foi calculada uma estimativa da magnitude do efeito através da expressão $r = |Z|/\sqrt{N}$, em que Z corresponde ao valor da estatística padronizada do teste de Wilcoxon e N ao número de pares de observações efetivamente incluídos em cada comparação. A magnitude do efeito foi interpretada considerando, como valores de referência, aproximadamente .10 para um efeito pequeno, .30 para um efeito moderado e .50 para um efeito elevado.

A análise incidiu, em primeiro lugar, sobre os dois itens associados a razões externas de participação. Para fins exploratórios, foi igualmente analisado o índice agregado constituído pelos itens relativos à valorização do desempenho, ao prazer na prática e à utilidade percebida da Educação Física. Conforme anteriormente referido, este índice não corresponde a uma subescala validada do PLOC/PLOC-R, pelo que os resultados foram interpretados exclusivamente como um indicador exploratório de respostas motivacionais favoráveis. Foi ainda comparada a apreciação da motivação relativamente ao Atletismo nos dois momentos de recolha, tendo em consideração a não equivalência temporal das questões utilizadas no pré e no pós-intervenção.

As questões relativas à perceção dos alunos sobre características específicas da experiência desenvolvida segundo o Modelo de Educação Desportiva foram analisadas através de frequências absolutas e relativas, procurando identificar a proporção de participantes que manifestou perceções favoráveis relativamente à afiliação em equipas estáveis, à atribuição de responsabilidades e ao desempenho de diferentes papéis.

Por fim, as respostas às questões abertas foram submetidas a uma análise descritivo-temática de caráter exploratório. Após uma leitura integral das respostas, estas foram agrupadas por proximidade semântica, procurando identificar ideias e temas recorrentes relacionados com os aspetos da experiência que os alunos associaram a maior motivação e envolvimento. Esta

análise assumiu uma função complementar e interpretativa relativamente aos dados quantitativos, não sendo considerada uma análise qualitativa autónoma.

## 5.6. Resultados

### 5.6.1. Indicadores motivacionais associados à regulação externa

A análise dos itens associados a razões externas de participação (tabela 2) revelou uma ligeira diminuição dos valores entre os momentos pré e pós-intervenção. No momento pré-intervenção, registou-se uma média de 1,68 (DP = 0,71), enquanto no momento pós-intervenção a média foi de 1,58 (DP = 0,57). A mediana passou de 1,50 para 1,75, mantendo-se o intervalo interquartil em 1,00 nos dois momentos.

Tabela 2 - Indicadores associados à regulação externa nos momentos pré e pós-intervenção

| Momento | M | Me | IQR | DP | Z | p | r* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Pré-intervenção | 1,68 | 1,5 | 1,0 | 0,71 | | | |
| Pós-intervenção | 1,58 | 1,75 | 1,0 | 0,57 | −1,414 | .157 | .32 |

A comparação entre os dois momentos através do teste dos postos sinalizados de Wilcoxon não revelou uma diferença estatisticamente significativa, $Z = -1{,}414$, $p = .157$. A magnitude do efeito foi moderada ($r = .32$).

Estes resultados indicam que, apesar da ligeira diminuição observada nos valores médios dos indicadores associados a razões externas de participação, não existe evidência estatística suficiente para afirmar que estes se tenham alterado sistematicamente entre os momentos pré e pós-intervenção. Assim, as razões relacionadas com a obrigatoriedade da disciplina e com a possibilidade de obtenção de uma classificação negativa mantiveram-se relativamente estáveis ao longo da intervenção.

### 5.6.2. Índice exploratório de respostas motivacionais favoráveis

A análise do índice exploratório constituído pelos itens relativos à valorização do desempenho, ao prazer na prática e à utilidade percebida da Educação Física (tabela 3) revelou valores superiores no momento pós-intervenção. No momento pré-intervenção, registou-se uma média de 4,09 (DP = 0,84), enquanto no

momento pós-intervenção a média aumentou para 4,40 (DP = 0,66). A mediana passou de 4,17 para 4,50, verificando-se igualmente uma redução do intervalo interquartil, de 1,47 para 1,00.

Tabela 3 - Índice exploratório de respostas motivacionais favoráveis nos momentos pré e pós-intervenção

| Momento | M | Me | IQR | DP | Z | p | r* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Pré-intervenção | 4,09 | 4,17 | 1,47 | 0,84 | | | |
| Pós-intervenção | 4,40 | 4,50 | 1,00 | 0,66 | −3,074 | .002 | .69 |

A comparação entre os dois momentos através do teste dos postos sinalizados de Wilcoxon revelou uma diferença estatisticamente significativa, $Z$ = −3,074, $p$ = .002, com uma magnitude do efeito elevada ($r$ = .69).

Os resultados evidenciam, assim, valores globalmente superiores no momento pós-intervenção no conjunto dos indicadores considerados neste índice exploratório. Contudo, estes dados não devem ser interpretados como evidência específica de um aumento da motivação intrínseca ou da motivação autodeterminada. Conforme referido anteriormente, os três itens agregados remetem para razões motivacionais conceptualmente distintas — valorização do desempenho, prazer na prática e utilidade percebida da Educação Física — e não constituem uma subescala validada do PLOC/PLOC-R. Consequentemente, o resultado deve ser interpretado exclusivamente como uma diferença pré–pós num índice exploratório de respostas motivacionais favoráveis.

### 5.6.3. Motivação percebida para o Atletismo

A análise da motivação percebida relativamente ao Atletismo (tabela 4) revelou valores superiores no momento pós-intervenção. No momento pré-intervenção, registou-se uma média de 3,50 (DP = 0,83), enquanto no momento pós-intervenção a média aumentou para 3,95 (DP = 0,76).

Tabela 4 - Motivação percebida para o Atletismo nos momentos pré e pós-intervenção

| Momento | M | Me | IQR | DP | Z | p | r* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Pré-intervenção | 3,50 | 3,00 | 1,00 | 0,83 | | | |
| Pós-intervenção | 3,95 | 4,00 | 2,00 | 0,76 | −3,000 | .003 | .67 |

A comparação entre os dois momentos através do teste dos postos sinalizados de Wilcoxon revelou uma diferença estatisticamente significativa, $Z$ = −3,000, $p$ = .003, com uma magnitude do efeito elevada ($r$ = .67).

Apesar da diferença observada, este resultado deve ser interpretado com particular prudência, uma vez que as questões utilizadas nos dois momentos não eram temporalmente equivalentes. No momento pré-intervenção, os alunos foram solicitados a avaliar retrospetivamente a sua motivação relativamente às experiências de Atletismo vivenciadas em anos anteriores, enquanto no momento pós intervenção a apreciação incidiu sobre a experiência realizada no presente ano letivo.

Consequentemente, os resultados não permitem afirmar, em sentido estrito, que ocorreu um aumento da motivação para o Atletismo entre os dois momentos. Permitem apenas constatar que a apreciação da motivação relativa à experiência de Atletismo realizada no presente ano letivo apresentou valores superiores à apreciação retrospetiva das experiências vivenciadas anteriormente.

### 5.6.4. Perceção das características do MED

A análise das respostas recolhidas após a intervenção (tabela 5) evidenciou uma perceção globalmente favorável dos alunos relativamente a diferentes características da experiência desenvolvida segundo o Modelo de Educação Desportiva. Em particular, foram analisadas as perceções relativas ao sentimento de pertença à equipa, à permanência numa equipa estável ao longo da unidade didática, à atribuição de responsabilidades e ao desempenho de diferentes papéis.

Tabela 5 - Perceção dos alunos relativamente às características da experiência MED

| Indicador | Respostas positivas (n=) |
|---|---|
| Senti que fazia parte de uma equipa | 16/20 |
| Gostei de trabalhar sempre com a mesma equipa | 17/20 |
| Ter responsabilidades tornou as aulas mais motivantes | 15/20 |
| Desempenhar diferentes papéis aumentou o meu envolvimento | 19/20 |

O desempenho de diferentes papéis constituiu a característica mais valorizada pelos participantes, tendo 19 dos 20 alunos (95%) considerado que esta possibilidade contribuiu para aumentar o seu envolvimento nas aulas. A permanência numa equipa estável foi igualmente apreciada por uma proporção elevada de alunos, com 17 participantes (85%) a manifestarem uma perceção favorável relativamente a esta característica.

O sentimento de pertença à equipa foi referido positivamente por 16 alunos (80%), enquanto 15 participantes (75%) consideraram que a atribuição de responsabilidades contribuiu para tornar as aulas mais motivantes. Globalmente, os resultados mostram que as características do MED relacionadas com a afiliação, a estabilidade das equipas e, sobretudo, a diversificação dos papéis e das responsabilidades foram positivamente percecionadas pela maioria dos participantes.

Estes resultados possuem natureza essencialmente descritiva e traduzem a perceção dos alunos após a intervenção. Por esse motivo, não permitem, isoladamente, estabelecer que estas características tenham provocado alterações na motivação ou no envolvimento dos participantes, mas permitem identificar os elementos da experiência pedagógica que foram mais favoravelmente valorizados pelos alunos.

### 5.6.5. Integração das respostas abertas

A análise das respostas abertas permitiu complementar os resultados quantitativos e compreender, a partir da perspetiva dos próprios alunos, alguns dos aspetos que estes associaram à sua motivação e ao envolvimento nas aulas. As respostas evidenciaram, em primeiro lugar, a importância atribuída à

motivação enquanto condição favorecedora da participação, do esforço e da aprendizagem:

*"Considero que a motivação dos alunos é muito importante, porque quando os alunos estão motivados participam mais, esforçam-se mais e evoluem mais. Um aluno motivado sente-se mais interessado nas atividades e tem maior vontade de melhorar. Por isso, é importante que o professor procure estratégias que tornem as aulas dinâmicas e adequadas aos interesses da turma."* – Aluno A

Esta perspetiva foi igualmente expressa por outro participante, que relacionou a motivação com a participação, a aprendizagem e o ambiente vivido nas aulas:

*"Quando os alunos estão motivados, participam mais nas atividades, esforçam-se para melhorar e aprendem com mais facilidade. Além disso, um ambiente motivador torna as aulas mais agradáveis e contribui para melhores resultados."* – Aluno B

Quando questionados sobre os aspetos que poderiam contribuir para tornar as aulas mais motivantes, as respostas evidenciaram particularmente a valorização do trabalho em equipa e das dinâmicas de grupo. Um dos alunos referiu:

*"As aulas seriam mais motivantes se houvesse mais dinâmicas de grupo, como temos desenvolvido ao longo do ano letivo. Quando trabalhamos em equipa, a participação torna-se naturalmente mais ativa e divertida."* — Aluno C

Esta valorização do trabalho coletivo apresenta convergência com os resultados obtidos nas questões fechadas relativas às características do MED, nas quais a permanência em equipas estáveis foi positivamente apreciada pela maioria dos participantes. O trabalho em equipa surge, deste modo, associado pelos alunos a uma experiência caracterizada por maior participação, cooperação e divertimento, aproximando-se da dimensão de afiliação que caracteriza o modelo.

Para além do trabalho em equipa, as respostas salientaram também a importância dos jogos, desafios e situações competitivas como elementos suscetíveis de tornar as aulas mais apelativas.

As respostas abertas permitem, assim, identificar três ideias particularmente recorrentes: a importância atribuída à motivação para a participação e o esforço, a valorização do trabalho em equipa e das dinâmicas de grupo e o interesse por situações de desafio e competição. Estes elementos apresentam coerência com algumas das características da experiência pedagógica desenvolvida, designadamente a afiliação em equipas estáveis, a organização de situações competitivas e a diversificação das formas de participação.

As respostas abertas não devem, contudo, ser interpretadas como um conjunto de dados independente dos resultados quantitativos nem como evidência de que estas características tenham provocado as diferenças motivacionais observadas. A sua principal contribuição consiste em dar voz aos alunos e ajudar a compreender o significado que atribuíram à experiência**,** complementando os resultados das questões fechadas e identificando os aspetos das aulas que os participantes associaram a maior interesse, participação e envolvimento

## 5.7. Discussão

O presente estudo teve como objetivo analisar as diferenças nos indicadores motivacionais considerados antes e após uma unidade didática de Atletismo estruturada segundo características do Modelo de Educação Desportiva (MED), procurando simultaneamente conhecer a perceção dos alunos relativamente a alguns dos elementos que caracterizaram a experiência pedagógica. Globalmente, os resultados evidenciaram comportamentos distintos consoante os indicadores analisados: as razões externas de participação mantiveram-se relativamente estáveis, enquanto o índice exploratório de respostas motivacionais favoráveis apresentou valores superiores no momento pós-intervenção. Paralelamente, os alunos manifestaram uma apreciação globalmente positiva de características como a afiliação em equipas estáveis, a atribuição de responsabilidades e, sobretudo, o desempenho de diferentes papéis.

Relativamente aos indicadores associados à regulação externa, observou-se uma ligeira diminuição entre os momentos pré e pós-intervenção, embora a diferença não tenha atingido significância estatística. Este resultado sugere que razões como participar por a disciplina ser obrigatória ou para evitar uma

classificação negativa permaneceram relativamente estáveis ao longo da intervenção.

Um resultado distinto foi observado no índice exploratório de respostas motivacionais favoráveis, constituído pelos itens relativos à valorização do desempenho, ao prazer na prática e à utilidade percebida da Educação Física. Os valores foram significativamente superiores no momento pós-intervenção, com uma magnitude do efeito elevada. Este resultado deve, contudo, ser interpretado de acordo com a natureza exploratória do índice. Os três itens agregados não representam uma única forma de regulação motivacional: o prazer na realização das atividades aproxima-se conceptualmente da motivação intrínseca, enquanto a utilidade percebida da Educação Física poderá estar relacionada com formas mais internalizadas de motivação extrínseca. Por sua vez, considerar importante ter um bom desempenho não permite identificar, sem informação adicional, a razão motivacional subjacente. Consequentemente, os resultados não permitem concluir que tenha ocorrido um aumento da motivação intrínseca ou da motivação autodeterminada. Permitem apenas verificar que este conjunto de indicadores motivacionais favoráveis apresentou valores globalmente superiores após a intervenção, interpretação que se encontra de acordo com a natureza multidimensional da motivação subjacente ao PLOC (Goudas et al., 1994).

Apesar destas cautelas, a evolução observada é compatível com resultados de investigações que têm identificado potencial no MED para proporcionar experiências motivacionais relevantes em Educação Física. Wallhead e Ntoumanis (2004), por exemplo, observaram respostas favoráveis ao nível do prazer e do esforço percebido durante uma época de Sport Education, associando-as a características do contexto motivacional proporcionado pelo modelo. Neste sentido, os resultados do presente estudo não demonstram que o MED tenha produzido as diferenças observadas, mas mostram um padrão compatível com a possibilidade de uma organização pedagógica baseada numa participação mais diversificada e numa maior responsabilização dos alunos poder contribuir para experiências por estes valorizadas.

A perceção dos alunos relativamente às características específicas da experiência ajuda a compreender este resultado. O desempenho de diferentes papéis foi a dimensão mais valorizada, com 95% dos participantes a

considerarem que esta característica aumentou o seu envolvimento nas aulas. A permanência na mesma equipa foi valorizada por 85% dos alunos, 80% manifestaram sentimento de pertença à equipa e 75% consideraram que a atribuição de responsabilidades tornou as aulas mais motivantes. Estes resultados apresentam coerência com a estrutura pedagógica do MED, no qual a afiliação, a estabilidade das equipas e o desempenho de diferentes funções procuram ampliar as oportunidades de participação dos alunos e conferir maior significado social à experiência desportiva (Siedentop, 1994; Siedentop et al., 2019).

Particularmente relevante parece ter sido a diversificação das formas de participação. O facto de 19 dos 20 alunos terem considerado que o desempenho de diferentes papéis aumentou o seu envolvimento sugere que a experiência foi valorizada não apenas pela possibilidade de realizar as tarefas motoras, mas também pela oportunidade de assumir outras funções na organização das aulas. Contudo, importa não confundir atribuição de responsabilidades com autonomia. O presente estudo não avaliou diretamente a autonomia percebida nem as necessidades psicológicas básicas propostas pela Teoria da Autodeterminação. Assim, não é possível afirmar que os papéis tenham aumentado a autonomia dos alunos, do mesmo modo que o sentimento de pertença à equipa não permite concluir que tenha ocorrido uma melhoria da satisfação da necessidade de relacionamento. Estas constituem interpretações teoricamente plausíveis, mas não foram diretamente medidas.

As respostas abertas permitem aprofundar esta leitura ao dar voz aos próprios participantes. Os alunos relacionaram a motivação com uma participação mais ativa, maior esforço e melhores condições para aprender. Simultaneamente, identificaram o trabalho em equipa, as dinâmicas de grupo, os jogos, os desafios e as situações competitivas como elementos capazes de tornar as aulas mais interessantes. A afirmação de que “quando trabalhamos em equipa, a participação torna-se naturalmente mais ativa e divertida” revela o significado atribuído por um dos participantes à dimensão coletiva da experiência. Do mesmo modo, a sugestão de que as aulas poderiam incluir “jogos, desafios e atividades em grupo relacionadas com o atletismo” evidencia a valorização de situações que conjugam interação social, desafio e prática da modalidade.

Estas respostas apresentam convergência com os resultados obtidos nas questões fechadas, sobretudo no que respeita à valorização das equipas, dos papéis e das responsabilidades. Não se trata, contudo, de uma triangulação metodológica em sentido forte, uma vez que os dados quantitativos e as respostas abertas foram recolhidos através do mesmo questionário. O seu contributo reside sobretudo na possibilidade de complementar os resultados numéricos, permitindo compreender melhor os aspetos da experiência que os participantes associaram a maior interesse e envolvimento.

A motivação percebida relativamente ao Atletismo apresentou igualmente valores superiores no momento posterior à intervenção, com uma diferença estatisticamente significativa e uma magnitude do efeito elevada. Este resultado poderia, numa primeira leitura, sugerir uma evolução favorável da motivação para a modalidade. Contudo, a comparação exige particular prudência, porque as questões utilizadas nos dois momentos não eram temporalmente equivalentes. No pré-intervenção, os alunos avaliaram retrospetivamente a motivação sentida em experiências de Atletismo realizadas em anos anteriores; no pós-intervenção, avaliaram a experiência vivida no presente ano letivo. Consequentemente, não é possível concluir, em sentido estrito, que a motivação para o Atletismo tenha aumentado. O que os dados permitem afirmar é que a apreciação da experiência atual apresentou valores superiores à apreciação retrospetiva das experiências anteriores.

Ainda assim, este resultado merece ser considerado à luz das características particulares do Atletismo. Tratando-se de uma modalidade constituída maioritariamente por provas individuais, a sua organização segundo características do MED implicou construir uma dimensão coletiva em torno da aprendizagem e do desempenho individual. A constituição de equipas estáveis, a distribuição de papéis, os registos, as situações competitivas e o evento culminante permitiram enquadrar partidas, velocidade e estafetas numa experiência mais coletiva e socialmente estruturada. Pereira et al. (2015) demonstraram igualmente que o Sport Education pode ser operacionalizado no ensino do Atletismo em contexto escolar, proporcionando condições de aprendizagem a alunos com diferentes níveis de habilidade. Os resultados do presente estudo acrescentam, ainda que de forma exploratória, informação

sobre a forma como os alunos percecionaram algumas das características dessa organização pedagógica.

A curta duração da intervenção deve, todavia, ser considerada na interpretação destes resultados. As oito aulas de 45 minutos permitiram introduzir e operacionalizar características estruturantes do MED, mas representam uma época consideravelmente mais curta do que aquela que habitualmente caracteriza o modelo. A consolidação da afiliação, o domínio progressivo dos papéis e a transferência de responsabilidades exigem tempo. Assim, os resultados obtidos dizem respeito a uma unidade didática curta estruturada segundo características do MED e não devem ser generalizados para implementações mais prolongadas do modelo.

Do ponto de vista da minha formação enquanto professor-estagiário, o desenvolvimento deste estudo contribuiu também para modificar a forma como interpreto aquilo que observo nas aulas. Perante alunos aparentemente mais participativos e entusiasmados, seria fácil concluir que a opção metodológica utilizada tinha produzido uma melhoria da motivação. A análise realizada obrigou-me, porém, a distinguir a impressão resultante da observação quotidiana da evidência recolhida de forma sistemática e, sobretudo, a reconhecer os limites daquilo que os dados permitem afirmar. Compreendi, deste modo, que uma diferença observada entre dois momentos não constitui, por si só, prova de um efeito causado pela intervenção.

