U.PORTO
FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Ensinar com o Aluno no Centro do Processo: Um Ano de Prática, Reflexão e Crescimento

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientador: Professor Doutor Cláudio Filipe Guerreiro Farias

Miguel Soares Botelho

Porto, Julho de 2026

Ficha de Catalogação

Botelho, M. S. (2026). Ensinar com o Aluno no Centro do Processo: Um Ano de Prática, Reflexão e Crescimento. Porto: M. Botelho. 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: APRENDIZAGEM; ESTÁGIO PROFISSIONAL; ENSINO CENTRADO NO ALUNO; EDUCAÇÃO FÍSICA; MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA.

Agradecimentos

À Faculdade de Desporto da Universidade do Porto por ter enriquecido os últimos anos da minha vida, quer a nível académico como pessoal. Pelas boas experiências que me proporcionou e por todas as oportunidades que me forneceu.

Ao meu Orientador, Professor Doutor Claúdio Farias, pelo seu apoio e acompanhamento, partilha de conhecimento, e por me ter desafiado a chegar a um nível de excelência.

Ao meu Professor Cooperante, Luís Moreira, que tanto marcou, pela positiva, o meu ano letivo. Obrigado pela sua constante disponibilidade, por todos os momentos que passamos juntos e por me ter ajudado a ser a minha melhor versão.

À minha turma residente da escola cooperante, por se terem mostrado quase sempre empenhados nas aulas e por todas as experiências que me fizeram passar, tanto as boas como as difíceis. Cresci muito convosco e por terem sido a primeira turma da minha carreira docente, vou sempre lembrar-me de todos vocês.

Ao meu amigo, colega de núcleo e de turma do mestrado, Pedro, por me teres ajudado em tudo o que te pedi e mais. Obrigado por teres feito estes dois anos mais fáceis e mais felizes.

Aos meus pais, por me terem proporcionado uma vida cheia de atividade física e desporto, e por terem tornado possível a realidade de estudar na FADEUP.

À Margarida, por ser uma pessoa muito especial, por ser o meu apoio, por ser a pessoa forte quando mais preciso, por nunca ter deixado de acreditar em mim, e por todo o amor que me dá. Quando estou contigo sou sem dúvida uma pessoa melhor. És a minha pessoa preferida, obrigado por tudo.

Índice Geral

Índice Geral IV

Índice de Figuras VII

Índice de Tabelas VIII

Índice de Anexos IX

Resumo X

Abstract XI

Lista de Abreviaturas XII

1. Introdução 1

1.1. O papel do Estágio Profissional na formação docente 1

1.2. Planeamento e objetivos definidos para o estágio: Desenvolvimento pessoal e profissional 1

1.3. Estrutura e racional do relatório 3

2. Enquadramento 4

2.1. Enquadramento Pessoal 4

2.2. Enquadramento Institucional 6

2.2.1. A Escola Cooperante (EC) 6

2.2.2. O Núcleo de Estágio Profissional 7

2.2.3. Turma Residente e Turmas Partilhadas 9

2.3. Expectativas Iniciais VS Realidade 10

3. Área 1. Organização e Gestão do Ensino-Aprendizagem 12

3.1. Enquadramento Concetual 12

3.1.1. O Papel da Educação Física no desenvolvimento do aluno 12

3.1.2. O papel do Professor de Educação Física 13

3.2. Planeamento 14

3.2.1. A importância do Planeamento: Micro, meso e macro 14

3.2.2. A imprevisibilidade das variáveis do contexto educativo 16
3.2.3. O Planeamento anual 17
3.2.4. Modelo de Estrutura do Conhecimento 19
3.3. Realização da prática pedagógica 20
3.3.1. Mapeamento e visão global do processo de ensino-aprendizagem 20
3.3.2. Organização da aula: Desafios encontrados 23
3.3.3. Modelos pedagógicos: Recursos educativos ao serviço da aprendizagem dos alunos 25
3.4. Processo de Avaliação 28
3.4.1. Avaliação Diagnóstica 28
3.4.2. Avaliação Formativa 28
3.4.3. Avaliação Sumativa 29
3.4.4. Desafios (e soluções) encontradas 30
3.5. A importância da reflexão analítica e crítica do decorrer da aula 31
3.6. Turmas partilhadas: Vantagens e desvantagens 32
3.6.1. 1º Ciclo 33
3.6.2. 2º Ciclo 33
4. Área 2. Participação nas Escolas e integração na comunidade educativa 35
5. Área 3. Desenvolvimento Profissional 37
5.1. Estudo: ‘‘Competência, literacia e entusiasmo durante a implementação do Modelo de Educação Desportiva: Um estudo qualitativo sobre a perceção dos alunos’’ 37
5.1.1. Resumo 37
5.1.2. Abstract 38
5.1.3. Introdução 39
5.1.4. Enquadramento teórico 41
5.1.5. Objetivos do estudo 44