A experiência permitiu-me igualmente perceber que proporcionar aos alunos maior participação não significa simplesmente transferir para eles tarefas anteriormente desempenhadas pelo professor. A atribuição de papéis e responsabilidades necessita de preparação, explicação, acompanhamento e ajustamento progressivo. O professor continua a assumir uma função determinante na criação das condições que permitem aos alunos exercer essas responsabilidades de forma competente e pedagogicamente significativa. Esta constatação tornou-se particularmente relevante durante a intervenção, na medida em que a transferência de algumas funções teve de ser realizada gradualmente, à medida que os alunos compreendiam melhor aquilo que lhes era solicitado.

Em síntese, os resultados evidenciam uma evolução favorável em alguns dos indicadores considerados e uma perceção positiva dos alunos relativamente a

várias características da experiência desenvolvida segundo o MED. A afiliação em equipas estáveis, o desempenho de diferentes papéis, a atribuição de responsabilidades, o trabalho em equipa, o desafio e a competição surgem como elementos particularmente valorizados pelos participantes. Contudo, a ausência de grupo de comparação, a curta duração da intervenção, a reduzida dimensão da amostra e as limitações dos instrumentos utilizados impedem estabelecer uma relação causal entre o MED e as diferenças observadas. Os resultados devem, por isso, ser entendidos como evidência exploratória produzida num contexto pedagógico específico e como ponto de partida para uma compreensão mais crítica das possibilidades e dos limites da utilização do Modelo de Educação Desportiva no ensino do Atletismo.

## 5.8. Limitações

A interpretação dos resultados do presente estudo deve considerar um conjunto de limitações decorrentes do desenho metodológico, das características da intervenção e dos instrumentos utilizados.

Em primeiro lugar, a amostra foi constituída por apenas 20 alunos pertencentes a uma única turma do 11.º ano, selecionada por conveniência por corresponder à turma atribuída ao professor-estagiário durante a Prática de Ensino Supervisionada. A reduzida dimensão da amostra e a especificidade do contexto em que o estudo foi desenvolvido limitam a possibilidade de generalização dos resultados a outros alunos, turmas, escolas ou níveis de ensino.

Em segundo lugar, o estudo adotou um desenho pré-experimental de grupo único, com avaliação antes e após a intervenção, não tendo sido utilizado um grupo de controlo ou de comparação. Esta opção permite identificar diferenças entre os dois momentos de recolha, mas não permite determinar em que medida essas diferenças podem ser atribuídas à intervenção pedagógica. Outros fatores, não controlados no presente estudo, poderão igualmente ter contribuído para as alterações observadas. Consequentemente, não é possível estabelecer uma relação causal entre a utilização de características do Modelo de Educação Desportiva e os resultados obtidos.

A duração da intervenção constitui igualmente uma limitação. A unidade didática foi desenvolvida ao longo de oito aulas de 45 minutos, correspondendo a uma

experiência relativamente curta quando comparada com épocas mais prolongadas habitualmente associadas ao MED. Os resultados devem, por isso, ser interpretados como referentes a uma unidade didática curta estruturada segundo características do MED e não como representativos dos efeitos de uma implementação extensa do modelo.

Outra limitação relevante relaciona-se com os instrumentos utilizados para avaliar os indicadores motivacionais. Não foi administrada uma versão integral e validada do PLOC ou do PLOC-R, tendo sido utilizados cinco itens construídos ou adaptados a partir do respetivo enquadramento conceptual. Deste modo, não podem ser atribuídas aos itens utilizados as propriedades psicométricas das escalas originais, nem os seus resultados devem ser interpretados como medidas validadas das diferentes formas de regulação motivacional propostas pela Teoria da Autodeterminação.

Esta limitação assume particular importância relativamente ao índice exploratório de respostas motivacionais favoráveis. A agregação dos itens relativos à valorização do desempenho, ao prazer na prática e à utilidade percebida da Educação Física reúne razões motivacionais conceptualmente distintas e não corresponde a uma subescala validada. Consequentemente, os resultados obtidos através deste índice não permitem afirmar que tenha ocorrido um aumento da motivação intrínseca ou da motivação autodeterminada, devendo ser interpretados exclusivamente como uma medida exploratória do conjunto de indicadores considerados.

A comparação da motivação percebida relativamente ao Atletismo apresenta também uma limitação específica. No momento pré-intervenção, os alunos avaliaram retrospetivamente a motivação associada às experiências de Atletismo vivenciadas em anos anteriores, enquanto no pós-intervenção avaliaram a experiência realizada no presente ano letivo. As duas questões não constituem, portanto, medidas temporalmente equivalentes. A diferença encontrada poderá refletir não apenas uma apreciação distinta das experiências, mas também efeitos associados à memória, ao contexto ou à proximidade temporal da experiência mais recente.

As respostas às questões abertas permitiram complementar os resultados quantitativos e dar voz aos participantes, mas apresentaram igualmente limitações. Tratando-se de respostas breves recolhidas através do mesmo

questionário, não possibilitaram aprofundar os significados atribuídos pelos alunos às diferentes características da experiência. A utilização de entrevistas individuais ou grupos focais poderia ter permitido explorar com maior profundidade dimensões como a pertença à equipa, o desempenho de papéis, a responsabilização, o desafio e a competição.

Deve ainda considerar-se a possibilidade de um efeito de novidade. A organização das aulas segundo características do MED introduziu formas de participação e de responsabilização diferentes das experiências pedagógicas habituais dos alunos, podendo a novidade associada à intervenção ter contribuído para uma apreciação mais favorável da experiência, independentemente da especificidade do modelo utilizado.

Por último, o facto de o professor-estagiário ter assumido simultaneamente a responsabilidade pela intervenção pedagógica e pela realização do estudo constitui outra limitação. Apesar das medidas adotadas para preservar a confidencialidade e a voluntariedade da participação, não pode excluir-se a possibilidade de algumas respostas terem sido influenciadas pela relação pedagógica estabelecida com o professor ou por um efeito de desejabilidade social.

Estas limitações não retiram pertinência aos resultados obtidos, mas delimitam o alcance das conclusões que deles podem ser retiradas. O estudo deve, assim, ser entendido como uma investigação exploratória realizada num contexto pedagógico específico, cujos resultados permitem identificar tendências e levantar questões relevantes para futuras intervenções, mas não estabelecer a eficácia causal do Modelo de Educação Desportiva na alteração da motivação dos alunos.

## 5.9. Conclusões

O presente estudo teve como objetivo analisar as diferenças nos indicadores motivacionais considerados antes e após uma unidade didática de Atletismo estruturada segundo características do Modelo de Educação Desportiva, procurando, complementarmente, conhecer a perceção dos alunos relativamente a alguns dos elementos que caracterizaram esta experiência pedagógica.

Os resultados evidenciaram comportamentos distintos nos indicadores analisados. As razões externas de participação apresentaram uma ligeira diminuição entre os momentos pré e pós-intervenção, embora sem diferença estatisticamente significativa, sugerindo a sua relativa estabilidade ao longo da unidade didática. Em contrapartida, o índice exploratório de respostas motivacionais favoráveis apresentou valores significativamente superiores no momento pós-intervenção. Este resultado deve, contudo, ser interpretado de acordo com a natureza exploratória do índice, que agrega razões motivacionais conceptualmente distintas e não constitui uma medida validada de motivação intrínseca ou autodeterminada.

A apreciação da motivação relativamente ao Atletismo foi igualmente superior após a intervenção. Todavia, a não equivalência temporal das questões utilizadas nos dois momentos impede interpretar esta diferença como evidência de um aumento da motivação para a modalidade. Os dados permitem apenas constatar que a apreciação da experiência de Atletismo vivenciada no presente ano letivo foi mais favorável do que a apreciação retrospetiva das experiências realizadas em anos anteriores.

Para além das diferenças observadas nos indicadores motivacionais, os alunos manifestaram uma perceção globalmente positiva relativamente a várias características da experiência desenvolvida segundo o MED. Destacaram-se, em particular, o desempenho de diferentes papéis, a permanência em equipas estáveis, o sentimento de pertença à equipa e a atribuição de responsabilidades. As respostas abertas complementaram estes resultados, evidenciando a valorização do trabalho em equipa, das dinâmicas de grupo, do desafio e das situações competitivas como elementos associados pelos participantes a aulas mais interessantes, participadas e motivantes.

Neste sentido, os resultados sugerem que, no contexto específico desta turma do 11.º ano, uma unidade didática curta de Atletismo estruturada segundo características do Modelo de Educação Desportiva foi acompanhada por uma evolução favorável em alguns dos indicadores motivacionais considerados e por uma apreciação positiva de diferentes elementos da experiência pedagógica. Não permitem, contudo, concluir que o MED tenha causado as diferenças

observadas. A ausência de um grupo de controlo ou de comparação, a reduzida dimensão da amostra, a curta duração da intervenção e as limitações dos instrumentos utilizados impedem estabelecer uma relação causal entre a organização pedagógica adotada e os resultados obtidos.

Do ponto de vista pedagógico, a experiência mostrou igualmente que a utilização do MED não se reduz à constituição de equipas, à realização de competições ou à atribuição formal de papéis. A participação dos alunos em funções diferenciadas exige preparação, orientação e acompanhamento por parte do professor, sobretudo quando se pretende transferir progressivamente responsabilidades para os alunos. A experiência realizada permitiu-me compreender que responsabilizar não significa simplesmente delegar, mas criar condições para que os alunos compreendam as funções que desempenham e sejam progressivamente capazes de as assumir com maior competência.

A realização deste estudo constituiu, por isso, uma oportunidade relevante de aprendizagem profissional. Enquanto professor-estagiário, obrigou-me a questionar a tendência para interpretar imediatamente uma maior participação ou entusiasmo dos alunos como prova da eficácia de uma determinada opção pedagógica. O confronto entre aquilo que observava nas aulas, as respostas dos alunos e os resultados da análise permitiu-me compreender melhor a necessidade de distinguir perceção de evidência, associação de causalidade e significância estatística de relevância pedagógica.

Esta experiência reforçou, assim, a importância de assumir uma atitude investigativa perante a própria prática. Mais do que procurar confirmar que uma determinada opção metodológica “funciona”, investigar a prática implica formular questões, recolher informação de forma sistemática, confrontar as perceções pessoais com os dados disponíveis e reconhecer os limites das conclusões que estes permitem estabelecer. Neste sentido, o estudo não contribuiu apenas para aprofundar o meu conhecimento sobre as possibilidades de utilização do Modelo de Educação Desportiva no ensino do Atletismo; contribuiu também para a construção de uma postura profissional mais reflexiva, crítica e fundamentada.

Futuros estudos poderão aprofundar esta problemática através de intervenções mais prolongadas, da inclusão de grupos de comparação, da utilização de instrumentos motivacionais completos e validados e da avaliação específica de dimensões como a autonomia, a competência e o relacionamento. A integração de entrevistas ou grupos focais poderá igualmente contribuir para compreender com maior profundidade o significado que os alunos atribuem à afiliação, aos diferentes papéis, à responsabilização e à competição.

Em síntese, mais do que demonstrar a eficácia causal do Modelo de Educação Desportiva, o presente estudo permitiu identificar diferenças pré–pós em alguns indicadores motivacionais, conhecer os elementos da experiência mais valorizados pelos alunos e, sobretudo, compreender que a utilização de um modelo de ensino deve ser permanentemente acompanhada por uma análise crítica das condições em que é implementado e dos efeitos que efetivamente podem ser sustentados pela evidência recolhida. Para a minha formação enquanto professor, esta constitui uma das aprendizagens mais significativas decorrentes do processo investigativo.

## 5.10. Referências


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

Goudas, M., Biddle, S. J. H., & Fox, K. R. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology, 64*(3), 453–463. https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1994.tb01116.x

Pereira, J., Hastie, P., Araújo, R., Farias, C., Rolim, R., & Mesquita, I. (2015). A comparative study of students’ track and field technical performance in Sport Education and in a Direct Instruction approach. *Journal of Sports Science & Medicine, 14*(1), 118–127.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

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

Siedentop, D., Hastie, P. A., & van der Mars, H. (2019). *Complete guide to sport education* (3rd ed.). Human Kinetics.

Wallhead, T. L., & Ntoumanis, N. (2004). Effects of a Sport Education intervention on students’ motivational responses in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 23*(1), 4–18. https://doi.org/10.1123/jtpe.23.1.4

# 6. Considerações Finais e Perspetivas de Desenvolvimento Profissional

A conclusão deste Relatório de Estágio representa o encerramento formal de uma etapa de formação, mas não o término do processo de aprender a ensinar. A Prática de Ensino Supervisionada colocou-me perante a complexidade real da profissão docente e permitiu-me confrontar conhecimentos adquiridos ao longo da formação académica com situações concretas de decisão, interação, incerteza e responsabilidade.

Quando iniciei este percurso, trazia comigo experiências anteriores ligadas ao desporto, particularmente enquanto praticante e treinador, que influenciavam inevitavelmente a forma como antecipava o trabalho de professor de Educação Física. Essas experiências constituíram um recurso importante, sobretudo ao nível do conhecimento das modalidades, da organização das tarefas e da comunicação com grupos. Contudo, o estágio mostrou-me progressivamente que a docência exige mais do que domínio técnico e capacidade de condução de uma sessão.

Ensinar uma turma obrigou-me a considerar alunos com diferentes níveis de competência, experiências desportivas, interesses, motivações e ritmos de aprendizagem. Esta realidade fez-me compreender que a qualidade do ensino não pode ser avaliada apenas pela organização da aula ou pelo cumprimento do planeamento, mas sobretudo pela capacidade de criar condições para que os alunos participem, compreendam, progridam e encontrem significado nas aprendizagens propostas.

Ao longo do estágio, fui alterando a forma como interpretava o planeamento. Numa fase inicial, tendia a valorizá-lo sobretudo como instrumento de segurança e controlo, procurando antecipar com detalhe aquilo que deveria acontecer. A prática mostrou-me, porém, que um plano de aula não constitui uma sequência fechada de ações a cumprir. A resposta dos alunos, o tempo efetivamente disponível, as dificuldades inesperadas e as características das tarefas obrigaram-me repetidamente a reajustar decisões.

Esta aprendizagem fez com que o planeamento passasse a ser entendido como um processo dinâmico. Preparar uma aula tornou-se progressivamente inseparável da análise da aula anterior e das informações que esta fornecia sobre as aprendizagens dos alunos. Reajustar deixou, assim, de representar uma falha no planeamento e passou a constituir parte integrante de uma intervenção pedagogicamente responsável.

Também a avaliação assumiu um significado diferente ao longo do percurso. Inicialmente, a preocupação incidia sobretudo na necessidade de observar corretamente os alunos, aplicar critérios e atribuir classificações de forma justa. A experiência mostrou-me que avaliar implica muito mais do que registar um desempenho final. Exige recolher evidências, interpretá-las e utilizar essa informação para regular o próprio processo de ensino.

A condução das aulas constituiu outra área de aprendizagem particularmente significativa. A instrução, a gestão do tempo, a organização do espaço, a disciplina e o clima relacional mostraram-se dimensões profundamente interdependentes. Uma explicação demasiado longa podia reduzir o tempo de prática; uma transição pouco eficiente podia favorecer distrações; uma tarefa mal ajustada podia comprometer simultaneamente a aprendizagem e o comportamento dos alunos.

A relação pedagógica construída com a turma teve igualmente um papel importante neste processo. A proximidade e a confiança que se foram desenvolvendo não significaram uma diminuição da exigência. Pelo contrário, contribuíram para que compreendesse melhor a necessidade de articular relação, conhecimento dos alunos e intencionalidade pedagógica. A experiência reforçou a ideia de que ensinar exige conhecer os alunos enquanto aprendentes e enquanto pessoas. Diferentes níveis de competência, experiências anteriores e formas de participação obrigaram-me a reconhecer que uma mesma tarefa não é necessariamente vivida de modo semelhante por todos. A diferenciação e a adaptação começaram, por isso, a assumir maior importância na forma como pensava o ensino.

Os modelos de ensino constituíram igualmente uma oportunidade para alargar a minha compreensão da intervenção pedagógica. Ao longo do estágio, experimentei formas de ensino mais centradas na orientação do professor e outras que atribuíram maior responsabilidade aos alunos. Esta diversidade mostrou-me que não existe um modelo universalmente superior.

A questão metodológica passou a ser progressivamente formulada em termos de intencionalidade: que aprendizagem pretendo promover? Que decisões devem permanecer sob responsabilidade do professor? Que responsabilidades podem ser progressivamente assumidas pelos alunos? Que organização favorece a participação e a aprendizagem neste conteúdo e nesta turma?

A implementação do Modelo de Educação Desportiva na unidade de Atletismo assumiu particular importância porque esteve também na origem do estudo desenvolvido neste relatório. A experiência permitiu-me observar que a atribuição de equipas estáveis, papéis e responsabilidades alterava a forma como alguns alunos se envolviam nas aulas e conduziu-me a querer analisar essa perceção de maneira mais sistemática.

O estudo realizado constituiu, nesse sentido, mais do que um requisito formal do estágio. Representou uma primeira aproximação à ideia de professor enquanto profissional que investiga a própria prática. A análise dos dados obrigou-me a distinguir perceções de evidências e, sobretudo, a reconhecer os limites das conclusões que é possível retirar de um estudo realizado numa única turma, sem grupo de controlo e com uma intervenção de curta duração.

Esta aprendizagem foi particularmente importante porque mostrou que investigar a prática não significa procurar confirmar aquilo que o professor espera encontrar. Exige disponibilidade para aceitar resultados não significativos, reconhecer limitações metodológicas e formular conclusões proporcionais à qualidade dos dados disponíveis.

A participação na vida da escola alargou ainda a minha compreensão da profissão. O acompanhamento do Desporto Escolar, a participação no Corta-

Mato e a organização do Dia do Desporto Adaptado mostraram-me que o trabalho docente ultrapassa claramente os limites da aula.

Estas experiências colocaram-me perante responsabilidades de organização, colaboração e participação coletiva que dificilmente seriam compreendidas apenas através da lecionação da turma residente. A escola passou a ser entendida não apenas como o espaço onde decorriam as minhas aulas, mas como uma comunidade profissional construída através do contributo de diferentes intervenientes.

O Dia do Desporto Adaptado assumiu neste percurso um significado particular ao tornar mais concreta a questão da inclusão. A experiência levou-me a compreender que tratar todos de forma exatamente igual não garante necessariamente condições equivalentes de participação. Adaptar espaços, regras, materiais ou tarefas não significa diminuir a exigência, mas procurar assegurar que diferentes alunos encontram possibilidades reais de participação e aprendizagem.

Outra aprendizagem importante relacionou-se com o erro e a incerteza. No início do estágio, uma aula que não decorresse como previsto podia ser sentida sobretudo como um sinal de insuficiência da minha intervenção. Progressivamente, comecei a compreender que a prática docente é inevitavelmente marcada por situações que não podem ser totalmente antecipadas.

O Diário de Bordo, a análise das aulas e as conversas com o Professor Cooperante, o Professor Orientador e os colegas do Núcleo de Estágio tiveram um papel importante nesta evolução. O próprio relatório identifica estes momentos de reflexão como fundamentais para questionar decisões e procurar novas estratégias. Esta dimensão coletiva do estágio ajudou-me também a compreender que o desenvolvimento profissional não resulta apenas de uma reflexão individual. Observar colegas, ouvir interpretações diferentes, justificar as minhas decisões e aceitar críticas obrigou-me frequentemente a reconsiderar situações que inicialmente interpretaria de outra forma.

Termino, por isso, este percurso mais consciente de que a autonomia profissional não significa decidir isoladamente. Significa ser capaz de fundamentar decisões, escutar outras perspetivas, confrontá-las com a realidade e modificar a intervenção quando existirem razões suficientemente consistentes para o fazer.

Apesar da evolução sentida, reconheço áreas que deverão continuar a merecer investimento. A diferenciação pedagógica, a observação simultânea de alunos com níveis distintos, a construção de tarefas capazes de responder à heterogeneidade, a qualidade e oportunidade do feedback e a recolha de evidências mais robustas para sustentar a avaliação constituem desafios que não considero encerrados.

Também a utilização de modelos de ensino centrados numa maior participação dos alunos exige aprofundamento. A experiência com o MED mostrou que atribuir responsabilidades não significa que os alunos estejam imediatamente preparados para as assumir. A autonomia precisa de ser ensinada, acompanhada e progressivamente construída. Esta será uma área particularmente importante no meu desenvolvimento futuro.

Neste sentido, terminar o Mestrado e o Estágio Profissional não significa considerar concluída a minha formação enquanto professor. Representa antes a passagem para uma nova etapa em que a responsabilidade pelo próprio desenvolvimento profissional se torna ainda maior.

Se tivesse de sintetizar a principal transformação ocorrida ao longo deste percurso, diria que iniciei o estágio procurando sobretudo aprender a fazer aquilo que um professor faz e termino-o mais consciente da necessidade de compreender por que razão o faz, para quem o faz e que efeitos as suas decisões produzem**.**

O título deste relatório, “O primeiro passo de uma nova realidade”**,** adquire por isso um significado que apenas consigo compreender plenamente no final do percurso. O estágio não representou uma chegada. Constituiu precisamente um

primeiro contacto prolongado com a realidade profissional que pretendo continuar a construir.

Levo comigo maior confiança para assumir responsabilidades docentes, mas também uma consciência mais clara daquilo que ainda necessito de aprender. Levo conhecimentos e estratégias, mas sobretudo uma forma diferente de olhar para a prática: observar com atenção, questionar aquilo que parece evidente, procurar evidências antes de concluir, justificar decisões e reconhecer a necessidade de reajustamento.

Termino este percurso, assim, não com a convicção de possuir respostas definitivas para os problemas do ensino, mas com a certeza de que disponho de melhores condições para os reconhecer, os interpretar e procurar respostas pedagogicamente fundamentadas**.**

É neste compromisso com a aprendizagem contínua, com a responsabilidade perante os alunos e com a melhoria da própria prática que encontro o sentido mais profundo desta etapa e o ponto de partida para a realidade profissional que agora começa.

# 7. Referências


Aranha, Á. (2004). *Organização, planeamento e avaliação em educação física*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Barros, I., Pacheco, A. R., & Batista, P. (2018). A experiência de estágio: O impacto e as primeiras vivências do estudante estagiário de Educação Física. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 99*(253), 605–632.

Batista, P., Queirós, P., Graça, A., & MacPhail, A. (2014). Construction and reconstruction of teachers' professional identity: Preface. *The Open Sports Sciences Journal, 7*, 81–82. https://doi.org/10.2174/1875399X01407010081

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

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5*(1), 7–74.

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

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

Dyson, B., & Casey, A. (2016). *Cooperative learning in physical education and physical activity: A practical introduction*. Routledge.

Goudas, M., Biddle, S. J. H., & Fox, K. R. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology, 64*(3), 453–463. https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1994.tb01116.x

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Lima, R., Cardoso, S. M. C. F., Resende, R., Albuquerque, A., Castro, J., & Pimenta, N. (2014). Formação inicial de professores de Educação Física: A perspetiva dos estudantes estagiários. In P. Batista, P. Queirós, & R.

Rolim (Eds.), *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional* (pp. 77–92). Editora FADEUP.

Metzler, M. W. (2011). *Instructional models for physical education* (3rd ed.). Holcomb Hathaway.

Metzler, M. (2017). *Instructional models in physical education*. Taylor & Francis.

Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 13–33). Publicações Dom Quixote.

Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. EDUCA.

Pereira, J., Hastie, P., Araújo, R., Farias, C., Rolim, R., & Mesquita, I. (2015). A comparative study of students' track and field technical performance in Sport Education and in a Direct Instruction approach. *Journal of Sports Science & Medicine, 14*(1), 118–127.

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

Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem optimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 69–130). Edições FMH.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Siedentop, D., Hastie, P. A., & van der Mars, H. (2019). *Complete guide to sport education* (3rd ed.). Human Kinetics.

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

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

Wallhead, T. L., & Ntoumanis, N. (2004). Effects of a Sport Education intervention on students' motivational responses in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 23*(1), 4–18. https://doi.org/10.1123/jtpe.23.1.4

# 8. Anexos

## Anexo 1- Roulement (Mapa de distribuição de instalações)

Área disciplinar de Educação Física e Desporto

**Mapa de Distribuição de Instalações**

**AL 2025-2026 1ºPERÍODO Data: de 15 de setembro a 17 de dezembro**

12 semanas

| hora | Segunda | | | | | | Terça | | | | | | Quarta | | | | | | Quinta | | | | | | Sexta | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Turma / Prof. | A | B | C | D | E | F | Turma / Prof. | A | B | C | D | E | F | Turma / Prof. | A | B | C | D | E | F | Turma / Prof. | A | B | C | D | E | F | Turma / Prof. | A | B | C | D | E | F |
| 8:30 | 6ºB . Elisabete Silva | Ginástica | | | P2 | P1 | P3 | EF . 12H Jorge Antunes | P3 | Ext1 | P1 | P2 | Ext | P2 | 10ºE . Jorge Almeida | P1 | P2 | P3 | Ext | Ext1 | P3 | 11ºB . Salomé Leitão | GC&T | P1 | Ext | Piscina | | | 10ºE . Jorge Almeida | Ginástica | | | P1 | P2 | P3 |
| | 3ç . 7ºC . Ana Pais Sousa | P1 | P2 | P3 | P1 | P2 | P1 | 12LDP . Luís Martins | Ext1 | P1 | P2 | P3 | P1 | Ext | 8ºC . António Rosas | P2 | P3 | Ext | Ext1 | P1 | P2 | 11ºC . Adelino P. | Piscina | | | P1 | P2 | GC&T | 11ºE . Jorge Antunes | P1 | P2 | P3 | Piscina | | |
| | 3ç . 8ºE . Zé Carlos | P2 | P3 | P1 | Gin | Gin P3 | P2 | 12ºF . Manuela Machado | P1 | Ext | P3 | Ext1 | GC&T | GC&T | 7ºC . Ana Pais Sousa | Ginástica | | | P2 | P3 | Ext | 12LDP . Luís Martins | Ginástica | | | GC&T | Ext | P3 | 11ºG . Luísa Rodrigues | P2 | P3 | P1 | P2 | P3 | P1 |
| | 3ç . 8ºD . José Pedro | P3 | P1 | P2 | P3 | P1 Gin | Gin | 8ºG . António Rosas | Ginástica | | | Ext | P3 | P1 | 7ºD . Ricardo Fern. | P3 | Ext | Ext1 | Piscina | | | 12ºE . Manuela Machado | P3 | Ext | GC&T | Ginástica | | | 8ºA . António Rosas | P3 | P2 | P3 | Ginástica | | |
| | FE . 11J DP . Hélder Nunes | Pav. Municipal | | | | | | 8ºB . José Pedro | GC&T | GC&T | Ext | Ginástica | | | 7ºF . Joana Rocha | Piscina | | | P3 | P2 | Ext1 | 8ºF . Zé Carlos | P2 | GC&T | P1 | P2 | P3 | Ext | 8ºD . Zé Carlos | Piscina | | | P3 | P1 | P2 |
| | ModD 10J.DP Luís Martins | Ténis GC&T | | | | | | 3ç . 8ºB . Zé Carlos | Ext | P2 | Ext1 | P1 | P2 | P3 | 8ºA . José Pedro | Ext | Ext1 | P1 | Ginástica | | | 3ç . 8ºB . José Pedro | P1 | P2 | P3 | Ext | P1 | P2 | AGCLP2 11J BusanaMartins | BOX | | | | | |
| | AGCL . 10I. Salomé Leitão | Polivalente ou 8. Expressões | | | | | | ModD 11I DP SilviaAzevedo | P2 | P3 | GC&T | GC&T | Ext | Ext1 | ModD 10J Luís Martins | Ténis GC&T | | | | | | B.ModD . 11I SilviaAzevedo | Ext | P3 | P2 | P3 | GC&T | P1 | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | ModD 11I SilviaAzevedo | Ext1 | P1 | P2 | P3 | Ext | P1 | AGCL 11J Luísa Rodrigues | Polivalente ou 8. Expressões | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | AGCL 11J Luísa Rodrigues | Polivalente ou 8. Expressões | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 9:15 | 6ºB . Elisabete Silva | Ginástica | | | P2 | P1 | P3 | 12ºF . Manuela Machado | P1 | Ext | P3 | Ext1 | GC&T | GC&T | 10ºE . Jorge Almeida | P1 | P2 | P3 | Ext | Ext1 | P3 | 11ºB . Salomé Leitão | GC&T | P1 | Ext | Piscina | | | 10ºE . Jorge Almeida | Ginástica | | | P1 | P2 | P3 |
| | 7ºC . Ana Pais Sousa | P1 | P2 | P3 | P1 | P2 | P1 | 6ºF . Elisabete Silva | Ext1 | P1 | P2 | P3 | P1 | Ext | 8ºA . António Rosas | P2 | P3 | Ext | Ext1 | P1 | P2 | 11ºC . Adelino P. | Piscina | | | P1 | P2 | GC&T | 11ºE . Jorge Antunes | P1 | P2 | P3 | Piscina | | |
| | 3ºE . Zé Carlos | P2 | P3 | P1 | Gin | Gin P3 | P2 | 8ºG . António Rosas | Ginástica | | | Ext | P3 | P1 | 7ºC . Ana Pais Sousa | Ginástica | | | P2 | P3 | Ext | 12LDP . Luís Martins | Ginástica | | | GC&T | Ext | P3 | 11ºG . Luísa Rodrigues | P2 | P3 | P1 | P2 | P3 | P1 |
| | 9ºD . José Pedro | P3 | P1 | P2 | P3 | P1 Gin | Gin | 8ºB . José Pedro | GC&T | GC&T | Ext | Ginástica | | | 7ºD . Ricardo Fern. | P3 | Ext | Ext1 | Piscina | | | 12ºE . Manuela Machado | P3 | Ext | GC&T | Ginástica | | | 8ºA . António Rosas | P3 | P2 | P3 | Ginástica | | |
| | FE . 11J DP . Hélder Nunes | Pav. Municipal | | | | | | 8ºB . Zé Carlos | Ext | P2 | Ext1 | P1 | P2 | P3 | 7ºF . Joana Rocha | Piscina | | | P3 | P2 | Ext1 | 8ºB . José Pedro | P1 | P2 | P3 | Ext | P1 | P2 | 8ºD . Zé Carlos | Piscina | | | P3 | P1 | P2 |
| | ModD 10J.DP Luís Martins | Ténis GC&T | | | | | | ModD 11I DP SilviaAzevedo | P2 | P3 | GC&T | GC&T | Ext | Ext1 | 8ºA . José Pedro | Ext | Ext1 | P1 | Ginástica | | | 3ç . 8ºE . Zé Carlos | P2 | GC&T | P1 | P2 | P3 | Ext | AGCLP2 11J BusanaMartins | BOX | | | | | |
| | AGCL . 10I. Salomé Leitão | Polivalente ou 8. Expressões | | | | | | ModD P2 12H/I. BusanaMart | Pav. Municipal | | | | | | ModD 10J Luís Martins | Ténis GC&T | | | | | | B.ModD . 11I SilviaAzevedo | Ext | P3 | P2 | P3 | GC&T | P1 | | | | | | | | |
| | | | | | | | | AGCL 12H/I Luísa Rodrigues | Polivalente ou 8. Expressões | | | | | | ModD 11I SilviaAzevedo | Ext1 | P1 | P2 | P3 | Ext | P1 | AGCL 11J Luísa Rodrigues | Polivalente ou 8. Expressões | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | AGCL 11J Luísa Rodrigues | Polivalente ou 8. Expressões | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 10:20 | 12º C . Ricardo Fern. | P1 | P2 | P3 | Piscina | | | 12º B . Jorge Almeida | Ginástica | | | GC&T | P3 | Ext | 10ºC . Jorge Almeida | P1 | P2 | P3 | Ext | P1 | P2 | 10ºD . Hélder Nunes | P1 | P2 | P3 | P1 | Ext | GC&T | 11ºF . Jorge Antunes | P1 | P2 | P3 | Piscina | | |
| | 12ºG . Miguel Branco | P2 | P3 | Ext | P1 | P2 | P3 | 12º D . Manuela Machado | P1 | Ext | P3 | Ext1 | GC&T | GC&T | 10ºF . Ricardo Fern. | P2 | P3 | Ext | Piscina | | | 10ºH . Jorge Almeida | P2 | GC&T | P1 | Ext | P2 | P3 | 12º B . Jorge Almeida | P2 | Ext | GC&T | P3 | P1 | GC&T |
| | 6ºD . Elisabete Silva | Ginástica | | | P2 | P3 | P1 | 8ºE . António Rosas | P2 | P1 | Ext | P2 | P3 | P1 | 12ºG . Miguel Branco | Ginástica | | | P3 | Ext | P1 | 11ºD . Adelino P. | Piscina | | | P2 | P3 | P2 | 12º C . Ricardo Fern. | P3 | GC&T | P1 | P2 | GC&T | P3 |
| | B.EF . 8ºA . José Pedro | P3 | Ext | P1 | P3 | P1 | P2 | 7ºB . Ana Pais Sousa | GC&T | | | Ginástica | | | 6ºA . Joana Rocha | P3 | Ext | P1 | Ginástica | | | 12H . Jorge Antunes | Ginástica | | | GC&T | P1 | Ext | 8ºC . António Rosas | Ext | P3 | P2 | Ginástica | | |
| | 9ºA . Zé Carlos | Ext | P1 | P2 | Ginástica | | | 3ºD . . Zé Carlos | P3 | P2 | P1 | P3 | Ext | P2 | 9ºC . José Pedro | Piscina | | | P2 | P3 | Ext | 12º D . Manuela Machado | P3 | Ext | GC&T | Ginástica | | | 8ºB . Zé Carlos | Piscina | | | P1 | P3 | P2 |
| | FE P1 12H/IDP . Hélder Nun | Pav. Municipal | | | | | | 8ºC . José Pedro | Ext | P3 | P2 | P1 | P2 | P3 | FEP1 12H/I Hélder Nunes | Pav. Municipal | | | | | | 8ºC . José Pedro | GC&T | P1 | Ext | Piscina | | | ModD 11J SilviaAzevedo | GC&T | P1 | Ext | GC&T | P2 | P1 |
| | ModD 10I.DP Luís Martins | Ténis GC&T | | | | | | ModD P2 12H/I. BusanaMart | Pav. Municipal | | | | | | ModDP2 12H/I BusanaMart | Pav. Municipal | | | | | | ModD 10I. Luís Martins | Ténis GC&T | | | | | | ModD P2 12H/I BusanaMart | Ginástica | | | Ext 1 | | |
| | AGCL P2 . 11I BusanaMart | BOX | | | | | | ModD 10I.DP Luís Martins | Ténis GC&T | | | | | | AGCL 11I Luísa Rodrigues | Polivalente ou 8. Expressões | | | | | | ModD 11J SilviaAzevedo | Ext | P3 | P2 | P3 | GC&T | P1 | AGCL12H/I Luísa Rodrigues | Polivalente ou 8. Expressões | | | | | |
| | | | | | | | | AGCL 12H/I Luísa Rodrigues | Polivalente ou 8. Expressões | | | | | | | | | | | | | AGCL 11I Luísa Rodrigues | Polivalente ou 8. Expressões | | | | | | | | | | | |
| 11:06 | 12º C . Ricardo Fern. | P1 | P2 | P3 | Piscina | | | 12º B . Jorge Almeida | Ginástica | | | GC&T | P3 | Ext | 10ºC . Jorge Almeida | P1 | P2 | P3 | Ext | P1 | P2 | 10ºD . Hélder Nunes | P1 | P2 | P3 | P1 | Ext | GC&T | 11ºF . Jorge Antunes | P1 | P2 | P3 | Piscina | | |
| | 12ºG . Miguel Branco | P2 | P3 | Ext | P1 | P2 | P3 | 12º D . Manuela Machado | P1 | Ext | P3 | Ext1 | GC&T | GC&T | 10ºF . Ricardo Fern. | P2 | P3 | Ext | Piscina | | | 10ºH . Jorge Almeida | P2 | GC&T | P1 | Ext | P2 | P3 | 12º B . Jorge Almeida | P2 | Ext | GC&T | P3 | P1 | GC&T |
| | 6ºD . Elisabete Silva | Ginástica | | | P2 | P3 | P1 | 8ºE . António Rosas | P2 | P1 | Ext | P2 | P3 | P1 | 12ºG . Miguel Branco | Ginástica | | | P3 | Ext | P1 | 11ºD . Adelino P. | Piscina | | | P2 | P3 | P2 | 12º C . Ricardo Fern. | P3 | GC&T | P1 | P2 | GC&T | P3 |
| | B.EF . 8ºA . José Pedro | P3 | Ext | P1 | P3 | P1 | P2 | 7ºB . Ana Pais Sousa | GC&T | | | Ginástica | | | 6ºA . Joana Rocha | P3 | Ext | P1 | Ginástica | | | 12H . Jorge Antunes | Ginástica | | | GC&T | P1 | Ext | 8ºC . António Rosas | Ext | P3 | P2 | Ginástica | | |
| | 9ºA . Zé Carlos | Ext | P1 | P2 | Ginástica | | | 3ç . 8ºD . Zé Carlos | P3 | P2 | P1 | P3 | Ext | P2 | 3ç . 8ºC . José Pedro | Ext | P3 | P2 | P1 | P2 | P3 | 12º D . Manuela Machado | P3 | Ext | GC&T | Ginástica | | | 8ºB . Zé Carlos | Piscina | | | P1 | P3 | P2 |
| | FE P1 12H/IDP . Hélder Nun | Pav. Municipal | | | | | | ModD P2 12H/I. BusanaMart | Pav. Municipal | | | | | | 9ºC . José Pedro | Piscina | | | P2 | P3 | Ext | 8ºC . José Pedro | GC&T | P1 | Ext | Piscina | | | ModD 11J SilviaAzevedo | GC&T | P1 | Ext | GC&T | P2 | P1 |
| | ModD 10I.DP Luís Martins | Ténis GC&T | | | | | | ModD 10I.DP Luís Martins | Ténis GC&T | | | | | | FEP1 12H/I Hélder Nunes | Pav. Municipal | | | | | | ModD 10I. Luís Martins | Ténis GC&T | | | | | | ModD P2 12H/I BusanaMart | Ginástica | | | Ext 1 | | |
| | AGCL P2 . 11I BusanaMart | BOX | | | | | | AGCL 12H/I Luísa Rodrigues | Polivalente ou 8. Expressões | | | | | | ModDP2 12H/I BusanaMart | Pav. Municipal | | | | | | ModD 11J SilviaAzevedo | Ext | P3 | P2 | P3 | GC&T | P1 | AGCL12H/I Luísa Rodrigues | Polivalente ou 8. Expressões | | | | | |
| | | | | | | | | AGCL 12H/I Luísa Rodrigues | Polivalente ou 8. Expressões | | | | | | AGCL 11I Luísa Rodrigues | Polivalente ou 8. Expressões | | | | | | AGCL 11I Luísa Rodrigues | Polivalente ou 8. Expressões | | | | | | | | | | | |
| 11:56 | 12J.D 8 . Miguel Branco | P1 | P2 | P3 | P1 | P2 | P3 | 10ºD . Hélder Nunes | GC&T | P1 | P2 | P3 | Ext | P2 | 11ºF . Jorge Antunes | P2 | P3 | Ext | P1 | Ext | P3 | 10ºB . Jorge Almeida | GC&T | P1 | Ext | Piscina | | | 10ºC . Jorge Almeida | Piscina | | P2 | GC&T | GC&T |
| | 12º A . Luís Martins | GC&T | | | Ginástica | | | 10ºH . Jorge Almeida | P3 | GC&T | Ext | P2 | P1 | P3 | 12º A . Luís Martins | P3 | Ext1 | GC&T | Ext | GC&T | CTGC&T | 12J.D 8 . Miguel Branco | Ginástica | | | GC&T | GC&T | GC&T | 10ºF . Ricardo Fern. | P2 | GC&T | GC&T | P1 | P3 | P2 |
| | 6ºB . Elisabete Silva | Ginástica | | | GC&T | | | 11ºG . Luísa Rodrigues | P3 | P2 | GC&T | P1 | P2 | Ext | 6ºB . Elisabete Silva | P1 | P2 | P3 | P2 | P1 | Ext | 12ºF . Manuela Machado | P3 | Ext | GC&T | Ginástica | | | 11ºA . Jorge Antunes | P1 | P2 | P3 | Piscina | | |
| | 9ºC . José Pedro | P2 | P3 | P1 | P2 | P3 | P1 | 12º E . Manuela Machado | P1 | Ext | P3 | Ext1 | GC&T | GC&T | 7ºA . Ana Pais Sousa | Ginástica | | | Ext1 | Ext | GC&T | 6ºF . Elisabete Silva | Ext | GC&T | P2 | P3 | P1 | P2 | 8ºD . António Rosas | P3 | Ext | P2 | Ginástica | | |
| | 9ºF . Zé Carlos | P3 | P1 | P2 | P3 | P1 | P2 | 6ºC . Elisabete Silva | Ginástica | | | GC&T | P2 | P1 | 8ºE . Zé Carlos | GC&T | Ext | P2 | Ginástica | | | 7ºB . Ana Pais Sousa | P1 | P2 | P3 | P1 | P2 | P3 | 9ºF . Zé Carlos | Ext | P3 | P1 | P3 | P1 | P3 |
| | FE . 11I DP . Hélder Nunes | Pav. Municipal | | | | | | 9ºF . Zé Carlos | Ext | P3 | P1 | Ginástica | | | FEP2 12H/I Hélder Nunes | Pav. Municipal | | | | | | 9ºA . Zé Carlos | P2 | P3 | P1 | P2 | P3 | P1 | AGCLP2 12H/I Luísa Rodrigu | Polivalente ou 8. Expressões | | | | | |
| | ModD 12H/I.DP BusanaMart | Pav. Municipal | | | | | | AGCL . 10I. Salomé Leitão | Polivalente ou 8. Expressões | | | | | | B.ModD 11J SilviaAzevedo | Ext1 | GC&T | P1 | GC&T | P3 | P2 | FEP2 12H/I Hélder Nunes | Pav. Municipal | | | | | | ModD 11I SilviaAzevedo | GC&T | P1 | Ext | GC&T | P2 | P1 |
| | AGCL . 10J Salomé Leitão | Polivalente ou 8. Expressões | | | | | | | | | | | | | AGCL 10J. Salomé Leitão | Polivalente ou 8. Expressões | | | | | | AGCL 10I. Salomé Leitão | Polivalente ou 8. Expressões | | | | | | ModD 12H/I BusanaMart | Ginástica | | | Ext 1 | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | 8ºD . António Rosas | Ext | P1 | Ext1 | P3 | P2 | P1 | | | | | | | | | | | | | | |
| 13:40 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 14:25 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 8ºG . António Rosas | Escolhe | | | | | | | | | | | | |
| 16:16 | 10ºG . Ricardo Fern. | P1 | P2 | P3 | Piscina | | | 10LDP . Cláudia Alves | Ginástica | | | Ext1 | Ext | P1 | | | | | | | | 10ºA . SilviaAzevedo | P1 | P2 | P3 | P1 | P2 | P3 | | | | | | | |
| | 11H D 8 . Ana Pais Sousa | Ginástica | | | P1 | P2 | P3 | 11ºC . . Adelino P. | P3 | Ext1 | P2 | Ext | P3 | Ext | | | | | | | | 6ºC . Elisabete Silva | P2 | P3 | P1 | P2 | P3 | P1 | | | | | | | |
| | 11J DP . Miguel Branco | P2 | P3 | P1 | P2 | P3 | P1 | 11ºE . Jorge Antunes | P1 | P3 | Ext | P1 | P2 | P3 | | | | | | | | 9ºD . José Pedro | P3 | P1 | P2 | P3 | P1 | P2 | | | | | | | |
| | 6ºF . Elisabete Silva | P3 | P1 | P2 | Ginástica | | | 6ºE . Elisabete Silva | Ext | P2 | Ext1 | Ginástica | | | | | | | | | | ModD 10J. Luís Martins | Ténis | | | | | | | | | | | | |
| | FE P2 12H/I . Hélder Nunes | Pav. Municipal | | | | | | 7ºE . Joana Rocha | Ext1 | Ext | P1 | P3 | P1 | P2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | ModD 11J SilviaAzevedo | P2 | P1 | P3 | P2 | Ext | Ext1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | ModD 12H/I BusanaMart | Pav. Municipal | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | AGCLP2 12H/I Luísa Rodrigues | Polivalente ou 8. Expressões | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 16:00 | 10ºG . Ricardo Fern. | P1 | P2 | P3 | Piscina | | | 10LDP . Cláudia Alves | Ginástica | | | Ext1 | Ext | P1 | | | | | | | | 10ºA . SilviaAzevedo | P1 | P2 | P3 | P1 | P2 | P3 | 11I DP . BusanaMartins | Ginástica | | | P1 | P2 | P3 |
| | 11H D 8 . Ana Pais Sousa | Ginástica | | | P1 | P2 | P3 | 11ºC . . Adelino P. | P3 | Ext1 | P2 | Ext | P3 | Ext | | | | | | | | 9ºD . José Pedro | P3 | P1 | P2 | P3 | P1 | P2 | | | | | | | |
| | 11J DP . Miguel Branco | P2 | P3 | P1 | P2 | P3 | P1 | 11ºE . Jorge Antunes | P2 | P3 | Ext | P1 | P2 | P3 | | | | | | | | ModD 10J. Luís Martins | Ténis | | | | | | | | | | | | |
| | 6ºF . Elisabete Silva | P3 | P1 | P2 | Ginástica | | | 6ºE . Elisabete Silva | Ext | P2 | Ext1 | Ginástica | | | | | | | | | | FEP1 12H/I Hélder Nunes | Pav. Municipal | | | | | | | | | | | | |
| | FE P2 12H/I . Hélder Nunes | Pav. Municipal | | | | | | 7ºE . Joana Rocha | Ext1 | Ext | P1 | P3 | P1 | P2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | ModD 11J SilviaAzevedo | P2 | P1 | P3 | P2 | Ext | Ext1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | ModD 12H/I BusanaMart | Pav. Municipal | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | AGCLP2 12H/I Luísa Rodrigues | Polivalente ou 8. Expressões | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 17:40 | 7ºA . Ana Pais Sousa | P1 | P2 | P3 | Ext | P1 | P2 | 10ºA . SilviaAzevedo | P3 | Ext | P1 | Ginástica | | | | | | | | | | 10J.DP . SilviaAzevedo | P1 | P2 | Ext | P3 | P1 | Ext | 11I DP . BusanaMartins | Ginástica | | | P1 | P2 | P3 |
| | 7ºD . Ricardo Fern. | P2 | P3 | Ext | P1 | P2 | P3 | 10ºB . Jorge Almeida | Ginástica | | | P2 | P3 | Ext | | | | | | | | 10ºG . Ricardo Fern. | P2 | Ext | P3 | P1 | P2 | P3 | B.EF . 7ºE . Joana Rocha | P2 | P3 | P1 | P2 | P3 | P1 |
| | 7ºF . Joana Rocha | P3 | Ext | P1 | P2 | P3 | P1 | 11ºA . Jorge Antunes | P2 | P3 | Ext | P1 | P2 | P3 | | | | | | | | 8ºE . António Rosas | Ext | P3 | P1 | Ginástica | | | | | | | | | |
| | 8ºE . José Pedro | Ext | P1 | P2 | Ginástica | | | 11ºB . Salomé Leitão | P1 | P2 | P3 | Ext | P1 | P2 | | | | | | | | 6ºF . Elisabete Silva | Ginástica | | | Ext | P3 | P2 | | | | | | | |
| | | | | | | | | 11ºD . Adelino P. | Ext | P1 | P2 | P3 | Ext | P1 | | | | | | | | 8ºE . José Pedro | P3 | P1 | P2 | P3 | Ext | P1 | | | | | | | |
| | | | | | | | | ModD 12H/I BusanaMart | Pav. Municipal | | | | | | | | | | | | | FEP1 12H/I Hélder Nunes | Pav. Municipal | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | AGCLP2 12H/I Luísa Rodrigues | Polivalente ou 8. Expressões | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 18:45 | 8ºE . José Pedro | Ext | P1 | P2 | Ginástica | | | 10ºA . SilviaAzevedo | P3 | Ext | P1 | Ginástica | | | | | | | | | | 10J.D8 . SilviaAzevedo | P1 | P2 | Ext | P3 | P1 | Ext | B.EF.3ç . 7ºE . Joana Rocha | P2 | P3 | P1 | P2 | P3 | P1 |
| | 3ç . 7ºA . Ana Pais Sousa | P1 | P2 | P3 | Ext | P1 | P2 | 10ºB . Jorge Almeida | Ginástica | | | P2 | P3 | Ext | | | | | | | | 10ºG . Ricardo Fern. | P2 | Ext | P3 | P1 | P2 | P3 | | | | | | | |
| | 3ç . 7ºD . Ricardo Fern. | P2 | P3 | Ext | P1 | P2 | P3 | 11ºA . Jorge Antunes | P2 | P3 | Ext | P1 | P2 | P3 | | | | | | | | 8ºE . António Rosas | Ext | P3 | P1 | Ginástica | | | | | | | | | |
| | 3ç . 7ºF . Joana Rocha | P3 | Ext | P1 | P2 | P3 | P1 | 11ºB . Salomé Leitão | P1 | P2 | P3 | Ext | P1 | P2 | | | | | | | | 6ºF . Elisabete Silva | Ginástica | | | Ext | P3 | P2 | | | | | | | |
| | | | | | | | | 11ºD . . Adelino P. | Ext | P1 | P2 | P3 | Ext | P1 | | | | | | | | 3ç . 8ºE . José Pedro | P3 | P1 | P2 | P3 | Ext | P1 | | | | | | | |