5.1.6. Metodologia 44
5.1.7. Resultados e discussão 49
5.1.8. Conclusão 56
5.1.9. Referências Bibliográficas 58
6. Considerações finais 63
7. Referências Bibliográficas 65
Anexos XIII

Índice de Figuras

Figura 1. E1 Ginásio Grande. 6

Figura 2. E4 Espaço Exterior Descoberto. 6

Figura 3. E3 Espaço Exterior Descoberto. 6

Figura 4. E2 Ginásio Pequeno. 6

Figura 7. Arrecadação do Ginásio Grande. 7

Figura 5. Arrecadação do Ginásio Pequeno. 7

Figura 6. Arrecadação dos Espaço Exteriores. 7

Figura 8. Núcleo de Estágio Profissional. 8

Índice de Tabelas

Tabela 1. Planeamento Anual Simplificado. 18

Tabela 2. Mapeamento e visão global do processo de ensino-aprendizagem. 21

Tabela 3. Atividades realizadas na escola cooperante ao longo do ano letivo. 35

Tabela 4. Média de idades dos participantes do estudo. 46

Tabela 5. Características sociodemográficas dos participantes do estudo. 46

Índice de Anexos

Anexo 1. Inquérito inicial aplicado aos alunos da turma residente. XIII

Anexo 2. Planeamento Anual. XIV

Anexo 3. Unidade Didática de Atletismo. XIV

Anexo 4. Plano de aula nº64 (unidade didática de atletismo). XV

Anexo 5. Reflexão da aula nº68 e 69 (unidade didática de atletismo). XVII

Anexo 6. Ficha de grupo.....XVIII

Anexo 7. Ficha de evolução da unidade didática de ginástica de solo. XIX

Anexo 8. Ficha de registo da sequência gímnica de ginástica de solo. XX

Anexo 9. Exemplos de vídeos de apoio a alguns elementos gímnicos..... XXI

Anexo 10. Ficha de avaliação diagnóstica de ginástica de solo. XXII

Anexo 11. Skillcards de atletismo. XXIII

Anexo 12. Indicações para o planeamento do evento culminante de atletismo. XIV

Anexo 13. Ficha de planeamento do evento culminante de atletismo..... XIV

Anexo 14. Exemplos de prémios do evento culminante de atletismo. XIV

Anexo 15. Cartaz do torneio de voleibol da escola cooperante..... XIV

Anexo 16. Tabela de análise temática dos dados qualitativos..... XIV

Anexo 17. Tabela de revisão da literatura do estudo.....XX

Anexo 18. Questionário sociodemográfico aplicado aos participantes do estudo. XIV

Resumo

O presente relatório integra-se na Prática de Ensino Supervisionada do segundo ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, desenvolvida na Escola Secundária Filipa de Vilhena e complementada com intervenções na Escola Básica Pêro Vaz de Caminha e na Escola Básica de São Tomé. Intitulado *"Ensinar com o Aluno no Centro do Processo: Um Ano de Prática, Reflexão e Crescimento"*, este trabalho documenta um percurso formativo marcado pela transição para o papel de professor estagiário. A primeira parte do relatório apresenta o enquadramento pessoal e institucional, descrevendo o percurso académico do autor, as motivações que sustentaram a escolha da docência e as características das escolas cooperantes. São igualmente analisadas as expectativas iniciais face ao estágio e o modo como estas evoluíram perante as exigências reais da prática profissional. Na Área 1, é explorado o papel da Educação Física no desenvolvimento integral do aluno, bem como as responsabilidades do professor na criação de ambientes de aprendizagem significativos. São descritos os processos de planeamento anual, a gestão da prática pedagógica, a utilização de diferentes modelos de ensino centrados no aluno e os procedimentos de avaliação. A reflexão crítica sobre a prática surge como elemento estruturante, permitindo ajustar estratégias e promover uma intervenção mais eficaz. As experiências nas turmas partilhadas dos diferentes ciclos são analisadas enquanto oportunidades de diversificação pedagógica e desenvolvimento profissional. A Área 2 aborda a participação nas escolas e a integração na comunidade educativa, evidenciando o envolvimento em atividades letivas e não letivas, a colaboração com diferentes agentes educativos e o contributo destas vivências para a compreensão da cultura escolar e para o reforço da identidade profissional docente. Na Área 3 é apresentado um estudo qualitativo desenvolvido no âmbito do estágio, centrado na implementação do Modelo de Educação Desportiva no atletismo. O relatório termina com uma reflexão global sobre o percurso realizado, destacando as aprendizagens adquiridas, os desafios enfrentados e o contributo desta experiência para a construção da identidade profissional do autor enquanto futuro professor de Educação Física.

PALAVRAS-CHAVE: APRENDIZAGEM; ESTÁGIO PROFISSIONAL; ENSINO CENTRADO NO ALUNO; EDUCAÇÃO FÍSICA; MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA.

Abstract

This report is part of the Supervised Teaching Practicum for the second year of the Master's Program in Physical Education Teaching for Elementary and Secondary Schools, conducted at Filipa de Vilhena Secondary School and supplemented by teaching assignments at Pêro Vaz de Caminha Elementary School and São Tomé Elementary School. Titled "Teaching with the Student at the Center of the Process: A Year of Practice, Reflection, and Growth," this work documents a formative journey marked by the transition to the role of student teacher. The first part of the report presents the personal and institutional context, describing the author's academic background, the motivations behind his choice of teaching, and the characteristics of the participating schools. It also analyzes his initial expectations regarding the teaching internship and how these evolved in light of the actual demands of professional practice. Area 1 explores the role of physical education in students' holistic development, as well as teachers' responsibilities in creating meaningful learning environments. It describes the annual planning processes, the management of teaching practices, the use of different student-centered teaching models, and assessment procedures. Critical reflection on practice emerges as a structuring element, allowing for the adjustment of strategies and the promotion of more effective teaching. Experiences in shared classrooms across different grade levels are analyzed as opportunities for pedagogical diversification and professional development. Area 2 addresses participation in schools and integration into the educational community, highlighting involvement in curricular and extracurricular activities, collaboration with various educational stakeholders, and the contribution of these experiences to understanding school culture and strengthening teachers' professional identity. Area 3 presents a qualitative study conducted as part of the practicum, focused on the implementation of the Sports Education Model in track and field. The report concludes with an overall reflection on the journey undertaken, highlighting the lessons learned, the challenges faced, and the contribution of this experience to the development of the author's professional identity as a future physical education teacher.

KEYWORDS: LEARNING; PROFESSIONAL INTERNSHIP; STUDENT-CENTERED TEACHING; PHYSICAL EDUCATION; SPORTS EDUCATION MODEL.

Lista de Abreviaturas

ABJ - Abordagens Baseadas no Jogo

AD – Avaliação Diagnóstica

AE – Aprendizagens Essenciais

EC – Escola Cooperante

ECC – Escola Co Cooperante

EP – Estágio Profissional

FADEUP - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MAPJ – Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

MEC – Modelo de Estrutura do Conhecimento

MED – Modelo de Educação Desportiva

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

MID – Modelo de Instrução Direta

PC – Professor Cooperante

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PO - Professor Orientador

UD - Unidade Didática

1. Introdução

1.1. O papel do Estágio Profissional na formação docente

O Estágio Profissional (EP) representou uma etapa fulcral da minha formação académica, no qual o contacto com a prática real do ensino de Educação Física assume um papel fundamental na conclusão do percurso académico. Proporcionou não só a aplicação e consolidação dos conhecimentos previamente adquiridos, mas também o desenvolvimento de competências-base de adaptação ao contexto escolar e às imprevisibilidades do mesmo, de flexibilidade na implementação de planos de aula, considerando as características da turma, a uma maior sensibilidade no trabalho com crianças e jovens (Richards & Templin, 2021).

O presente relatório traduz o trabalho elaborado ao longo dos últimos meses no meu EP, realizado no segundo ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), sob a orientação académica do Professor Orientador (PO) e acompanhamento do Professor Cooperante (PC). Centra-se na descrição analítica e reflexiva das atividades desenvolvidas entre Setembro de 2025 e Junho de 2026. Período no qual tive a oportunidade de trabalhar na Escola Secundária Filipa de Vilhena, com uma turma de 10º ano (ensino secundário), na Escola Básica Pêro Vaz de Caminha, com uma turma do 5ºano (Ensino Básico) e ainda na Escola Básica de São Tomé com uma turma de 2º ano (Ensino primário).

1.2. Planeamento e objetivos definidos para o estágio: Desenvolvimento pessoal e profissional

Desde a fase inicial do estágio e dos primeiros contactos estabelecidos, tanto com a escola como com a turma, procurei definir um conjunto de objetivos que orientassem a minha atuação ao longo do ano letivo 2025/2026. Estes objetivos foram delineados não só a nível pessoal, enquanto futuro professor de Educação Física, mas, também, ao nível profissional, tendo sempre em consideração o desenvolvimento dos alunos com quem iria trabalhar. A definição destes objetivos foi encarada como uma etapa fundamental, permitindo estabelecer um caminho mais estruturado e consciente ao longo desta experiência formativa de grande relevância no meu percurso académico e profissional.