| 1º PERÍODO | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| A | 1ª sem.<br>2ª sem. | 22 - 03 out | C | 5ª sem.<br>6ª sem. | 20 - 31 OUT | E | 9ª sem.<br>10ª sem. | 17 - 28 NOV |
| B | 3ª sem.<br>4ª sem. | 06 out - 17 OUT | D | 7ª sem.<br>8ª sem. | 03 nov - 14 NOV | F | 11ª sem.<br>12ª sem. | 01 dez - 16 DEZ |

Área disciplinar de Educação Física e Desporto

**Mapa de Distribuição de Instalações**

**AL 2025-2026 2ºPERIODO Data: 2 de janeiro a 27 de março**

11 semanas - carnaval de 16 a 18 de fevereiro

## Segunda

| hora | Turma / Prof. | A | B | C | D | E | F |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 8:30 | 6ºB . Elisabete Silva | P1 | P2 | Ext | P3 | Ext1 | P1 |
| | 3s . 7ºC . Ana Pais Sousa | P2 | Ext | P3 | Ext1 | P1 | P2 |
| | 3s . 8ºE . Zé Carlos | P3 | Ext1 | P1 | P2 | Ext | P3 |
| | 3s . 8ºD . José Pedro | Ext | P3 | Ext1 | P1 | P2 | Ext |
| | FE . 11J DP . Helder Nunes | Pav. Municipal | | | | | |
| | ModD 10J.DP Luis Martins | Ext1 | P1 | P2 | Ext | P3 | Ext1 |
| | AGCL . 10I. Salomé Leitão | Polivalente ou 8. Expressões | | | | | |
| 9:16 | 6ºB . Elisabete Silva | P1 | P2 | Ext | P3 | Ext1 | P1 |
| | 7ºC . Ana Pais Sousa | P2 | Ext | P3 | Ext1 | P1 | P2 |
| | 8ºE . Zé Carlos | P3 | Ext1 | P1 | P2 | Ext | P3 |
| | 8ºD . José Pedro | Ext | P3 | Ext1 | P1 | P2 | Ext |
| | FE . 11J DP . Helder Nunes | Pav. Municipal | | | | | |
| | ModD 10J.DP Luis Martins | Ext1 | P1 | P2 | Ext | P3 | Ext1 |
| | AGCL . 10I. Salomé Leitão | Polivalente ou 8. Expressões | | | | | |
| 10:20 | 12º C . Ricardo Fern. | Ginástica | | | | P2 | P3 |
| | 12ºG . Miguel Branco | P1 | P2 | P3 | P1 | Ginástica | |
| | 6ºD . Elisabete Silva | P2 | P3 | P1 | P2 | P3 | Ext |
| | S.EF . 5ºA . José Pedro | P3 | P1 | P2 | P3 | Ext | P2 |
| | 9ºA . Zé Carlos | Piscina | | Ext | P1 | P3 | |
| | FE P1 12Hi!DP . Helder Nunes | Pav. Municipal | | | | | |
| | ModD 10I.DP Luis Martins | Pav. Municipal | | | | | |
| | AGCL P2 . 11I BusanaMart | BOX | | | | | |
| 11:05 | 12º C . Ricardo Fern. | Ginástica | | | | P2 | P3 |
| | 12ºG . Miguel Branco | P1 | P2 | P3 | P1 | Ginástica | |
| | 6ºD . Elisabete Silva | P2 | P3 | P1 | P2 | P3 | Ext |
| | 9ºA . Zé Carlos | Piscina | | Ext | P1 | P3 | |
| | 3s . 8ºD . José Pedro | P3 | P1 | P2 | P3 | Ext | P2 |
| | FE P1 12Hi!DP . Helder Nunes | Pav. Municipal | | | | | |
| | ModD 10I.DP Luis Martins | Pav. Municipal | | | | | |
| | AGCL P2 . 11I BusanaMart | BOX | | | | | |
| 11:55 | 12J.D.S . Miguel Branco | P2 | Ext | P1 | Ginástica | | |
| | 12º A . Luis Martins | Piscina | | | GC&T | GC&T | P3 |
| | 6ºB . Elisabete Silva | P1 | P2 | P3 | P1 | P2 | Ext |
| | 8ºD . José Pedro | Ext | P3 | P2 | P2 | P3 | P1 |
| | 9ºF . Zé Carlos | P3 | P1 | Ext | P3 | P1 | P2 |
| | FE . 11I DP . Helder Nunes | Pav. Municipal | | | | | |
| | ModD 12Hi!.LDP BusanaMart | Ginástica | | Ext 1 | | | Estágio |
| | AGCL . 10J Salomé Leitão | Polivalente ou 8. Expressões | | | | | |
| 13:40 | 12º A . Luis Martins | Piscina | | | GC&T | GC&T | P3 |
| | 5ºA . Joana Rocha | P2 | Ext | P1 | Ginástica | | |
| | 6ºB . Elisabete Silva | P1 | P2 | P3 | P1 | P2 | Ext |
| | 3s . 8ºD . José Pedro | Ext | P3 | P2 | P2 | P3 | P1 |
| 14:26 | | | | | | | |
| 15:16 | 10ºG . Ricardo Fern. | P1 | P2 | P3 | P1 | P2 | Ext |
| | 11H D.S . Ana Pais Sousa | P2 | P3 | P1 | P3 | Ext | P2 |
| | 11J DP . Miguel Branco | Ginástica | | | P2 | P3 | P1 |
| | 6ºF . Elisabete Silva | P3 | P1 | P2 | Ext | P1 | P3 |
| | FE P2 12Hi! . Helder Nunes | Pav. Municipal | | | | | |
| 16:06 | 10ºG . Ricardo Fern. | P1 | P2 | P3 | P1 | P2 | Ext |
| | 11H D.S . Ana Pais Sousa | P2 | P3 | P1 | P3 | Ext | P2 |
| | 11J DP . Miguel Branco | Ginástica | | | P2 | P3 | P1 |
| | 6ºF . Elisabete Silva | P3 | P1 | P2 | Ext | P1 | P3 |
| | FE P2 12Hi! . Helder Nunes | Pav. Municipal | | | | | |
| 16:56 | 7ºA . Ana Pais Sousa | P1 | P2 | P3 | Ext | P1 | P2 |
| | 7ºD . Ricardo Fern. | P2 | P3 | Ext | P1 | P2 | P3 |
| | 7ºF . Joana Rocha | P3 | Ext | P1 | P2 | P3 | Ext |
| | 9ºE . José Pedro | Ext | P1 | P2 | P3 | Ext | P1 |
| 17:40 | 7ºA . Ana Pais Sousa | P1 | P2 | P3 | Ext | P1 | P2 |
| | 7ºD . Ricardo Fern. | P2 | P3 | Ext | P1 | P2 | P3 |
| | 7ºF . Joana Rocha | P3 | Ext | P1 | P2 | P3 | Ext |
| | 9ºE . José Pedro | Ext | P1 | P2 | P3 | Ext | P1 |

## Terça

| hora | Turma / Prof. | A | B | C | D | E | F |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 8:30 | EF . 12H Jorge Antunes | Ext | P1 | Ginástica | | | Estágio |
| | 12I.DP . Luis Martins | Ginástica | | P1 | Ext | P3 | Estágio |
| | 12ºF . Manuela Machado | P3 | Ext1 | P2 | P3 | GC&T | GC&T |
| | 8ºG . António Rosas | Ext1 | Ext | GC&T | GC&T | Ext1 | P1 |
| | 8ºB . José Pedro | GC&T | GC&T | Ext1 | P1 | Ext | P2 |
| | 3s . 8ºB . Zé Carlos | P2 | P3 | Ext | Ext1 | P1 | Ext |
| | ModD 11I DP SilviaAzevedo | P1 | P2 | P3 | P1 | P2 | P3 |
| 9:16 | 12ºF . Manuela Machado | P3 | Ext1 | P2 | P3 | GC&T | GC&T |
| | 6ºF . Elisabete Silva | Ext | P1 | P1 | Ext | P3 | Ext1 |
| | 8ºG . António Rosas | Ext1 | Ext | GC&T | GC&T | Ext1 | P1 |
| | 8ºB . José Pedro | GC&T | GC&T | Ext1 | P1 | Ext | P2 |
| | 8ºE . Zé Carlos | P2 | P3 | Ext | Ext1 | P1 | Ext |
| | ModD 11I DP SilviaAzevedo | P1 | P2 | P3 | P1 | P2 | P3 |
| | ModD P2 12Hi!. BusanaMart | Pav. Municipal | | | | | Estágio |
| | AGCL 12Hi! Luisa Rodrigues | Polivalente ou 8. Expressões | | | | | |
| 10:20 | 12º B . Jorge Almeida | GC&T | GC&T | Ext1 | P1 | Ext | P2 |
| | 12º D . Manuela Machado | P3 | Ext1 | P2 | P3 | GC&T | GC&T |
| | 7ºB . Ana Pais Sousa | P1 | P2 | GC&T | GC&T | Ext1 | Ext |
| | 8ºC . José Pedro | P2 | Ext | P3 | Ext1 | P1 | Ext |
| | ModD P2 12Hi!. BusanaMart | Pav. Municipal | | | | | Estágio |
| | ModD 10I.DP Luis Martins | Pav. Municipal | | | | | |
| | AGCL 12Hi! Luisa Rodrigues | Polivalente ou 8. Expressões | | | | | |
| 11:05 | 12º B . Jorge Almeida | GC&T | GC&T | Ext1 | P1 | Ext | P2 |
| | 12º D . Manuela Machado | P3 | Ext1 | P2 | P3 | GC&T | GC&T |
| | 7ºB . Ana Pais Sousa | P1 | P2 | GC&T | GC&T | Ext1 | Ext |
| | 3s . 8ºD . Zé Carlos | Ext | P3 | P1 | Ext1 | P2 | P3 |
| | 5s . 8ºC . José Pedro | P2 | Ext | P3 | Ext | P1 | Ext1 |
| | ModD P2 12Hi!. BusanaMart | Pav. Municipal | | | | | Estágio |
| | ModD 10I.DP Luis Martins | Pav. Municipal | | | | | |
| | AGCL 12Hi! Luisa Rodrigues | Polivalente ou 8. Expressões | | | | | |
| 11:55 | 10ºD . Helder Nunes | Ginástica | | | GC&T | Ext | P3 |
| | 10ºH . Jorge Almeida | GC&T | P1 | Ext | P2 | P3 | P1 |
| | 11ºG . Luisa Rodrigues | Ext | GC&T | P1 | Ginástica | | |
| | 12º E . Manuela Machado | P3 | Ext1 | P2 | P3 | GC&T | GC&T |
| | 8ºC . Elisabete Silva | P1 | P2 | P3 | Ext | P1 | P2 |
| | 9ºF . Zé Carlos | P2 | P3 | GC&T | P1 | P2 | Ext |
| | AGCL . 10I. Salomé Leitão | Polivalente ou 8. Expressões | | | | | |
| 13:40 | 10ºD . Helder Nunes | Ginástica | | | GC&T | Ext | P3 |
| | 10ºH . Jorge Almeida | GC&T | P1 | Ext | P2 | P3 | P1 |
| | 11ºG . Luisa Rodrigues | Ext | GC&T | P1 | Ginástica | | |
| | 12º E . Manuela Machado | P3 | Ext1 | P2 | P3 | GC&T | GC&T |
| 14:26 | | | | | | | |
| 15:16 | 10I.DP . Claudia Alves | Ext | P3 | P3 | P3 | P2 | P2 |
| | 11ºC . Adelino P. | Ginástica | | | Ext | P3 | Ext1 |
| | 11ºE . Jorge Antunes | P2 | Ext | P3 | P2 | Ext1 | P1 |
| | 5ºE . Elisabete Silva | P3 | Ext1 | P2 | Ext1 | P1 | Ext |
| | 7ºE . Joana Rocha | Ext1 | P1 | Ext | Ginástica | | |
| | ModD 11J SilviaAzevedo | P1 | P2 | Ext1 | P1 | Ext | P3 |
| | ModD 12Hi! SusanaMart | Pav. Municipal | | | | | |
| | AGCLP2 12Hi! Luisa Rodrigu | Polivalente ou 8. Expressões | | | | | |
| 16:06 | 10I.DP . Claudia Alves | Ext | P3 | P3 | P3 | P2 | P2 |
| | 11ºC . Adelino P. | Ginástica | | | Ext | P3 | Ext1 |
| | 11ºE . Jorge Antunes | P2 | Ext | P3 | P2 | Ext1 | P1 |
| | 5ºE . Elisabete Silva | P3 | Ext1 | P2 | Ext1 | P1 | Ext |
| | 7ºE . Joana Rocha | Ext1 | P1 | Ext | Ginástica | | |
| | ModD 11J SilviaAzevedo | P1 | P2 | Ext1 | P1 | Ext | P3 |
| | ModD 12Hi! SusanaMart | Pav. Municipal | | | | | |
| | AGCLP2 12Hi! Luisa Rodrigu | Polivalente ou 8. Expressões | | | | | |
| 16:56 | 10ºA . SilviaAzevedo | P3 | P1 | P2 | Ext | P2 | P3 |
| | 10ºB . Jorge Almeida | P1 | P2 | Ext | P3 | P1 | P2 |
| | 11ºA . Jorge Antunes | P2 | Ext | P3 | P2 | Ext1 | P1 |
| | 11ºB . Salomé Leitão | Ext | P3 | P1 | Ginástica | | |
| | 11ºD . Adelino P. | Ginástica | | | P1 | P3 | Ext |
| | ModD 12Hi! SusanaMart | Pav. Municipal | | | | | |
| | AGCLP2 12Hi! Luisa Rodrigu | Polivalente ou 8. Expressões | | | | | |
| 17:40 | 10ºA . SilviaAzevedo | P3 | P1 | P2 | Ext | P2 | P3 |
| | 10ºB . Jorge Almeida | P1 | P2 | Ext | P3 | P1 | P2 |
| | 11ºA . Jorge Antunes | P2 | Ext | P3 | P2 | Ext1 | P1 |
| | 11ºB . Salomé Leitão | Ext | P3 | P1 | Ginástica | | |
| | 11ºD . Adelino P. | Ginástica | | | P1 | P3 | Ext |