Ao nível pessoal, e aliado ao entusiasmo de poder colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo dos anos de formação académica, procurei iniciar o desenvolvimento da minha identidade enquanto professor. Este processo implicou aprender a olhar para o contexto escolar a partir de uma nova perspetiva, sendo esta a do docente, distinta daquela que vivi durante toda a minha escolaridade enquanto aluno. Esta mudança de posição exigiu uma adaptação progressiva às responsabilidades e exigências associadas ao papel do professor, contribuindo para a construção do meu carácter profissional e da minha forma de estar no contexto educativo.

Ainda neste domínio pessoal, um dos principais objetivos definidos para o EP passou por absorver o máximo de conhecimento possível sobre o contexto real de trabalho, particularmente sobre o funcionamento do ensino em escolas públicas. Tratando-se do meu primeiro contacto direto com esta realidade profissional, procurei compreender as suas dinâmicas, desafios e exigências, bem como aprender a relacionar-me de forma adequada com os diferentes intervenientes do contexto escolar.

Ao nível profissional, procurei adotar, desde o início, uma postura aberta e disponível para aprender com esta experiência formativa, reconhecendo o EP como um espaço privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento contínuo. Neste sentido, assumi o compromisso de retirar o máximo proveito das situações vivenciadas em contexto real de ensino, procurando compreender de forma mais aprofundada as implicações da implementação dos diferentes modelos de ensino na prática pedagógica.

Até então, grande parte destes modelos tinham sido abordados sobretudo numa perspetiva teórica ao longo da formação académica. Assim, encarei o estágio como uma oportunidade para estabelecer uma ligação mais concreta entre a teoria e a prática, experimentando diferentes abordagens pedagógicas e refletindo criticamente sobre os seus efeitos no processo de ensino-aprendizagem. Embora considere ter adquirido um conjunto vasto de conhecimentos teóricos durante o percurso académico, reconheço que a docência se constrói também através da experiência prática, da reflexão e da adaptação constante às realidades concretas do contexto escolar.

De um ponto de vista relacional, defini como objetivo estabelecer, independentemente das características da turma e dos alunos que a compunham, uma relação professor-aluno e professor-turma positiva e saudável. Para tal, procurei desenvolver estratégias que promovessem um clima de confiança, respeito e proximidade

no contexto das aulas. Paralelamente, procurei manter sempre uma postura profissional, conciliando-a com uma atitude acessível e empática, de forma que os alunos pudessem reconhecer no professor não apenas uma figura de autoridade, mas também alguém disponível para os apoiar e em quem pudessem confiar. Com isto, refiro-me à complexidade da relação entre professor e aluno, na qual o afeto, sensibilidade e cuidado assumem um papel fulcral. Especialmente pela ausência de capacidade, por parte da criança, de lidar com as suas emoções, competência também desenvolvida em contexto de aula nas interações com professores e colegas (Rodrigues & Poletto, 2023).

1.3. Estrutura e racional do relatório

O presente relatório retrata de forma analítica e reflexiva o trabalho realizado ao longo dos últimos meses no meu EP, no qual tive a oportunidade de contactar e intervir em diferentes ciclos de estudo e em contextos distintos. Com isto, refiro-me ao trabalho na EC, com uma turma de 10º ano (ensino secundário), e nas duas ECC, com uma turma de 5ºano (ensino básico) e com uma turma de 2º ano (ensino primário). Ao longo do relatório, há um especial enfoque na EC tendo existido nesta um maior investimento de horas, iniciativas e outras atividades.

Este relatório é complementado com um projeto de investigação realizado em contexto de estágio, denominado "Competência, literacia e entusiasmo durante a implementação do Modelo de Educação Desportiva (MED) no atletismo".

A estrutura do relatório assenta em três grandes eixos. Saliento com isto a necessidade de desenvolvimento de três áreas de competência numa perspetiva de eficácia no ensino e sucesso profissional, sendo estas: Área 1. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; Área 2. Participação na Escola e Relações com a Comunidade; e Área 3. Desenvolvimento Profissional.

Na introdução, pretendeu-se proporcionar ao leitor um enquadramento do EP na formação de futuros professores e relativamente ao contexto na qual o estágio decorreu. São também abordados os objetivos e expectativas inicialmente definidos, e de que forma se desenrolaram ao longo do ano.

No tocante à primeira grande temática, no ponto 3. Área 1 (Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem), esta inicia-se com um enquadramento concetual (3.1.) da Educação Física, englobando o papel da Educação Física no desenvolvimento do aluno (3.1.1.) e o papel do professor de Educação Física (3.1.2.). Ainda nesta área segue-se uma

reflexão sobre todas as tarefas de planeamento (3.2.), sobre a realização da prática pedagógica (3.3) e todos os processos de avaliação (3.4.), sobre a importância da reflexão do decorrer das aulas (3.5.) e sobre as experiências vividas nas turmas partilhadas (3.6.).

Relativamente ao ponto 4. Área 2 (Participação nas Escolas e Integração na Comunidade Educativa), descrevo o modo como me envolvi nas diferentes dinâmicas das comunidades educativas onde estive integrado ao longo do ano letivo. Esta secção evidencia não só a diversidade de contextos em que participei, mas também a importância que esse envolvimento teve para o meu crescimento profissional, permitindo-me compreender melhor a cultura escolar, colaborar com diferentes agentes educativos e reforçar o meu papel enquanto futuro professor.

Já no ponto 5. Área 3 (Desenvolvimento Profissional), dá-se enfoque ao estudo de investigação-ação concretizado no âmbito do EP, onde o principal propósito foi verificar os efeitos de uma intervenção com pedagogias centradas no aluno, no desenvolvimento social positivo dos participantes.

Por fim, e a título de conclusão, é feita uma análise crítica e reflexiva relativamente às competências desenvolvidas, como futuro professor, e às principais aprendizagens adquiridas.

Com o intuito de oferecer uma leitura clara e integrada da minha Prática de Ensino Supervisionada (PES), optei por recorrer, ao longo do relatório, a tabelas de síntese que permitissem organizar informação complexa de forma acessível e coerente. Estas tabelas funcionam como instrumentos de apoio ao leitor, facilitando a compreensão de processos multifacetados e permitindo uma visão global das etapas desenvolvidas. A título ilustrativo, a Tabela 2 apresenta uma sinopse do processo de ensino-aprendizagem, condensando os elementos essenciais que estruturaram a minha intervenção pedagógica.

Adicionalmente, os anexos reúnem materiais complementares utilizados ao longo do ano, como exemplos de planos e reflexões de aula, que enriquecem e contextualizam o relatório, permitindo uma compreensão mais completa do trabalho desenvolvido.

2. Enquadramento

2.1. Enquadramento Pessoal

O gosto pelo desporto e pela atividade física sempre esteve presente em mim, começando aos 4 anos, com o primeiro contacto com o mundo do futebol. Desde então,

fui praticando vários desportos, nunca ficando muito tempo num só, devido à minha curiosidade e vontade de praticar outras modalidades que não fossem, exclusivamente, o futebol. Esta ligação a uma vida ativa e cheia de movimento gerou-se, em grande medida, do meu pai, que sempre foi um homem muito ativo e apaixonado pela atividade física. Além da constante ligação ao treino desportivo extracurricular, a minha infância ficou marcada pelos intervalos das aulas com amigos, nos quais o entretenimento era a atividade física.

A Educação Física começou a ter um impacto real na minha vida a partir do ensino básico, quando era a disciplina escolar pela qual sentia um entusiasmo acrescido em relação às restantes. Os dias da semana em que havia aula de Educação Física eram sempre os preferidos, e neles apresentava-me com um sorriso e com vontade de aprender. Esta paixão pode ser explicada não só pelo contacto extracurricular com o desporto, mas também pelos professores de Educação Física que tive. Menciono em particular a minha professora do 10º ao 12º ano, da qual aprendi muito e que me orientou para onde estou hoje. Tenho comigo um grande exemplo de uma "boa professora" de Educação Física, professora esta que conseguia, sempre, um ambiente de aula inexplicável, onde conseguia transmitir aos alunos uma aula com intensidade, no entanto, com uma relação com os alunos de proximidade e confiança.

Tendo seguido um curso de ciências e saúde no ensino secundário, desde aí soube que queria a minha vida profissional ligada à atividade física e ao desporto. Licenciei-me em Ciências do Desporto na FADEUP, onde, durante o meu percurso, surgiu-me uma dúvida em relação ao futuro: mestrado de alto rendimento ou de ensino? Dúvida esta que se foi resolvendo ao longo da licenciatura, mais especificamente durante os últimos 3 semestres da mesma, onde tive a oportunidade de ter uma experiência prática como professor de natação, e também como treinador de natação. Depois do contacto com as duas áreas, tomei a decisão de seguir a vertente de ensino. Candidatei-me ao MEEFEBS da FADEUP, devido ao facto de já ter uma certa confiança na respetiva faculdade pelos anos de licenciatura.

Outra razão pela qual escolhi o mestrado de ensino foi a minha experiência prévia com o "trabalhar com pessoas". Desde a entrada na faculdade, trabalho com crianças aos fins de semana como monitor de festas de anos. A minha função nesse contexto é acompanhar e ajudar as crianças a entreterem-se com segurança num pavilhão com

material de ginástica, e também num campo de futebol de 7. Estes contextos permitem ter um contacto frequente com crianças entre os 3 e os 13 anos. Para além disso, nos verões sou monitor de um campo de férias de crianças compreendidas entre os 3 e os 14 anos. Mais uma rica oportunidade de aprender a lidar com populações desta faixa etária.