## Quarta

| hora | Turma / Prof. | A | B | C | D | E | F |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 8:30 | 10ºE . Jorge Almeida | P2 | Ext | P3 | CT GC&T | CT GC&T | P1 |
| | 8ºC . António Rosas | P3 | Ext1 | P2 | P3 | Ext | P2 |
| | 7ºC . Ana Pais Sousa | Ext | P1 | Ext1 | Piscina | | |
| | 7ºD . Ricardo Fern. | Ginástica | | | Ext | P3 | Ext1 |
| | 7ºF . Joana Rocha | Ext1 | P3 | Ext | P2 | P1 | Ext |
| | 8ºA . José Pedro | Piscina | | | Ginástica | | |
| | ModD 10J Luis Martins | Pav. Municipal | | | | | |
| | ModD 11I SilviaAzevedo | P1 | P2 | P3 | P1 | P2 | P3 |
| | AGCL 11J Luisa Rodrigues | Polivalente ou 8. Expressões | | | | | |
| 9:16 | 10ºE . Jorge Almeida | P2 | Ext | P3 | CT GC&T | CT GC&T | P1 |
| | 8ºA . António Rosas | P3 | Ext1 | P2 | P3 | Ext | P2 |
| | 7ºC . Ana Pais Sousa | Ext | P1 | Ext1 | Piscina | | |
| | 7ºD . Ricardo Fern. | Ginástica | | | Ext | P3 | Ext1 |
| | 7ºF . Joana Rocha | Ext1 | P3 | Ext | P2 | P1 | Ext |
| | 8ºA . José Pedro | Piscina | | | Ginástica | | |
| | ModD 10J Luis Martins | Pav. Municipal | | | | | |
| | ModD 11I SilviaAzevedo | P1 | P2 | P3 | P1 | P2 | P3 |
| | AGCL 11J Luisa Rodrigues | Polivalente ou 8. Expressões | | | | | |
| 10:20 | 10ºC . Jorge Almeida | P2 | Ext | P3 | CT GC&T | CT GC&T | P1 |
| | 10ºF . Ricardo Fern. | CT GC&T | CT GC&T | Ginástica | | | |
| | 12ºG . Miguel Branco | Piscina | | | Ext | P1 | CT GC&T |
| | 6ºA . Joana Rocha | P1 | P2 | Ext | P3 | P2 | P3 |
| | FEP1 12Hi! Helder Nunes | Pav. Municipal | | | | | |
| | ModDP2 12Hi! BusanaMart | Ginástica | | | Ext 1 | | Estágio |
| | AGCL 11I Luisa Rodrigues | Polivalente ou 8. Expressões | | | | | |
| 11:05 | 10ºC . Jorge Almeida | P2 | Ext | P3 | CT GC&T | CT GC&T | P1 |
| | 10ºF . Ricardo Fern. | CT GC&T | CT GC&T | Ginástica | | | |
| | 12ºG . Miguel Branco | Piscina | | | Ext | P1 | CT GC&T |
| | 6ºA . Joana Rocha | P1 | P2 | Ext | P3 | P2 | P3 |
| | FEP1 12Hi! Helder Nunes | Pav. Municipal | | | | | |
| | ModDP2 12Hi! BusanaMart | Ginástica | | | Ext 1 | | Estágio |
| | AGCL 11I Luisa Rodrigues | Polivalente ou 8. Expressões | | | | | |
| 11:55 | 11ºF . Jorge Antunes | P2 | Ext | P1 | GC&T | Ext1 | GC&T |
| | 12º A . Luis Martins | Ext | GC&T | Ext1 | P3 | GC&T | P2 |
| | 6ºB . Elisabete Silva | P3 | Ext1 | P2 | Ext1 | P1 | Ext |
| | 7ºA . Ana Pais Sousa | Piscina | | | Ext | P3 | Ext1 |
| | 8ºE . Zé Carlos | GC&T | P3 | GC&T | Piscina | | |
| | FEP2 12Hi! Helder Nunes | Pav. Municipal | | | | | |
| | S.ModD 11J SilviaAzevedo | P1 | P2 | P3 | P1 | P2 | P3 |
| | AGCL 10J. Salomé Leitão | Polivalente ou 8. Expressões | | | | | |
| | 8ºD . António Rosas | Ext1 | P1 | Ext | P2 | Ext | P1 |
| 13:40 | 11ºF . Jorge Antunes | P2 | Ext | P1 | GC&T | Ext1 | GC&T |
| | 12º A . Luis Martins | Ext | GC&T | Ext1 | P3 | GC&T | P2 |
| | 6ºB . Elisabete Silva | P3 | Ext1 | P2 | Ext1 | P1 | Ext |
| | 7ºA . Ana Pais Sousa | Piscina | | | Ext | P3 | Ext1 |
| 14:26 | | | | | | | |
| 15:16 | 11ºF . Jorge Antunes | P2 | Ext | P3 | GC&T | Ext1 | P1 |
| | 12º A . Luis Martins | Ext | GC&T | Ext1 | P3 | GC&T | P2 |
| | 6ºB . Elisabete Silva | P3 | Ext1 | P2 | Ext1 | P1 | Ext |
| | 7ºA . Ana Pais Sousa | Piscina | | | Ext | P3 | Ext1 |
| 16:06 | 11ºF . Jorge Antunes | P2 | Ext | P3 | GC&T | Ext1 | P1 |
| | 12º A . Luis Martins | Ext | GC&T | Ext1 | P3 | GC&T | P2 |
| | 6ºB . Elisabete Silva | P3 | Ext1 | P2 | Ext1 | P1 | Ext |
| | 7ºA . Ana Pais Sousa | Piscina | | | Ext | P3 | Ext1 |
| 16:56 | 10ºA . SilviaAzevedo | P3 | P1 | P2 | Ext | P2 | P3 |
| | 10ºB . Jorge Almeida | P1 | P2 | Ext | P3 | P1 | P2 |
| | 11ºA . Jorge Antunes | P2 | Ext | P3 | P2 | Ext1 | P1 |
| | 11ºB . Salomé Leitão | Ext | P3 | P1 | Ginástica | | |
| | 11ºD . Adelino P. | Ginástica | | | P1 | P3 | Ext |
| 17:40 | 10ºA . SilviaAzevedo | P3 | P1 | P2 | Ext | P2 | P3 |
| | 10ºB . Jorge Almeida | P1 | P2 | Ext | P3 | P1 | P2 |
| | 11ºA . Jorge Antunes | P2 | Ext | P3 | P2 | Ext1 | P1 |
| | 11ºB . Salomé Leitão | Ext | P3 | P1 | Ginástica | | |
| | 11ºD . Adelino P. | Ginástica | | | P1 | P3 | Ext |

## Quinta

| hora | Turma / Prof. | A | B | C | D | E | F |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 8:30 | 11ºB . Salomé Leitão | GC&T | Ext | P3 | Gin + GC&T | | P2 |
| | 11ºC . Adelino P. | P1 | GC&T | Ext | GC&T | GC&T + Gin | |
| | 12I.DP . Luis Martins | Piscina | | | P3 | Ext | Estágio |
| | 12º E . Manuela Machado | P2 | P3 | GC&T | Piscina | | |
| | 8ºF . Zé Carlos | Ginástica | | | Ext | P1 | P3 |
| | 5s . 8ºB . José Pedro | Ext | P2 | P1 | P2 | P2 | P1 |
| | B.ModD . 11I SilviaAzevedo | P3 | P1 | P2 | P1 | P3 | Ext |
| | AGCL 11J Luisa Rodrigues | Polivalente ou 8. Expressões | | | | | |
| 9:16 | 11ºB . Salomé Leitão | GC&T | Ext | P3 | Gin + GC&T | | P2 |
| | 11ºC . Adelino P. | P1 | GC&T | Ext | GC&T | GC&T + Gin | |
| | 12I.DP . Luis Martins | Piscina | | | P3 | Ext | Estágio |
| | 12º E . Manuela Machado | P2 | P3 | GC&T | Piscina | | |
| | 8ºB . José Pedro | Ext | P2 | P1 | P2 | P2 | P1 |
| | B.ModD . 11I SilviaAzevedo | P3 | P1 | P2 | P1 | P3 | Ext |
| | AGCL 11J Luisa Rodrigues | Polivalente ou 8. Expressões | | | | | |
| 10:20 | 10ºD . Helder Nunes | Ext | P2 | P3 | P2 | GC&T | P1 |
| | 10ºH . Jorge Almeida | Ginástica | | | GC&T | P3 | P2 |
| | 11ºD . Adelino P. | GC&T | Ext | P1 | Ext | P2 | P3 |
| | 12H . Jorge Antunes | Piscina | | | P3 | Ext | GC&T |
| | 12º D . Manuela Machado | P2 | P3 | GC&T | Piscina | | |
| | 8ºC . José Pedro | P1 | GC&T | Ext | Ginástica | | |
| | ModD 10I. Luis Martins | Pav. Municipal | | | | | |
| | ModD 11J SilviaAzevedo | P3 | P1 | P2 | P1 | P3 | Ext |
| | AGCL 11I Luisa Rodrigues | Polivalente ou 8. Expressões | | | | | |
| 11:05 | 10ºD . Helder Nunes | Ext | P2 | P3 | P2 | GC&T | P1 |
| | 10ºH . Jorge Almeida | Ginástica | | | GC&T | P3 | P2 |
| | 11ºD . Adelino P. | GC&T | Ext | P1 | Ext | P2 | P3 |
| | 12H . Jorge Antunes | Piscina | | | | | |
| | 12º D . Manuela Machado | P2 | P3 | GC&T | Piscina | | |
| | 8ºC . José Pedro | P1 | GC&T | Ext | Ginástica | | |
| | FEP1 12Hi! Helder Nunes | Pav. Municipal | | | | | |
| | ModD 10I. Luis Martins | Pav. Municipal | | | | | |
| | ModD 11J SilviaAzevedo | P3 | P1 | P2 | P1 | P3 | Ext |
| | AGCL 11I Luisa Rodrigues | Polivalente ou 8. Expressões | | | | | |
| 11:55 | 10ºB . Jorge Almeida | GC&T | GC&T | P2 | GC&T | Ext | P3 |
| | 12J.D.S . Miguel Branco | P2 | Ext | GC&T | GC&T | | |
| | 12ºF . Manuela Machado | P2 | P3 | GC&T | Piscina | | |
| | 6ºF . Elisabete Silva | Ext | P2 | P1 | P3 | P2 | Ext |
| | 7ºB . Ana Pais Sousa | P1 | Ext | P3 | P2 | P3 | P2 |
| | 8ºA . Zé Carlos | P2 | P1 | Ext | P3 | P2 | P1 |
| | FEP2 12Hi! Helder Nunes | Pav. Municipal | | | | | |
| | AGCL . 10I. Salomé Leitão | Polivalente ou 8. Expressões | | | | | |
| | 6ºG . António Rosas | Escolhe | | | | | |
| 13:40 | 10ºA . SilviaAzevedo | P1 | P2 | P3 | P1 | P2 | P3 |
| | 6ºC . Elisabete Silva | P2 | P3 | P1 | P2 | P3 | P1 |
| | 9ºD . José Pedro | P3 | P1 | P2 | Ginástica | | |
| | ModD 10J. Luis Martins | Ext/GC&T | | | | | |
| | FEP1 12Hi! Helder Nunes | Pav. Municipal | | | | | |
| 14:26 | | | | | | | |
| 15:16 | 10ºA . SilviaAzevedo | P1 | P2 | P3 | P1 | P2 | P3 |
| | 9ºD . José Pedro | P3 | P1 | P2 | Ginástica | | |
| | ModD 10J. Luis Martins | Ext/GC&T | | | | | |
| | FEP1 12Hi! Helder Nunes | Pav. Municipal | | | | | |
| 16:06 | 10J.DP . SilviaAzevedo | P1 | P2 | P3 | P1 | Ext | P2 |
| | 10ºG . Ricardo Fern. | Ginástica | | | Ext | P3 | Ext |
| | 9ºE . António Rosas | Ext | P3 | P1 | Ext1 | P2 | P3 |
| | 6ºF . Elisabete Silva | P2 | Ext | P3 | P2 | Ext1 | P1 |
| | 9ºE . José Pedro | P3 | P1 | Ext | P3 | P1 | Ext1 |
| | FEP1 12Hi! Helder Nunes | Pav. Municipal | | | | | |
| 16:56 | 10J.D.S . SilviaAzevedo | P1 | P2 | P3 | P1 | Ext | P2 |
| | 10ºG . Ricardo Fern. | Ginástica | | | Ext | P3 | Ext |
| | 9ºE . António Rosas | Ext | P3 | P1 | Ext1 | P2 | P3 |
| | 6ºF . Elisabete Silva | P2 | Ext | P3 | P2 | Ext1 | P1 |
| | .5s . 9ºE . José Pedro | P3 | P1 | Ext | P3 | P1 | Ext1 |

## Sexta

| hora | Turma / Prof. | A | B | C | D | E | F |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 8:30 | 10ºE . Jorge Almeida | Piscina | | | P1 | P2 | P3 |
| | 11ºE . Jorge Antunes | P1 | P2 | GC&T | P2 | P3 | P1 |
| | 11ºD . Luis Rodrigues | GC&T | P1 | P3 | Piscina | | |
| | 6ºA . António Rosas | P2 | P3 | GC&T | P2 | Ginástica | |
| | 8ºD . Zé Carlos | P3 | GC&T | P2 | Ginástica | | |
| | AGCLP2 11J SusanaMartins | BOX | | | | | |
| 9:16 | 10ºE . Jorge Almeida | Piscina | | | P1 | P2 | P3 |
| | 11ºE . Jorge Antunes | P1 | P2 | GC&T | P2 | P3 | P1 |
| | 11ºD . Luis Rodrigues | GC&T | P1 | P3 | Piscina | | |
| | 6ºA . António Rosas | P2 | P3 | GC&T | P2 | Ginástica | |
| | 8ºD . Zé Carlos | P3 | GC&T | P2 | Ginástica | | |
| | AGCLP2 11J SusanaMartins | BOX | | | | | |
| 10:20 | 11ºF . Jorge Antunes | P1 | P2 | GC&T | P2 | P3 | P1 |
| | 12º B . Jorge Almeida | P2 | P1 | P3 | GC&T | P1 | GC&T |
| | 12º C . Ricardo Fern. | GC&T | P3 | Ext | P3 | GC&T | P2 |
| | 8ºC . António Rosas | P3 | Ext | P2 | P1 | P2 | P3 |
| | 8ºB . Zé Carlos | Ext | GC&T | P1 | Ginástica | | |
| | ModD 11J SilviaAzevedo | Piscina | | | | | |
| | ModD P2 12Hi!! SusanaMart | Ginástica | | Ext 2 | | | Estágio |
| | AGCL 12Hi! Luisa Rodrigues | Polivalente ou 8. Expressões | | | | | Estágio |
| 11:05 | 11ºF . Jorge Antunes | P1 | P2 | GC&T | P2 | P3 | P1 |
| | 12º B . Jorge Almeida | P2 | P1 | P3 | GC&T | P1 | GC&T |
| | 12º C . Ricardo Fern. | GC&T | P3 | Ext | P3 | GC&T | P2 |
| | 8ºC . António Rosas | P3 | Ext | P2 | P1 | P2 | P3 |
| | 8ºB . Zé Carlos | Ext | GC&T | P1 | Ginástica | | |
| | ModD 11J SilviaAzevedo | Piscina | | | | | |
| | ModD P2 12Hi!! SusanaMart | Ginástica | | Ext 2 | | | Estágio |
| | AGCL 12Hi! Luisa Rodrigues | Polivalente ou 8. Expressões | | | | | Estágio |
| 11:55 | 10ºC . Jorge Almeida | GC&T | GC&T | P1 | Ginástica | | |
| | 10ºF . Ricardo Fern. | P2 | P3 | Ext | GC&T | GC&T | P2 |
| | 11ºA . Jorge Antunes | P1 | P2 | GC&T | P2 | P3 | P1 |
| | 8ºD . António Rosas | P3 | Ext | P2 | P3 | P1 | GC&T |
| | 9ºF . Zé Carlos | Ext | P1 | P3 | P1 | P2 | P3 |
| | AGCLP2 12Hi!! Luisa Rodrigu | Polivalente ou 8. Expressões | | | | | Estágio |
| | ModD 11I SilviaAzevedo | Piscina | | | | | |
| | ModD 12Hi!! SusanaMart | Ginástica | | Ext 2 | | | Estágio |
| 13:40 | 10ºC . Jorge Almeida | GC&T | GC&T | P1 | Ginástica | | |
| | 10ºF . Ricardo Fern. | P2 | P3 | Ext | GC&T | GC&T | P2 |
| | 11ºA . Jorge Antunes | P1 | P2 | GC&T | P2 | P3 | P1 |
| | 8ºD . António Rosas | P3 | Ext | P2 | P3 | P1 | GC&T |
| 14:26 | | | | | | | |
| 15:16 | | | | | | | |
| 16:06 | 11I DP . SusanaMartins | P1 | P2 | P3 | P1 | P2 | P3 |
| | B.EF . 7ºE . Joana Rocha | P2 | P3 | P1 | P2 | P3 | P1 |
| 16:56 | | | | | | | |
| 17:40 | B.EF.Ss . 7ºE . Joana Rocha | P2 | P3 | P1 | P2 | P3 | P1 |

**2º PERÍODO**

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| A | 1ª sem.<br>2ª sem. | 5 - 16 JAN | C | 5ª sem.<br>6ª sem. | 2 - 13 FEV | E | 9ª sem.<br>10ª sem. | 03 - 13 MAR |
| B | 3ª sem.<br>4ª sem. | 19 - 30 JAN | D | 7ª sem.<br>8ª sem. | 16 fev - 27 Fev - carnaval | F | 11ª sem.<br>12ª sem. | 16 MAR - 27 mar |

# Área disciplinar de Educação Física e Desporto

## Mapa de Distribuição de Instalações

**AL 2025-2026 3ºPERÍODO Data: 13 de abril de 2026 a 5 de junho (9.º, 11.º e 12.º) e 12 de junho 2026 (5.º, 6.º, 7.º, 8.º e 10.º)**

| hora | Segunda | | | | | Terça | | | | | Quarta | | | | | Quinta | | | | | Sexta | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Turma / Prof. | A | B | C | D | Turma / Prof. | A | B | C | D | Turma / Prof. | A | B | C | D | Turma / Prof. | A | B | C | D | Turma / Prof. | A | B | C | D |
| 8:30 | 6ºB . Elisabete Silva | Piscina | | | | EF . 12H Jorge Antunes | Estágio | | | | 10ºE . Bárbara Felo | piscina | Ext | P1 | Ext1 | 11ºB . Salomé Leitão | P3 | P1 | P2 | GC8T | 10ºE . Bárbara Felo | P1 | P2 | P3 | P1 |
| | 3c . 7ºC . Ana País Sousa | P2 | P1 | Ext | P3 | 12I.DP . Luis Martins | Estágio | | | | 8ºC . António Rosas | Ext | P1 | P2 | P3 | 11ºC . Adelino P. | P2 | GC8T | GC8T | P1 | 11ºE . Jorge Antunes | Ginástica | | | |
| | 3c . 8ºE . Zé Carlos | P3 | Ext | P1 | P2 | 12ºF . Manuela Maohado | Ext | P3 | P1 | GC8T | 7ºC . Ana País Sousa | P3 | GC8T | Ext1 | P2 | 12I.DP . Luis Martins | Estágio | | | | 11ºG . Luisa Rodrigues | P2 | P3 | P1 | P2 |
| | 3c . 8ºD . José Pedro | Ext | P3 | P2 | Ext | 8ºG . António Rosas | P1 | GC8T | P3 | P2 | 7ºD . Ricardo Fern. | P2 | Ext1 | GC8T | Ext | 12º E . Manuela Maohado | Ginástica | | | | 8ºA . António Rosas | Piscina | | | |
| | FE . 11J DP . Hélder Nunes | Pav. Municipal | | | Est | 8ºB . José Pedro | GC8T | P2 | P2 | Ext | 7ºF . Joana Rocha | Ginástica | | | P1 | 8ºF . Zé Carlos | Piscina | | | | 8ºD . Zé Carlos | P3 | P1 | P2 | P3 |
| | ModD 10J.DP Luis Martins | P1 | P2 | P3 | P1 | 3c . 8ºB . Zé Carlos | P2 | P1 | Ext | P3 | 8ºA . José Pedro | GC8T | P3 | Ext | GC8T | 3c . 8ºB . José Pedro | Ext | P2 | P1 | P3 | AGCLP2 11J SusanaMartins | BOX | | | Est |
| | AGCL . 10I. Salomé Leitão | Pollivalente ou 8. Expressões | | | | ModD 11I DP SilviaAzevedo | Ext1 | Ext1 | Ext1 | Estágio | ModD 10J Luis Martins | Ténis de Mesa | | | | B.ModD . 11I SilviaAzevedo | P1 | P2 | P3 | Estágio | | | | | |
| | | | | | | | | | | | ModD 11I SilviaAzevedo | P1 | P2 | P3 | Estágio | AGCL 11J Luisa Rodrigues | Pollivalente ou 8. Expressões | | | Estágio | | | | | |
| | | | | | | | | | | | AGCL 11J Luisa Rodrigues | Pollivalente ou 8. Expressões | | | Estágio | | | | | | | | | | |
| 9:15 | 6ºB . Elisabete Silva | Piscina | | | | 12ºF . Manuela Maohado | Ext | P3 | P1 | GC8T | 10ºE . Bárbara Felo | piscina | Ext | P1 | Ext1 | 11ºB . Salomé Leitão | P3 | P1 | P2 | GC8T | 10ºE . Bárbara Felo | P1 | P2 | P3 | P1 |
| | 7ºC . Ana País Sousa | P2 | P1 | Ext | P3 | 6ºF . Elisabete Silva | P3 | Ext | GC8T | P1 | 8ºA . António Rosas | Ext | P1 | P2 | P3 | 11ºC . Adelino P. | P2 | GC8T | GC8T | P1 | 11ºE . Jorge Antunes | Ginástica | | | |
| | 8ºE . Zé Carlos | P3 | Ext | P1 | P2 | 8ºG . António Rosas | P1 | GC8T | P3 | P2 | 7ºC . Ana País Sous | P3 | GC8T | Ext1 | P2 | 12I.DP . Luis Martins | Estágio | | | | 11ºG . Luisa Rodrigues | P2 | P3 | P1 | P2 |
| | 8ºD . José Pedro | Ext | P3 | P2 | Ext | 8ºB . José Pedro | GC8T | P2 | P2 | Ext | 7ºD . Ricardo Fern. | P2 | Ext1 | GC8T | Ext | 12º E . Manuela Maohado | Ginástica | | | | 8ºA . António Rosas | Piscina | | | |
| | FE . 11J DP . Hélder Nunes | Pav. Municipal | | | Est | 8ºB . Zé Carlos | P2 | P1 | Ext | P3 | 7ºF . Joana Rocha | Ginástica | | | P1 | 8ºE . José Pedro | Ext | P2 | P1 | Ext | 8ºD . Zé Carlos | P3 | P1 | P2 | P3 |
| | ModD 10J.DP Luis Martins | P1 | P2 | P3 | P1 | ModD 11I DP SilviaAzevedo | Ext1 | Ext1 | Ext1 | Estágio | 8ºA . José Pedro | GC8T | P3 | Ext | GC8T | 8ºF . Zé Carlos | Piscina | | | | AGCLP2 11J SusanaMartins | BOX | | | Est |
| | AGCL . 10I. Salomé Leitão | Pollivalente ou 8. Expressões | | | | ModD P2 12H/I. SusanaMart | Estágio | | | PM | ModD 10J Luis Martins | Ténis de Mesa | | | | B.ModD . 11I SilviaAzevedo | P1 | P2 | P3 | Estágio | | | | | |
| | | | | | | AGCL 12H/I Luisa Rodrigues | Estágio | | | Pol | ModD 11I SilviaAzevedo | P1 | P2 | P3 | Estágio | AGCL 11J Luisa Rodrigues | Pollivalente ou 8. Expressões | | | Estágio | | | | | |
| | | | | | | | | | | | AGCL 11J Luisa Rodrigues | Pollivalente ou 8. Expressões | | | Estágio | | | | | | | | | | |
| 10:20 | 12º C . Ricardo Fern. | P1 | P2 | P3 | Ext | 12º B . Bárbara Felo | GC8T | GC8T | Ext1 | Ext | 10ºC . Bárbara Felo | P1 | P2 | P3 | Ext | 10ºD . Hélder Nunes | Piscina | | | GC8T | 11ºF . Jorge Antunes | Ginástica | | | |
| | 12ºG . Miguel Branco | P2 | P3 | Ext | P1 | 12º D . Manuela Maohado | Ext | P3 | P1 | GC8T | 10ºF . Ricardo Fern. | P2 | P3 | Ext | P1 | 10ºH . Bárbara Felo | P2 | P3 | Ext | P3 | 12º B . Bárbara Felo | P3 | P2 | P1 | P3 |
| | 6ºD . Elisabete Silva | Piscina | | | | 8ºE . António Rosas | Ext1 | P2 | Ext | P3 | 12ºG . Miguel Branco | P3 | Ext | P1 | P2 | 11ºD . Adelino P. | Ext | P1 | GC8T | P1 | 12º C . Ricardo Fern. | P2 | P3 | GC8T | P1 |
| | B.EF . 8ºA . José Pedro | P3 | Ext | P1 | P2 | 7ºB . Ana País Sousa | P1 | P3 | GC8T | P2 | 6ºA . Joana Rocha | Piscina | | | | 12H . Jorge Antunes | P3 | GC8T | P2 | Ext | 8ºC . António Rosas | P1 | GC8T | Piscina | |
| | 8ºA . Zé Carlos | Ext | P1 | P2 | P3 | 8ºD . Zé Carlos | P2 | Ext | P3 | Ext1 | 8ºC . José Pedro | Ginástica | | | | 12º D . Manuela Maohado | Ginástica | | | | 8ºB . Zé Carlos | GC8T | P1 | Ext | P2 |
| | FE P1 12H/IDP . Hélder Nun | Estágio | | | PM | 8ºC . José Pedro | P3 | Ext1 | P2 | P1 | FEP1 12H/I Hélder Nunes | Estágio | | | PM | 8ºC . José Pedro | GC8T | Ext | P1 | P2 | ModD 11J SilviaAzevedo | Piscina | P2 | Est | |
| | ModD 10I.DP Luis Martins | Ténis de Mesa | | | | ModD P2 12H/I. SusanaMart | Estágio | | | PM | ModDP2 12H/I SusanaMart | Estágio | | | PM | ModD 10I. Luis Martins | Ténis de Mesa | | | | ModD P2 12H/I SusanaMart | Estágio | | | PM |
| | AGCL P2 . 11I SusanaMart | BOX | | | Est | ModD 10I.DP Luis Martins | Ténis de Mesa | | | | AGCL 11I Luisa Rodrigues | Pollivalente ou 8. Expressões | | | Estágio | ModD 11J SilviaAzevedo | P1 | P2 | P3 | Estágio | AGCL12H/I Luisa Rodrigues | Estágio | | | Pol |
| | | | | | | AGCL 12H/I Luisa Rodrigues | Estágio | | | Pol | | | | | | AGCL 11I Luisa Rodrigues | Pollivalente ou 8. Expressões | | | Estágio | | | | | |
| 11:05 | 12º C . Ricardo Fern. | P1 | P2 | P3 | Ext | 12º B . Bárbara Felo | GC8T | GC8T | Ext1 | Ext | 10ºC . Bárbara Felo | P1 | P2 | P3 | Ext | 10ºD . Hélder Nunes | Piscina | | | GC8T | 11ºF . Jorge Antunes | Ginástica | | | |
| | 12ºG . Miguel Branco | P2 | P3 | Ext | P1 | 12º D . Manuela Maohado | Ext | P3 | P1 | GC8T | 10ºF . Ricardo Fern. | P2 | P3 | Ext | P1 | 10ºH . Bárbara Felo | P2 | P3 | Ext | P3 | 12º B . Bárbara Felo | P3 | P2 | P1 | P3 |
| | 6ºD . Elisabete Silva | Piscina | | | | 7ºB . Ana País Sousa | P1 | P3 | GC8T | P2 | 12ºG . Miguel Branco | P3 | Ext | P1 | P2 | 11ºD . Adelino P. | Ext | P1 | GC8T | P1 | 12º C . Ricardo Fern. | P2 | P3 | GC8T | P1 |
| | 8ºA . Zé Carlos | P3 | Ext | P1 | P2 | 3c . 8ºD . Zé Carlos | P2 | Ext | P3 | Ext1 | 6ºA . Joana Rocha | Piscina | | | | 12H . Jorge Antunes | P3 | GC8T | P2 | Ext | 8ºC . António Rosas | P1 | GC8T | Piscina | |
| | 3c . 8ºA . José Pedro | Ext | P1 | P2 | P3 | 3c . 8ºC . José Pedro | P3 | Ext1 | P2 | P1 | 6ºD . Elisabete Silva | Ext | P1 | P2 | P3 | 12º D . Manuela Maohado | Ginástica | | | | 8ºB . Zé Carlos | GC8T | P1 | Ext | P2 |
| | FE P1 12H/IDP . Hélder Nun | Estágio | | | PM | ModD P2 12H/I. SusanaMart | Estágio | | | PM | 8ºC . José Pedro | Ginástica | | | | 8ºC . José Pedro | GC8T | Ext | P1 | P2 | ModD 11J SilviaAzevedo | Piscina | P2 | Est | |
| | ModD 10I.DP Luis Martins | Ténis de Mesa | | | | ModD 10I.DP Luis Martins | Ténis de Mesa | | | | FEP1 12H/I Hélder Nunes | Estágio | | | PM | ModD 10I. Luis Martins | Ténis de Mesa | | | | ModD P2 12H/I SusanaMart | Estágio | | | PM |
| | AGCL P2 . 11I SusanaMart | BOX | | | Est | AGCL 12H/I Luisa Rodrigues | Estágio | | | Pol | ModDP2 12H/I SusanaMart | Estágio | | | PM | ModD 11J SilviaAzevedo | P1 | P2 | P3 | Estágio | AGCL12H/I Luisa Rodrigues | Estágio | | | Pol |
| | | | | | | | | | | | AGCL 11I Luisa Rodrigues | Pollivalente ou 8. Expressões | | | Estágio | AGCL 11I Luisa Rodrigues | Pollivalente ou 8. Expressões | | | Estágio | | | | | |
| 11:55 | 12J.D 8 . Miguel Branco | Estágio | | | P1 | 10ºD . Hélder Nunes | Ext | P1 | Ext1 | P2 | 11ºF . Jorge Antunes | Ginástica | | | | 10ºB . Bárbara Felo | P1 | P2 | P3 | GC8T | 10ºC . Bárbara Felo | P3 | P2 | GC8T | P1 |
| | 12º A . Luis Martins | GC8T | GC8T | GC8T | GC8T | 10ºH . Bárbara Felo | P1 | Ext | P2 | Ext1 | 12º A . Luis Martins | CT GC8T | Ext | CT GC8T | CT GC8T | 12J.D 8 . Miguel Branco | Estágio | | | P1 | 10ºF . Ricardo Fern. | P1 | P3 | P2 | P3 |
| | 6ºB . Elisabete Silva | Piscina | | | | 11ºG . Luisa Rodrigues | P3 | P2 | GC8T | P1 | 6ºB . Elisabete Silva | P2 | P3 | P1 | P1 | 12ºF . Manuela Maohado | Ginástica | | | | 11ºA . Jorge Antunes | Ginástica | | | |
| | 8ºC . José Pedro | P2 | P3 | P1 | P2 | 12º E . Manuela Maohado | Ext | P3 | P1 | GC8T | 7ºA . Ana País Sousa | GC8T | GC8T | Ext | P2 | 6ºF . Elisabete Silva | Ext | P3 | P2 | P2 | 8ºD . José Pedro | P2 | P1 | P3 | P2 |
| | 8ºF . Zé Carlos | P3 | P1 | P2 | P3 | 6ºC . Elisabete Silva | P2 | GC8T | Ext | P3 | 3ºE . Zé Carlos | P3 | P2 | GC8T | GC8T | 7ºB . Ana País Sousa | P2 | Piscina | | | 8ºF . Zé Carlos | Piscina | | | |
| | FE . 11I DP Hélder Nunes | Pav. Municipal | | | Est | 8ºF . Zé Carlos | GC8T | Ext1 | P3 | Ext | FEP2 12H/I Hélder Nunes | Estágio | | | PM | 8ºA . Zé Carlos | P3 | P2 | P1 | Ext | AGCLP2 12H/I Luisa Rodrigu | Estágio | | | Pol |
| | ModD 12H/I.DP SusanaMart | Estágio | | | Ext | AGCL . 10I. Salomé Leitão | Pollivalente ou 8. Expressões | | | | B.ModD 11J SilviaAzevedo | P1 | Ext1 | P3 | Estágio | FEP2 12H/I Hélder Nunes | Estágio | | | PM | ModD 11I SilviaAzevedo | Piscina | P1 | Est | |
| | AGCL . 10J Salomé Leitão | Pollivalente ou 8. Expressões | | | | | | | | | AGCL 10J. Salomé Leitão | Pollivalente ou 8. Expressões | | | | AGCL 10I. Salomé Leitão | Pollivalente ou 8. Expressões | | | | ModD 12H/I SusanaMart | Estágio | | | PM |
| | | | | | | | | | | | 6ºD . António Rosas | Ext | P1 | P2 | P3 | | | | | | | | | | |
| | 12º A . Luis Martins | GC8T | GC8T | GC8T | GC8T | 10ºD . Hélder Nunes | Ext | P1 | Ext1 | P2 | 11ºF . Jorge Antunes | Ginástica | | | | 10ºB . Bárbara Felo | P1 | P2 | P3 | GC8T | 10ºC . Bárbara Felo | P3 | P2 | GC8T | P1 |
| | 6ºA . Joana Rocha | P1 | P2 | P3 | P1 | 10ºH . Bárbara Felo | P1 | Ext | P2 | Ext1 | 12º A . Luis Martins | CT GC8T | Ext | CT GC8T | CT GC8T | 12J.D 8 . Miguel Branco | Estágio | | | P1 | 10ºF . Ricardo Fern. | P1 | P3 | P2 | P3 |

| hora | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 13:40 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 14:25 | | | | | | | | | | | | | | | | 8ºG . António Rosas | Escolhe | | | | | | | | | |
| 15:15 | 10ºG . Ricardo Fern. | P1 | P2 | P3 | P1 | 10I.DP . Cláudia Alves | P2 | Ext | P3 | P1 | | | | | | 10ºA . SilviaAzevedo | P1 | P2 | P3 | P1 | | | | | | |
| | 11H D 8 . Ana País Sousa | P2 | P3 | P1 | P2 | 11ºC . Adelino P. | P1 | P3 | Ext | P2 | | | | | | 6ºC . Elisabete Silva | P2 | P3 | P1 | P2 | | | | | | |
| | 11J DP . Miguel Branco | P3 | P1 | P2 | P3 | 11ºE . Jorge Antunes | Ginástica | | | | | | | | | 8ºD . José Pedro | P3 | P1 | P2 | P3 | | | | | | |
| | 6ºF . Elisabete Silva | Piscina | | | | 6ºE . Elisabete Silva | Piscina | | | | | | | | | ModD 10J. Luis Martins | Ténis de Mesa | | | | | | | | | |
| | FE P2 12H/I . Hélder Nunes | Estágio | | | PM | 7ºE . Joana Rocha | Ext | P1 | P2 | P3 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | ModD 11J SilviaAzevedo | P3 | P2 | P1 | Est | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | ModD 12H/I SusanaMart | Estágio | | | PM | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | AGCLP2 12H/I Luisa Rodrigues | Estágio | | | Pol | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 16:00 | 10ºG . Ricardo Fern. | P1 | P2 | P3 | P1 | 10I.DP . Cláudia Alves | P2 | Ext | P3 | P1 | | | | | | 10ºA . SilviaAzevedo | P1 | P2 | P3 | P1 | 11I DP . SusanaMartins | P1 | P2 | P3 | P1 |
| | 11H D 8 . Ana País Sousa | P2 | P3 | P1 | P2 | 11ºC . Adelino P. | P1 | P3 | Ext | P2 | | | | | | 8ºD . José Pedro | P3 | P1 | P2 | P3 | | | | | | |
| | 11J DP . Miguel Branco | P3 | P1 | P2 | P3 | 11ºE . Jorge Antunes | Ginástica | | | | | | | | | ModD 10J. Luis Martins | Ténis de Mesa | | | | | | | | | |
| | 6ºF . Elisabete Silva | Piscina | | | | 6ºE . Elisabete Silva | Piscina | | | | | | | | | FEP1 12H/I Hélder Nunes | Estágio | | | PM | | | | | | |
| | FE P2 12H/I . Hélder Nunes | Estágio | | | PM | 7ºE . Joana Rocha | Ext | P1 | P2 | P3 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | ModD 11J SilviaAzevedo | P1 | P2 | P3 | Est | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | ModD 12H/I SusanaMart | Estágio | | | PM | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | AGCLP2 12H/I Luisa Rodrigues | Estágio | | | Pol | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 16:55 | 7ºA . Ana País Sousa | P1 | P2 | P3 | Ext | 10ºA . SilviaAzevedo | Ext | P1 | Ext1 | P2 | | | | | | 10J.DP . SilviaAzevedo | Ginástica | | | P2 | 11I DP . SusanaMartins | P1 | P2 | P3 | P1 |
| | 7ºD . Ricardo Fern. | P2 | P3 | Ext | P1 | 10ºB . Bárbara Felo | P1 | Ext1 | P2 | P3 | | | | | | 10ºG . Ricardo Fern. | P1 | P2 | P3 | Ext | B.EF . 7ºE . Joana Rocha | P3 | P1 | P2 | P3 |
| | 7ºF . Joana Rocha | P3 | Ext | P1 | P2 | 11ºA . Jorge Antunes | Ginástica | | | | | | | | | 8ºE . António Rosas | Ext | P1 | P2 | P3 | | | | | | |
| | 8ºE . José Pedro | Ext | P1 | P2 | P3 | 11ºB . Salomé Leitão | P2 | Ext | P3 | Ext1 | | | | | | 8ºF . Elisabete Silva | P3 | Ext | P1 | Ext1 | | | | | | |
| | | | | | | 11ºD . Adelino P. | Ext1 | P3 | P1 | Ext | | | | | | 8ºE . José Pedro | P2 | P3 | Ext | P1 | | | | | | |
| | | | | | | ModD 12H/I SusanaMart | Estágio | | | PM | | | | | | FEP1 12H/I Hélder Nunes | Estágio | | | PM | | | | | | |
| | | | | | | AGCLP2 12H/I Luisa Rodrigues | Estágio | | | Pol | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 17:40 | 8ºE . José Pedro | Ext | P1 | P2 | P3 | 10ºA . SilviaAzevedo | Ext | P1 | Ext1 | P2 | | | | | | 10J.D 8 . SilviaAzevedo | Ginástica | | | P2 | B.EF.8c . 7ºE . Joana Rocha | P3 | P1 | P2 | P3 |
| | 3c . 7ºA . Ana País Sousa | P1 | P2 | P3 | Ext | 10ºB . Bárbara Felo | P1 | Ext1 | P2 | P3 | | | | | | 10ºG . Ricardo Fern. | P1 | P2 | P3 | Ext | | | | | | |
| | 3c . 7ºD . Ricardo Fern. | P2 | P3 | Ext | P1 | 11ºA . Jorge Antunes | Ginástica | | | | | | | | | 8ºE . António Rosas | Ext | P1 | P2 | P3 | | | | | | |
| | 3c . 7ºF . Joana Rocha | P3 | Ext | P1 | P2 | 11ºB . Salomé Leitão | P2 | Ext | P3 | Ext1 | | | | | | 8ºF . Elisabete Silva | P3 | Ext | P1 | Ext1 | | | | | | |
| | | | | | | 11ºD . Adelino P. | Ext1 | P3 | P1 | Ext | | | | | | .8c . 8ºE . José Pedro | P2 | P3 | Ext | P1 | | | | | | |

| 3º PERÍODO | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| A | 1º sem.<br>2º sem. | 13 abril - 24 abril | C | 5º sem.<br>6º sem. | 11 maio - 22 maio |
| B | 3º sem.<br>4º sem. | 27 abril - 08 maio | D | 7º sem.<br>8º sem. | 25 maio - 5 junho<br>9º, 11º e 12º<br>até12 junho, restantes |