Estes caminhos, todas estas pequenas vivências, contribuíram para a minha socialização antecipatória à profissão docente, construindo uma visão do ensino como uma profissão útil e importante para a sociedade (Gomes et al., 2014).

2.2. Enquadramento Institucional

2.2.1. A Escola Cooperante (EC)

A Escola Cooperante (EC) é uma instituição de ensino não agrupada que abrange dois ciclos de ensino: o 3.º ciclo do ensino básico e o ensino secundário. A turma residente atribuída foi uma turma do 10.º ano do curso de Ciências e Tecnologias, com uma carga horária semanal de 150 minutos.

A EC é ainda um estabelecimento requalificado há cerca de 15 anos, apresentando infraestruturas modernas e quatro espaços destinados à prática de Educação Física.



Figura 1. E1 Ginásio Grande.



Figura 10. E4 Espaço Exterior Descoberto.



Figura 28. E2 Ginásio Pequeno.

Destes, dois são interiores, o E1 - Ginásio Grande (Figura 3) e o E2 - Ginásio Pequeno (Figura 2), e dois são exteriores, um E3 - Campo Polidesportivo Coberto (Figura 1) e um E4 - Campo Polidesportivo Descoberto (Figura 4). Importa referir que o espaço exterior coberto, por não dispor de qualquer tipo de cobertura lateral, permanece exposto às condições climatéricas, o que afeta inevitavelmente as aulas aí realizadas. O mesmo se verificava no espaço exterior descoberto, que, como o próprio nome indica, não possuí qualquer cobertura.



Figura 19. E3 Espaço Exterior Descoberto.

Materiais e Recursos

Para o ensino das diferentes modalidades que integram o currículo de Educação Física, a EC dispõe de um conjunto de materiais diversificados e devidamente organizados, abrangendo várias modalidades, o que possibilita a concretização de práticas pedagógicas diversificadas e dinâmicas. De um modo geral, os equipamentos encontram-se em bom estado de conservação, embora alguns apresentem sinais de desgaste resultantes da sua utilização frequente por diferentes turmas.

O respetivo material encontra-se organizado e guardado em 3 sítios diferentes. Numa arrecadação (Figura 6) que fica junto ao Espaço Exterior Coberto, numa outra arrecadação (Figura 7) que fica dentro do Ginásio Grande, e por fim no Ginásio Pequeno, onde o material fica arrumado num dos cantos (Figura 5).



Figura 55. Arrecadação dos Espaço Exteriores.



Figura 37. Arrecadação do Ginásio Grande.



Figura 46. Arrecadação do Ginásio Pequeno.

2.2.2. O Núcleo de Estágio Profissional

Ao longo do ano de estágio, o grupo de trabalho foi composto por quatro professores estagiários e pelo respetivo PC, apresentados na Figura 8. A colaboração estabelecida entre os membros do núcleo permitiu criar um ambiente favorável à aprendizagem, marcado pela entreajuda, pela troca de conhecimentos e pela reflexão permanente sobre a prática pedagógica.

A presença e intervenção do PC revelaram-se fundamentais durante todo o processo formativo. O seu acompanhamento próximo, aliado a uma postura exigente e orientadora, contribuiu significativamente para a evolução das competências

profissionais dos estagiários. As reuniões realizadas semanalmente na escola assumiram particular relevância, na medida em que proporcionaram momentos de análise das aulas lecionadas, permitindo discutir opções metodológicas, identificar dificuldades e encontrar estratégias de melhoria. O feedback recebido nestes encontros constituiu uma ferramenta valiosa para o aperfeiçoamento contínuo da intervenção pedagógica e para a promoção de uma atitude crítica face ao próprio desempenho.

De igual modo, os encontros promovidos na faculdade com o PO, desempenharam um papel importante ao longo do estágio. Estas sessões reuniam os vários núcleos de estágio orientados pelo respetivo PO, possibilitando o contacto com diferentes contextos educativos e a partilha de experiências diversificadas. A discussão de desafios comuns e a troca de perspetivas contribuíram para enriquecer a compreensão da realidade escolar. O apoio prestado pelo PO, através das suas sugestões, esclarecimentos e orientações, revelou-se determinante para ultrapassar obstáculos e consolidar aprendizagens ao longo do percurso.