# Anexo 2 - Desenho curricular da disciplina de Educação Física

REPÚBLICA PORTUGUESA | EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E INOVAÇÃO

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS D.DINIS (152290) Santo Tirso

**DESENHO CURRICULAR DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA 24/25 a 27/28**

| 5.º ano<br>Nível<br>3 Introdução | 6º ano<br>Nível<br>4 Introdução | 7.º ano<br>Nível<br>5 Introdução | 8.º ano<br>Nível<br>6 Introdução | 9.º ano<br>Nível<br>5 Introdução<br>1 Elementar | 10.º ano<br>Nível<br>5 Introdução<br>1 Elementar | 11.º ano<br>Nível<br>4 Introdução<br>2 Elementar | 12.º ano<br>Nível<br>3 Introdução<br>3 Elementar |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Jogos:**<br>Jogo de Passes; Bola ao Capitão; Jogo do Mata; Bola Oval ou Azeitona | **JDC:**<br>Futsal, Voleibol e Basquetebol | **JDC:**<br>Futsal e Voleibol<br>Basquetebol e Andebol** | **JDC:**<br>Basquetebol e Andebol<br>Futsal e Voleibol ** | **JDC:**<br>Voleibol (NE), Futsal, Andebol e Basquetebol ** | **JDC:**<br>Andebol, Voleibol | **JDC:**<br>Basquetebol, Futsal | **JDC:**<br>opção 2 entre Andebol, Basquetebol, Futsal e Voleibol |
| **JDC:**<br>Andebol, Voleibol, Basquetebol | **Ginástica:**<br>Solo; Aparelhos: saltos no Bock/Plinto, Minitrampolim e Barra Fixa* | **Ginástica:**<br>Solo; Aparelhos: saltos no Bock/Plinto, Minitrampolim e Barra Fixa* | **Ginástica:**<br>Solo; Aparelhos: saltos no Bock/Plinto, Minitrampolim e Barra Fixa* e Trave Olímpica* | **Ginástica:**<br>Solo e Acrobática | **Ginástica:**<br>Solo; Aparelhos: Minitrampolim e Trave Olímpica | **Ginástica:**<br>Solo; Aparelhos: Paralelas Assimétricas/Simétricas, Saltos de cavalo/Bock (Trave Olímpica) | **Ginástica:**<br>Acrobática |
| **Ginástica:**<br>Solo e Aparelhos: saltos no Bock/Plinto, Minitrampolim e Barra Fixa* | **Atletismo:**<br>Corridas, Saltos e Lançamentos | **Atletismo:**<br>Lançamento da Bola; Salto em altura; Salto em comprimento* Estafetas; Velocidade | **Atletismo:**<br>Lançamento da Bola; Salto em altura, Salto em comprimento *; Estafetas e Velocidade | **Atletismo:**<br>Lançamento da Bola; Salto em altura, Salto em comprimento *; Estafetas e Velocidade | **Atletismo:**<br>Resistência, Salto em Altura; Lançamento do Peso e Velocidade | **Atletismo:**<br>Resistência/Salto em Comprimento; Estafetas/Velocidade | **Atletismo:**<br>Resistência, Barreiras e Triplo Salto |
| **Atletismo:**<br>Corridas, Saltos e Lançamentos | **Outras:**<br>Natação | **Outras:**<br>Natação; Badminton/Orientação | **Dança:**<br>Regadinho<br>Erva Cidreira | **Dança:**<br>Cháchách<br>á<br>Merengue | **Dança**<br>Merengue | **Dança**<br>*(Salsa)* Valsa | **Dança**<br>*(Cháchachá)*Dança social moderna |
| **Outras:**<br>Natação | | | **Outras:**<br>Badminton<br>Alternativa:<br>Orientação; Natação | **Outras:**<br>Natação; Ténis<br>Badminton<br>** | **Outras:**<br>Natação; Badminto<br>n | **Outras:**<br>Natação; Badminton | **Outras:**<br>Natação; Badminton |

NOTA: as atividades assinaladas com (*) são lecionadas apenas na EBS D. Dinis e as (**) na EBAVL

PESSOAS 2030 | PORTUGAL 2030 | Cofinanciado pela União Europeia

Anexo 3 - Ficha Individual do aluno – educação Física 2025/2026

# FICHA INDIVIDUAL DO ALUNO - EDUCAÇÃO FÍSICA 2025.26

11ºA

* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail Institucional *

2. Nome Completo *

3. Turma *

4. Número *

5. Filho(a) de e de *

6. Data de Nascimento *

*Exemplo: 7 de janeiro de 2019*

7. Idade *

8. Nacionalidade *

9. Morada *

10. Telemóvel *

11. Contacto caso de urgência *

12. Tem irmãos? *

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

13. Se sim, quantos?

14. Se sim, quantos frequentam este estabelecimento de ensino?

**Encarregado de Educação**

15. Nome *

16. Idade *

17. Grau de Parentesco *

18. Habilitações Literárias

19. Profissão *

20. Telemóvel *

**Saúde**

21. Peso *

22. Altura (cm) *

23. Tens algum problema de saúde? *

*Marcar apenas uma oval.*

- ◯ Sim
- ◯ Não

24. Se sim, qual(ais)?

_____

25. Já teve alguma lesão? Se sim, qual(ais)?

_____

_____

_____

_____

_____

**Curso Cientifico - Ciência e Tecnologia**

26. Qual a tua motivação para as disciplinas do curso? *

*Marcar apenas uma oval.*

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Pou | ◯ | ◯ | ◯ | ◯ | ◯ | Muita |

27. Qual(ais) a(s) disciplina(s)que mais gostas no curso? Porquê? *

**Atividade Física**

28. Praticas alguma atividade física ou desportiva regularmente? *

*Marcar apenas uma oval.*

- ◯ Sim
- ◯ Não

29. Se sim, qual?

30. Que tipo de prática desportiva?

*Marcar apenas uma oval.*

- ◯ Federado
- ◯ Desporto Escolar
- ◯ Recriação
- ◯ Outra:

31. Qual a sua frequência?

*Marcar apenas uma oval.*

- 1x por semanda
- 2x por semana
- 3x por semana
- 4x por semana
- 5x por semana
- Mais de 5x por semana

32. Estás interessado em participar no Desporto Escolar? *

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não
- Outra: _____

33. Porquê?

_____

_____

_____

_____

_____

**Agregado Familiar**

34. Algum elemento do agregado familiar pratica regularmente exercício físico? *

*Marcar apenas uma oval.*

- ◯ Sim
- ◯ Não

35. Se sim, quem?

_____

36. Se sim, qual modalidade?

_____

37. Com que frequência?

*Marcar apenas uma oval.*

- ◯ 1x por semana
- ◯ 2x por semana
- ◯ 3x por semana
- ◯ 4x por semana
- ◯ Mais de 4x por semana

**Outros**

38. Achas que tens uma alimentação saudável? *

*Marcar apenas uma oval.*

- ◯ Sim
- ◯ Não

39. Porquê *

40. Em média, quantas horas dormes por dia? *

41. Como imaginas o teu futuro profissional? *

42. Utiliza este espaço para revelar algo que consideras importante o professor ter * conhecimento sobre ti.

# Anexo 4 - Planeamento anual

REPÚBLICA PORTUGUESA
EDUCAÇÃO

U.PORTO
FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS D.DINIS
Santo Tirso

| 1º Período | Áreas | |
|---|---|---|
| Setembro | 1º | 2º |
| 16/09 - Auditorio - 1/2 | Apresentação | Apresentação |
| 19/09 - P3 - 3/4 | Aptidão Física | Voleibol sentado |
| 23/09 - P2- 5/6 | Agilidade/Impulsão h | Vai Vem |
| 26/09 - - 7/8 | Sem. Europeia Desp. | |
| 30/09 - P2 - 9/10 | Velocidade/Flexões | Basquetebol (A.D) |
| Outubro | | |
| 03/10 - P1- 11,12 | Basquqtebol | Basquetebol |
| 07/10 - P3 - 13,14 | Basquetebol | Atletismo |
| 10/10 - P1 - 15,16 | Basquetebol | Basquetebol |
| 14/10 - P2 - 17,18 | Basquetebol | Atletismo |
| 17/10 - P3 - 19,20 | Basquetebol | Basquetebol |
| 21/10 - Ext- 21,22 | Basquetebol | Basquetebol |
| 24/10 - P2 - 23,24 | Basquetebol | Atletismo |
| 28/10 - Ext- 25,26 | Conhecimentos | |
| 31/10 - P2 - 27,28 | Atletismo | Atletismo |
| | | |
| Novembro | | |
| | | |
| 04/11 - P1 - 29,30 | Basquetebol | Basquetebol |
| 07/11 - Piscina - 31,32 | Natação (A.D) | Natação |
| 11/11 - P1 - 33,34 | Conhecimentos | |
| 14/11 - Piscina - 35,36 | Natação | Natação |
| 18/11 - P2- 37,38 | Basquetebol (A.S) | Basquetebol (A.S) |
| 21/11 - Piscina - 39,40 | Natação | Natação |
| 25/11 - P2 - 41,42 | Avaliação teorica | |
| 28/11 - Piscina - 43,44 | Natação | Natação |
| Dezembro | | |
| 02/12 - P3 - 45,46 | T. Aptidão Física | T. Aptidão Física |
| 05/12 - Piscina - 47,48 | Natação | Natação |
| 9/12 - P3 - 49,50 | T. Aptidão Física | T. Aptidão Física |
| 12/12 - - 51,52 | Natação (A.S) | A/H avalição |

| 2º Período | Áreas | |
|---|---|---|
| Janeiro | 1º | 2º |
| 06/01 - P2- | Futsal (A.D) | Futsal (A.D) |
| 09/01 - P1 - | Futsal | Futsal |
| 13/01 -P2 - | Futsal | Atletismo |
| 16/01 - P1 - | | |
| 20/01 - Ext - | Futsal | Atletismo |
| 23/01 - P2 - | Futsal | Futsal |
| 27/01 - Ext - | Conhecimentos | |
| 30/01 - P2 - | Futsal | Futsal |
| | | |
| Fevereiro | | |
| 03/02 - P3 - | Futsal | Atletismo |
| 06/02 - GCST - | Futsal | Futsal |
| 10/02 - P3 - | Futsal | Atletismo |
| 13/02 - GCST - | Futsal (A.S) | Futsal (A.S) |
| 17-fev. | | |
| 20/02 - P2 - | Badminton | Badminton |
| 24/02 - P2 - | Badminton | Badminton |
| 27/02 - P2 - | Badminton | Atletismo |
| Março | | |
| 03/03 - Ext1 - | Conhecimentos | |
| 06/03- P3 - | Badminton | Badminton |
| 10/03 - Ext1- | T. Aptidão Física | T. Aptidão Física |
| 13/03 - P3 - | Atletismo | Badminton |
| 17/03 - P1 - | Avaliação teorica | |
| 20/03 - P1 - | Badminton | |
| 24/03- P1 - | A/H avalição | A/H avalição |
| 27/03 - P1 - | | |
| | | |

| 3º Período | Áreas | |
|---|---|---|
| Abril | 1º | 2º |
| 14/04 - Ginástica - | Dança | Dança |
| 17/04 - Ginásio | | |
| 21/04 - Ginástica - | Dança | Dança |
| 24/04 - Ginásio | Dança | Dança |
| 28/04 - Ginástica - | Dança | Dança |
| Maio | | |
| 01/05- | | |
| 05/05- Ginástica - | Dança | Dança |
| | | |
| 08/05 - Ginásio - | Ginastica | Ginastica |
| 12/05 - Ginástica - | Ginastica | Ginastica |
| 15/05 - Ginásio - | Ginastica | Atletismo |
| 19/05 - Ginástica - | Ginastica | Ginastica |
| 22/05 - Ginásio - | Atletismo | Atletismo |
| 26/05 - Ginástica - | T. Aptidão Física | T. Aptidão Física |
| 29/05 - Ginásio - | A/H Avaliação | A/H Avaliação |
| Junho | | |
| 02/06- P1- | | |
| 05/06 - Ginásio - | | |

PESSOAS 2030
Os Fundos Europeus mais próximos de si.
PORTUGAL 2030
Cofinanciado pela União Europeia
Erasmus+

## Anexo 5 - Unidade didática natação

| Conteúdo | Tempo aula | 45' | 45' | 45' | 45' | 45' | 45' | 45' | 45' | 45' | 45' | 45' |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Aunla nº | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
| | Dia | 07/11 | 07/11 | 14/11 | 14/11 | 21/11 | 21/11 | 28/11 | 28/11 | 05/12 | 05/12 | 12/12 |
| Natação Pura - Técnica de Crol/Costas | | Avaliação Diagnóstica | | | | | | | | | | Avaliação Sumativa |
| Ação dos MI | | | | I | E | E | E | C | | | | |
| Ação dos MI cordenada com respiração | | | | | | I | E | E | E | C | | |
| Ação dos MI cordenada com respiração e com 1 MS | | | | | | | | I | E | E | E | |
| Técnica completa | | | | | | | | | | I | E | |

## Anexo 6 - Unidade didática basquetebol

Plano de Unidade Didática de Basquetebol - 11ºA 2025/2026

| Conteúdo | | Tempo aula | 45' | 45' | 45' | 45' | 45' | 45' | 45' | 45' | 45' | 45' | 45' | 45' | 45' | 45' | 45' | 45' | 45' | 45' | 45' | 45' | 45' | 45' | 45' | 45' | 45' | 45' |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Aunla nº | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 |
| | | Dia | 30/09 | 03/10 | 03/10 | 07/10 | 07/10 | 10/10 | 10/10 | 14/10 | 14/10 | 17/10 | 17/10 | 21/10 | 21/10 | 24/10 | 24/10 | 28/10 | 28/10 | 31/10 | 31/10 | 04/11 | 04/11 | 11/11 | 11/11 | 18/11 | 18/11 |
| Técnicos | Passe/receção | | Avaliação Diagnóstica | I | E | E | | E | E | E | | E | E | E | E | E | | C | | | | | | | | Avaliação Sumativa | Avaliação Sumativa |
| | Drible | | | | | I | | E | E | E | | E | E | E | E | E | | C | | | | | | | | | |
| | Enquadramento com o cesto ( tripla ameaça) | | | I | E | E | | E | E | E | | E | E | E | E | E | | C | | | | | | | | | |
| | Lançamentos | | | I | E | E | | E | E | E | | E | E | E | E | E | | E | | C | | | | | | | |
| | Resalto | | | | | I | | E | E | E | | E | E | E | E | E | | E | | E | | C | C | | | | |
| | Posição básica defensiva | | | | | | | I | E | E | | E | E | E | E | E | | E | | E | | E | E | | C | | |
| Tácticos | Defesa individual | | | I | E | E | | E | E | E | | E | E | E | E | E | | E | | E | | E | E | | C | | |
| | 1x1 ofenisvo e defensivo | | | | | | | I | E | E | | E | E | E | E | E | | E | | E | | E | E | | E | | |
| | Passe e corte | | | | | | | | | | | I | E | E | E | E | | E | | E | | E | E | | E | | |
| Forma de jogo | 3x3 meio-campo | | | I | E | E | | E | E | E | | E | E | E | E | E | | E | | E | | E | E | | E | | |
| Psicossociais | Comunicação | | | X | X | X | | X | X | X | | X | X | X | X | X | | X | | X | | X | X | | X | | |
| | Respeito | | | X | X | X | | X | X | X | | X | X | X | X | X | | X | | X | | X | X | | X | | |
| | Fairplay | | | X | X | X | | X | X | X | | X | X | X | X | X | | X | | X | | X | X | | X | | |
| | Empenho | | | X | X | X | | X | X | X | | X | X | X | X | X | | X | | X | | X | X | | X | | |

Anexo 7 - Exemplo plano de aula

REPÚBLICA PORTUGUESA | EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E INOVAÇÃO

Educação Física 11ºA

U.PORTO FACULDADE DE DESPORTO UNIVERSIDADE DO PORTO

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS D.DINIS

| PLANO DE AULA (PEDRO GONÇALVES) | | |
|---|---|---|
| **Aula nº 11e12**<br><br>**Data:** 03/10/2025<br>**Hora:** 11:55h – 13:25h<br>**Duração:** 90 minutos<br>**Local:** P1 | **Unidade Didática:** Basquetebol.<br><br>**Função didática**: Introdução ao passe e receção. Introdução do lançamento em apoio. Introdução do enquadramento com o cesto.<br><br>**Objetivos da aula**<br><br>**Motor:** O aluno realiza passe e receção, em progressão no campo, com as duas mãos. O aluno realiza lançamento em apoio, parando e enquadrando-se com o cesto. O aluno movimenta-se, pelo espaço definido, para receber a bola e ser linha de passe.<br><br>**Cognitivo:** O aluno entende as regras e instruções aplicadas. O aluno percebe onde se encontra o espaço vazio no campo.<br><br>**Psicossociais:** Cooperação, responsabilidade, comunicação e entreajuda. | **Nº de Alunos:** 18<br>**Material:** Coletes, sinalizadores, bolas de basquetebol. |

| | | OBJETIVOS COMPORTAMENTAIS | SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM | CRITÉRIOS DE ÊXITO |
|---|---|---|---|---|
| INICIAL | 5' | - | **Instrução aos alunos sobre o funcionamento da aula**<br><br>Realizar o registo de presenças.<br>Pequena conversa com os alunos sobre a forma como a aula vai decorrer e quais os seus objetivos. | |
| | 10' | O aluno realiza os exercícios funcionais de forma correta e empenhada. | **Tabata - treino funcional**<br><br>Divisão da turma em 4 estações. Cada estação realiza um exercício diferente. 25'' trabalho 10'' descanso<br>• Polichinelos<br>• Burpees<br>• Prancha com toque nos ombros<br>• Skiping nos espaldares | |
| FUNDAMENTAL | 10' | O aluno realiza passe e receção, com as duas mãos. | **Jogo dos 10 passes**<br><br>Dividir a turma em 4 equipas. Em cada meio campo teremos 2 equipas que jogam uma contra a outra. Cada equipa tem como objetivo realizar entre si 10 passes.<br><br>*Proibição do drible | Realizar passe e receção com as duas mãos;<br><br>Movimentar-se para ser uma opção de passe. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | 10' | O aluno realiza passe e receção, em progressão no campo, com as duas mãos;<br><br>O alunos realiza uma orientação para o cesto, recebendo a bola, para realizar o lançamento em apoio;<br><br>O aluno se movimenta para receber a bola. | **Passe e receção em progressão com lançamento em apoio**<br><br><br><u>Rotação :</u><br>1a -»2v -» 3v -» 4v-» 1a<br>1v -» 2a -» 3a -» 4a -»1v | Realizar passe e receção com as duas mãos;<br><br>Movimentar-se para ser uma opção de passe;<br><br>Parar e enquadrar com o cesto para realizar lançamento em apoio. |
| | 20' | O aluno realiza passe e receção, em progressão no campo, com as duas mãos;<br><br>O alunos realiza uma orientação para o cesto, recebendo a bola, para realizar o lançamento em apoio;<br><br>O aluno se movimenta para receber a bola. | **Jogo 3x3**<br><br>Dividir a turma em equipas de 3 elementos.<br>Realização de jogo 3x3.<br>Alunos que estão de fora realizam a função de árbitro.<br><br>*Proibição da utilização do drible | Realizar passe e receção com as duas mãos;<br><br>Movimentar-se para ser uma opção de passe;<br><br>Parar e enquadrar com o cesto para realizar lançamento em apoio. |
| F I N A L | 5' | O aluno realiza lançamento em apoio, enquadrado com o cesto, perto deste. | **Exercício de lançamento em apoio**<br><br><br>Divisão da turma em 4 grupos e distribuição de 2 grupos por tabela como ilustra a figura. Durante 1' os alunos devem realizar lançamento em apoio realizando. Após lançamento o aluno deve rotacionar para o fim da fila da sua equipa | |
| | 5' | | **Reflexão final da aula** | |
| <u>Observações</u>: | | | | |