Relativamente às relações estabelecidas dentro do próprio núcleo, importa referir que a existência de uma ligação prévia com um dos colegas contribui para uma grande proximidade e partilha de trabalho durante todo o ano letivo. Ao longo do ano, esse colega demonstrou ser um importante parceiro de trabalho, evidenciando disponibilidade e espírito de cooperação em todas as tarefas desenvolvidas. Quanto às restantes colegas, embora inicialmente não existisse qualquer relação de proximidade, rapidamente se verificou uma integração, sustentada pelo profissionalismo, compromisso e colaboração demonstrados por ambas. A diversidade de características individuais revelou-se uma mais-valia para o grupo, favorecendo a complementaridade de competências e fortalecendo a dinâmica coletiva. Por outro lado, o facto de serem 2 raparigas e 2 rapazes, em que os dois rapazes já se conheciam, e as 2 raparigas também já tinham laços formados antes do início da PES, resultou num claro distanciamento entre pares. Importa referir que este distanciamento não se refletia nas reuniões semanais de grupo, não tendo havido consequências ligadas a esta divisão de trabalho.



Figura 62. Núcleo de Estágio Profissional.

Em termos globais, o NEP caracterizou-se por um forte espírito de equipa, assente no respeito mútuo, na cooperação e na partilha constante de experiências. Esta dinâmica contribuiu decisivamente para a qualidade do trabalho realizado e para a construção de um percurso formativo enriquecedor, permitindo enfrentar os desafios do estágio de forma mais segura, reflexiva e eficaz.

2.2.3. Turma Residente e Turmas Partilhadas

Ao longo de todo o ano letivo, na EC foi me atribuída uma turma de 10º ano, com a qual trabalhei durante o mesmo. A respetiva turma era, numa fase inicial, constituída por 16 alunos, 5 do sexo feminino e 11 do sexo masculino, contudo, a meio do 2º semestre entrou um novo aluno na turma, ficando esta com 12 rapazes e 5 raparigas, totalizando 17 alunos. Os alunos apresentavam idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos. Importa referir que apenas um aluno da turma não era de nacionalidade portuguesa, mas de nacionalidade brasileira, aspeto este que não criou implicações a nível de comunicação com os alunos.

O primeiro contacto que tive com a turma foi na primeira aula de Educação Física do ano, tendo sido uma aula de apresentação. Este foi um momento em que foi possível perceber que a turma apresentava comportamentos adequados a uma sala de aula. Importa referir que esta ideia inicial do "saber estar" da turma estava claramente condicionada por ser um momento em que os alunos não me conheciam, e também não se conheciam uns aos outros, com exceção de dois ou três.

Para poder captar informações úteis e individualizadas de cada aluno, foi distribuído um inquérito inicial, apresentado como Anexo 1, no qual integravam perguntas que pediam dados pessoais, dados escolares, dados desportivos e dados de saúde dos alunos. Os dados retirados através do respetivo inquérito mostraram que o aluno nº5 repetiu o 8ºano, daí o intervalo de idades estar fora do normal para o 10º ano de escolaridade. A nível das notas de Educação Física do ano letivo 2024/25, a turma teve um desempenho notável, sendo que a média das notas de toda a turma foi de 4,62 numa escala de 0 a 5. Este dado torna-se de elevada importância, visto que mostra o interesse e empenho que esta turma consegue ter pela disciplina da Educação Física. Foi possível perceber que, no geral, os alunos que a integram, praticam ou já praticaram algum desporto em algum momento das suas vidas. Apenas 2 alunos, a aluna nº8 e o aluno nº10 nunca praticaram qualquer tipo de desporto. Sabe-se ainda que, dos 13 alunos que

praticam desporto com alguma regularidade, apenas 3 são federados. A aluna nº6 em andebol há 7 anos, e os alunos nº13 e 14 em futebol há 10 anos. Com a análise dos respetivos dados foi possível anotar que estava perante uma turma com uma elevada ligação à atividade física e ao desporto, possivelmente facilitando alguns processos de ensino-aprendizagem.

Paralelamente ao trabalho realizado com a turma residente durante os 2 semestres da EC, tive contacto com outras 2 turmas, que foram partilhadas com um dos professores estagiários do NEP. Uma turma do 5º ano, à qual tive em funções de docente de Educação Física ao longo de todo o 2º período da respetiva ECC. A respetiva turma era composta por 20 alunos, dos quais 9 eram do sexo masculino e 11 do sexo feminino. Apesar de não ter sido aplicado qualquer inquérito formal, a observação direta das primeiras sessões permitiu-me perceber que o grupo apresentava uma grande diversidade de níveis de desempenho motor. Esta heterogeneidade exigiu uma intervenção ajustada às características do 2.º ciclo, recorrendo a propostas mais exploratórias, atividades de carácter lúdico e tarefas orientadas para o reforço das competências motoras fundamentais.