# Anexo 8 - Avaliação diagnóstica basquetebol

| Avaliação Diagnóstica Basquetebol 11ºA - Ano Letivo 2025/26 | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Alunos | | Elementos Técnicos | | | | | | | Táticos | | | | Jogo | | | | |
| Nº | Nome | Passe | Receção | Lançamento na passada | Lançamento em apoio | Drible | Finta | Ressalto | O aluno enquadra-se com o cesto quando recebe bola | O aluno assume a posição de tripla ameaça assim que recebe a bola | O jogador corta para o cesto após passar a bola | O jogador marca individualmente o seu adversário direto | Comunicação | Cooperação | Regras | Fair-play | Total |
| 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 |
| 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 |
| 3 | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 |
| 4 | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 |
| 5 | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 |
| 6 | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 |
| 7 | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 |
| 8 | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 |
| 9 | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 |
| 10 | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 |
| 11 | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 |
| 12 | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 |
| 13 | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 |
| 14 | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 |
| 15 | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 |
| 16 | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 |
| 17 | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 |
| 18 | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Passe:** O aluno efetua os passes com sucesso (Passe de peito, passe picado e passe de ombro) | **Rececção:** O aluno recebe a bola com os dedos bem abertos, amortecendo a bola com os braços junto ao peito. | **Drible:** o aluno utiliza o drible eficazmente para reduzir a distância ao cesto<br>**Proteção**: esconde a bola com o corpo | **Ressalto:** Após um lançamento, ocupa uma posição debaixo do cesto e disputa a bola no ar, procurando agarrá-la com as duas mãos mantendo ou recuperando a posse de bola. |
| **Lançamento na passada:** Executa os apoios de forma natural, lança com a mão correta e eleva o joelho indicado | **Lançamento em apoio:** Apoios direcionados para o cesto e o braço lançador em extensão no momento do lançamento | **Finta:** Mudança rápida de direção (desequilíbrio do adversário) | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **O aluno enquadra-se com o cesto quando recebe bola:** Após receber um passe o aluno procura orientar-se para o cesto de forma a dar um seguimento lógico à jogada. | **O aluno assume a posição de tripla ameaça assim que recebe a bola:** Após receber a bola o aluno adota a posição de tripla ameaça que lhe permite lançar ao cesto, passar a bola a um colega ou driblar o adversário. | **O jogador corta para o cesto após passar a bola** : o jogador procura atacar o cesto após passar a bola a um colega, criando uma situação de finalização. Após o ataque ao cesto o jogador deve **aclarar** dando novamente linha de passe ao portador da bola. | **O jogador marca individualmente o seu adversário direto:** O aluno marca inidualmente o seu adversário. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Comunicação: Comunicam entre si para distinguir funções;** | **PERSISTENCIA: demosntra capacidade de lidar com dificulades, tentanto superar-se** | **Regras :** identifica as regras do jogo, aceitando as decisões de forma cordial e respeitosa. | **Fair play:** comporta-se com respeito por decisoes de arbitro, colegas e adversários |

| | |
|---|---|
| **Não executa** | **1** |
| **Execura com muitas incorreções** | **2** |
| **Executa com algumas incorreções** | **3** |
| **Executa Bem** | **4** |

# Anexo 9 - Avaliação sumativa basquetebol

**Avaliação Basquetebol 11ºA - Ano Letivo 2025/26**

| Alunos | | Tecnicos | | | | | | Táticos | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Nº | Nome | Passe | Receção | Lançamento | Drible | Ressalto | Posição básica defensiva | O aluno enquadra-se com o cesto quando recebe bola | O aluno assume a posição de tripla ameaça assim que recebe a bola | O jogador dribla em direção ao cesto, quando tem caminho livre. | O jogador corta para o cesto após passar a bola | O jogador marca individualmente o seu adversário direto | Comunicação | Cooperação | Persistencia | Assiduidade | Nota Total |
| 1 | | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 18 |
| 2 | | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 18 |
| 3 | | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 18 |
| 4 | | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 19 |
| 5 | | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 18 |
| 6 | | 4 | 4 | 5 | 3 | 5 | 5 | 4 | 4 | 3 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 17 |
| 7 | | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 5 | 5 | 4 | 14 |
| 8 | | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 5 | 5 | 5 | 4 | 17 |
| 9 | | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 17 |
| 10 | | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 15 |
| 11 | | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 5 | 5 | 4 | 16 |
| 12 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 13 | | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 16 |
| 14 | | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 15 |
| 15 | | 3 | 3 | 4 | 4 | 5 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 16 |
| 16 | | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 5 | 5 | 4 | 15 |
| 17 | | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 5 | 5 | 4 | 14 |
| 18 | | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 3 | 4 | 4 | 5 | 4 | 3 | 4 | 5 | 5 | 5 | 17 |
| 19 | | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 17 |
| 20 | | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 4 | 5 | 5 | 3 | 13 |

**Passe:** O aluno efetua os passes com sucesso (Passe de peito, passe picado e passe de ombro)

**Rececção:** O aluno recebe a bola com os dedos bem abertos, amortecendo a bola com os braços junto ao peito.

**Drible:** o aluno utiliza o drible eficazmente para reduzir a distância ao cesto
**Proteção**: esconde a bola com o corpo

**Ressalto:** Após um lançamento, ocupa uma posição debaixo do cesto e disputa a bola no ar, procurando agarrá-la com as duas mãos mantendo ou recuperando a posse de bola.

**Lançamento na passada:** Executa os apoios de forma natural, lança com a mão correta e eleva o joelho indicado

**Lançamento em apoio:** Apoios direcionados para o cesto e o braço lançador em extensão no momento do lançamento

**Finta:** Mudança rápida de direção (desequilíbrio do adversário)

**O aluno enquadra-se com o cesto quando recebe bola:** Após receber um passe o aluno procura orientar-se para o cesto de forma a dar um seguimento lógico à jogada.

**O aluno assume a posição de tripla ameaça assim que recebe a bola:** Após receber a bola o aluno adota a posição de tripla ameaça que lhe permite lançar ao cesto, passar a bola a um colega ou driblar o adversário

**O jogador corta para o cesto após passar a bola** : o jogador procura atacar o cesto após passar a bola a um colega, criando uma situação de finalização. Após o ataque ao cesto o jogador deve **aclarar** dando novamente linha de passe ao portador da bola.

**O jogador marca individualmente o seu adversário direto:** O aluno marca inddualmente o seu adversário.

**Comunicação: Comunicam entre si para distinguir funções;**

**PERSISTENCIA: demosntra capacidade de lidar com dificulades, tentanto superar-se**

**Regras :** identifica as regras do jogo, aceitando as decisões de forma cordial e respeitosa.

**Fair play:** comporta-se com respeito por decisoes de arbitro, colegas e adversários

| | |
|---|---|
| Não executa | 1 |
| Execura com muitas incorreções | 2 |
| Executa com algumas incorreções | 3 |
| Executa Bem | 4 |

Anexo 10 - Ficha de Autoavaliação 2025/26 Educação Física 11º

**Faz uma autorreflexão sobre o teu desempenho até ao momento. Responde com seriedade ao questionário.**

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Email *

2. Email* *

3. Nome *

**D1 - DESEMPENHO INDIVIDUAL (20%)**

Responsabilidade / Persistência / Colaboração / Comunicação

5. **Responsabilidade - Faço-me acompanhar do material necessário para realizar as aulas, realizo as tarefas propostas na sua totalidade e cumpro os prazos estipulados.** *

*Marcar apenas uma oval.*

- ◯ Muito Bom
- ◯ Bom
- ◯ Suficiente
- ◯ Insuficiente
- ◯ Fraco

6. **Persistência - Persisto na realização da tarefa de forma autónoma e apresento evidências do trabalho realizado.** *

*Marcar apenas uma oval.*

- ◯ Muito Bom
- ◯ Bom
- ◯ Suficiente
- ◯ Insuficiente
- ◯ Fraco

7. **Colaboração - Contribuo para um bom ambiente de trabalho e apoio sempre, de forma espontânea, os meus colegas nas diversas tarefas.** *

*Marcar apenas uma oval.*

- ◯ Muito Bom
- ◯ Bom
- ◯ Suficiente
- ◯ Insuficiente
- ◯ Fraco

8. **Comunicação - Intervenho sempre de forma pertinente e oportuna.** *

*Marcar apenas uma oval.*

- ◯ Muito Bom
- ◯ Bom
- ◯ Suficiente
- ◯ Insuficiente
- ◯ Fraco

9. **Neste domínio indica a classificação que se adequa ao teu desempenho.** *

_____

**D2 – ATIVIDADES FÍSICAS (55%) Dança/ Ginástica**

10. **Indica as classificações que obtiveste nos instrumentos do Domínio 2.** *

_____

**D3 - APTIDÃO FÍSICA (15%)**

11. **Indica as classificações que obtiveste nos instrumentos do Domínio 3.** *

_____

**D4 - CONHECIMENTOS (10%)**

12. **Indica as classificações que obtiveste nos instrumentos do Domínio 4.** *

13. **PARA MELHORAR O MEU APROVEITAMENTO, DEV0:** *

*Marcar tudo o que for aplicável.*

- [ ] Estar mais atento nas aulas.
- [ ] Trabalhar com mais empenho nas aulas.
- [ ] Participar mais ativamente nas aulas.
- [ ] Seguir as orientações do professor/a
- [ ] Empenhar-me mais nos trabalhos individuais ou de grupo.
- [ ] Estudar mais.
- [ ] Estudar com regularidade.
- [ ] Alterar o meu método de estudo.
- [ ] Não desistir perante as dificuldades e procurar ajuda.
- [ ] Colocar as minhas dúvidas.
- [ ] Treinar os aspetos em que sinto mais dificuldades.
- [ ] Ler com atenção os enunciados.
- [ ] Não me precipitar na seleção/elaboração das respostas.
- [ ] Rever as minhas respostas.

14. **Após esta reflexão, refere o nível em que consideras que se encontra o teu aproveitamento global.**

*Marcar apenas uma oval.*

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10
- 11
- 12
- 13
- 14
- 15
- 16
- 17
- 18
- 19
- 20

Anexo 11 - Folha de Observação

| Aspetos a observar<br>Alunos | Passe | Receção | Drible | Ressalto |
|---|---|---|---|---|
| Nome | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Passe:** O aluno efetua os passes com sucesso (Passe de peito, passe picado e passe de ombro) | **Receção**: O aluno recebe a bola com os dedos bem abertos, amortecendo a bola com os braços junto ao peito. | **Drible:** o aluno utiliza o drible eficazmente para reduzir a distância ao cesto. | **Ressalto:** Após um lançamento, ocupa uma posição debaixo do cesto e disputa a bola no ar, procurando agarrá-la com as duas mãos mantendo ou recuperando a posse de bola. |

| | |
|---|---|
| Não executa | 1 |
| Execura com muitas incorreções | 2 |
| Executa com algumas incorreções | 3 |
| Executa Bem | 4 |

Anexo 12 - Cartaz corta-mato escolar 2025/26



Anexo 13 - Cartaz Dia do Desporto Adaptado



Anexo 14 - Consentimento informado dos encarregados de educação

**Consentimento informado, livre e esclarecido para participação em estudo de investigação, para Pais / Encarregados de Educação**

O presente documento tem como objetivo assegurar o consentimento informado dos/as alunos/as e respetivos/as encarregados/as de educação para a participação num estudo de investigação desenvolvido pelo professor estagiário de Educação Física da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Pedro Miguel Moreira Gonçalves, a estagiar na Escola Básica e Secundária D. Dinis, no âmbito do Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

**O Objetivo do estudo é:** *"Perceção da motivação dos alunos nas aulas de Educação Física num contexto de ensino baseado no Modelo de Educação Desportiva no Ensino Secundário da E.B.S.D.Dinis - Santo Tirso."*

**Tipo e modo de participação:** Para este estudo será solicitado o preenchimento de questionário, em dois momentos distintos, com a duração máxima de 2 minutos. A participação neste estudo não envolve quaisquer riscos e é voluntária, podendo o/a aluno/a recusar ou retirar-se da participação em qualquer momento sem penalizações.

**Confidencialidade e anonimato:** Os dados recolhidos serão armazenados de forma confidencial, o que significa que ninguém será capaz de identificar as suas respostas. Os dados recolhidos serão analisados apenas no âmbito do projeto de investigação utilizados para fins académicos. Em caso de dúvidas (perguntas ou comentários) sobre o estudo, deverá contactar o professor responsável pelo mesmo através do email: pedroguedes.620@ddinis.net

Grato pela colaboração!

1

Eu, _____,

na qualidade de Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a)

_____,

declaro que fui devidamente informado(a) sobre os objetivos, procedimentos e natureza do estudo acima identificado.

Assim, autorizo a participação do meu educando neste estudo.

Local e data: _____

Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação: _____

Santo Tirso, 25 de fevereiro de 2026

Anexo 15 - Assentimento informado dos alunos

REPÚBLICA PORTUGUESA | EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E INOVAÇÃO

Educação Física

U.PORTO FACULDADE DE DESPORTO UNIVERSIDADE DO PORTO

**Declaração de Assentimento do Aluno**

Informação ao Aluno

Vais participar num estudo que pretende compreender melhor a motivação dos alunos nas aulas de Educação Física. Apenas terás de responder a um questionário simples. As tuas respostas são anónimas e não vão influenciar a tua nota.

A tua participação é voluntária e podes desistir a qualquer momento.

---

Declaração de Assentimento

Eu, _____,
declaro que compreendi a informação apresentada e que aceito participar voluntariamente neste estudo.

Local e data: _____

Assinatura do Aluno: _____



PESSOAS 2030 Os Fundos Europeus mais próximos de si. PORTUGAL 2030 PRR REPÚBLICA PORTUGUESA Financiado pela União Europeia NextGenerationEU Erasmus+ VET Mobility Charter SELO DE CONFORMIDAD EQAVET

REPÚBLICA PORTUGUESA | EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E INOVAÇÃO

Educação Física

U.PORTO FACULDADE DE DESPORTO UNIVERSIDADE DO PORTO

# Questionário de Motivação nas Aulas de Educação Física - Atletismo

O presente questionário integra um estudo realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada e tem como objetivo recolher informação sobre a motivação dos alunos nas aulas de Educação Física.

As respostas são anónimas, confidenciais e destinam-se exclusivamente a fins académicos, no âmbito de um estudo de investigação-ação realizado durante o estágio profissional. Não existem respostas certas ou erradas. Responde de forma sincera, assinalando a opção que melhor corresponde à tua opinião.

*Código individual aleatório: _____

## 1. Motivação para as aulas de Educação Física

Lê atentamente cada afirmação e de acordo com a tua experiência com a disciplina de Educação Física assinala apenas uma resposta que indique o teu grau de concordância, utilizando a seguinte escala:

1 – Discordo totalmente

2 – Discordo

3 – Nem concordo nem discordo

4 – Concordo

5 – Concordo totalmente

| *Participo em Educação física porque …* | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| *… se não o fizer, tiro negativa.* | | | | | |
| *… a disciplina é obrigatória.* | | | | | |
| *… é importante ter um bom desempenho.* | | | | | |
| *… sinto prazer em praticar as atividades propostas.* | | | | | |
| *… acho que a Educação Física é útil para mim.* | | | | | |

## 2. Motivação para as aulas de Atletismo

Lê atentamente a afirmação e de acordo com a tua experiência com a disciplina de Educação Física - Atletismo assinala a opção que melhor corresponde à tua opinião. Não existem respostas certas ou erradas.

De acordo com a tua experiência nos anos anteriores, como classificarias a tua motivação nas aulas de atletismo?

1. Nunca motivado____
2. Raramente motivado____
3. Às vezes motivado____
4. Frequentemente motivado____
5. Sempre motivado____

## 3. Questões de resposta aberta

Pensas que a motivação dos alunos é um tópico importante que o professor deveria ter me conta? Porquê?

_____
_____
_____
_____
_____

Para as aulas se tornarem mais motivantes e para que tu tenhas uma participação mais ativa, o que achas que pode ser alterado?

_____
_____
_____
_____
_____

Anexo 17 - Questionário aplicado pós-intervenção



# Questionário de Motivação nas Aulas de Educação Física - Atletismo

O presente questionário integra um estudo realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada e tem como objetivo recolher informação sobre a motivação dos alunos nas aulas de Educação Física.

As respostas são anónimas, confidenciais e destinam-se exclusivamente a fins académicos, no âmbito de um estudo de investigação-ação realizado durante o estágio profissional. Não existem respostas certas ou erradas. Responde de forma sincera, assinalando a opção que melhor corresponde à tua opinião.

*Código individual aleatório: _____ (o código deve se o mesmo usado no primeiro questionário)

## 1. Motivação para as aulas de Educação Física

Lê atentamente cada afirmação e de acordo com a tua experiência com a disciplina de Educação Física assinala apenas uma resposta que indique o teu grau de concordância, utilizando a seguinte escala:

1 – Discordo totalmente

2 – Discordo

3 – Nem concordo nem discordo

4 – Concordo

5 – Concordo totalmente

| *Participo em Educação física porque …* | *1* | *2* | *3* | *4* | *5* |
|---|---|---|---|---|---|
| *… se não o fizer, tiro negativa.* | | | | | |
| *… a disciplina é obrigatória.* | | | | | |
| *… é importante ter um bom desempenho.* | | | | | |
| *… sinto prazer em praticar as atividades propostas.* | | | | | |
| *… acho que a Educação Física é útil para mim.* | | | | | |



PESSOAS 2030 Os Fundos Europeus mais próximos de si. | PORTU 2030 | FNR | ÚBLICA PORTUGUESA | Financiado pela União Europeia NextGenerationEU | Erasmus+ | VET Mobility Charter | SELO DE CONFORMIDADE EQAVET | Eco-Escolas | Selo Escola Saudável

## 2. Motivação para as aulas de Atletismo

Lê atentamente a afirmação e de acordo com as aulas de Atletismo realizadas neste ano letivo assinala a opção que melhor corresponde à tua opinião. Não existem respostas certas ou erradas.

Como classificarias a tua motivação nas aulas de atletismo deste ano letivo?

1. Nunca motivado____
2. Raramente motivado____
3. Às vezes motivado____
4. Frequentemente motivado____
5. Sempre motivado____

## 3. Opinião sobre o Modelo de Educação Desportiva

Lê atentamente cada afirmação e de acordo as aulas de Atletismo realizadas neste ano letivo assinala apenas uma resposta que indique o teu grau de concordância, utilizando a seguinte escala:

1 – Discordo totalmente

2 – Discordo

3 – Nem concordo nem discordo

4 – Concordo

5 – Concordo totalmente

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| *Senti que fazia parte de uma equipa durante as aulas.* | | | | | |
| *Gostei de fazer parte da mesma equipa ao longo das aulas.* | | | | | |
| *Ter responsabilidades tornou as aulas mais motivantes.* | | | | | |
| *Os diferentes papéis desempenhados (capitão, árbitro, treinador) aumentou o meu envolvimento nas aulas.* | | | | | |