Em simultâneo, desenvolvi trabalho com uma turma do 2.º ano da ECC, constituída por 17 crianças, das quais 9 do sexo masculino e 8 do sexo feminino. O trabalho realizado com a respetiva turma foi ao longo do 2º período da escola, e tal como a turma do 5º ano, esta foi também partilhada com um dos professores estagiários do NEP. Neste contexto, a ação pedagógica assumiu contornos bastante distintos, uma vez que se tratava de alunos em fases iniciais do seu desenvolvimento motor.

2.3. Expectativas Iniciais VS Realidade

Desde o início da minha formação académica que a ideia de ser professor esteve presente entre os meus objetivos. Numa fase inicial, não seria um objetivo muito claro, devido à existência de outros possíveis caminhos a percorrer, no entanto, com o passar dos anos, essa visão (e vontade) foi se tornando mais clara e objetiva.

A escolha da EC como local de estágio, foi feita através de um estudo pouco profundo das várias opções de escolas que apresentam protocolo de PES com a faculdade. Por questões logísticas, foram tomadas como escolhas prioritárias as escolas do grande porto. A EC na qual fiquei colocado, foi a minha primeira opção de escolha, tendo algum conhecimento interno das suas práticas e valores, através de ex-alunos e também de

pessoal docente. Torna-se importante referir que me identifiquei com os valores da respetiva escola, daí a escolha da EC como primeira opção.

Tendo em consideração o facto de já ter algum conhecimento sobre a escola, as minhas expectativas iniciais eram positivas, havendo um grande sentimento de entusiasmo para o início da PES, e da entrada numa escola como professor estagiário. Em contrapartida ao sentimento de entusiasmo, houve também algum receio em relação a quem e como seria o meu PC, e a quem e como seriam os restantes elementos do NEP. Estas preocupações, depois de algumas semanas iniciais da PES e com o decorrer do trabalho em conjunto, foram-se "diluindo", sendo que o NEP se revelou um grupo de trabalho bastante produtivo e coeso. Em relação ao PC, este mostrou-se, além de exigente, sempre disponível a ajudar e a partilhar a sua vasta experiência e conhecimentos no mundo do ensino de Educação Física.

Confrontando as expectativas iniciais com a realidade que encontrei no início da PES, deparei-me de imediato com uma elevada necessidade de elaboração de documentos, tendo havido um choque inicial de uma grande afluência de trabalho. Com o decorrer das primeiras duas semanas e com a ajuda do NEP e do PC, criou-se uma rotina de trabalho e estas exigências inicias foram se tornando parte da minha rotina.

3. Área 1. Organização e Gestão do Ensino-Aprendizagem

3.1. Enquadramento Concetual

3.1.1. O Papel da Educação Física no desenvolvimento do aluno

A Educação Física assume, a nível educacional e social, uma elevada importância por se tratar de uma das poucas matérias que trata a educação do, e através do corpo como um dos propósitos pedagógicos (Batista & Queirós, 2015). Segundo a Direção-Geral da Educação (DGE, 2018), aprender sobre e através do movimento do corpo humano constitui uma aprendizagem essencial, uma disciplina que apresenta contribuições indispensáveis para a formação.

O papel da Educação física pode ter várias definições, dependendo das vertentes e abordagens teórica, contudo, pode dizer-se que o que todas estas têm em comum é que o seu objetivo principal tem por base o desenvolvimento de literacia desportiva, da competência motora, da motivação e confiança na prática, de modo a proporcionar um aumento da qualidade de vida e bem-estar (Kirk, 2013). A Educação Física "afirma a sua legitimidade pela evidência do seu valor educativo, pelo poder de aumentar a capacidade de compreender e agir no mundo, pelo seu contributo esperado para o bem-estar e a realização das pessoas e a melhoria da sociedade" (Graça, 2015, p. 15). Com base nesta premissa, acrescenta-se ainda que as atividades nas aulas de EF trabalham competências-base de uma cidadania responsável, ativa e saudável (DGS, 2018). Com isto, faço referência aos relacionamentos interpessoais cordiais, ao apoio mútuo, à aceitação das características individuais do outro, ao espírito de cooperação, à capacidade de tomada de decisão e realização de tarefas em grupo (DGS, 2018).

A minha conceção de Educação Física sempre assentou numa perspetiva integradora, crítica e formativa, entendendo-a como uma área que educa com e através do corpo, mas que ultrapassa a mera execução motora. A PES veio reforçar exatamente esse meu ponto de vista. Vejo a Educação Física como um espaço privilegiado para promover valores, relações interpessoais, saúde, cidadania e autonomia (Onofre, 2013). A sua presença no currículo justifica-se pelo contributo único que oferece ao desenvolvimento global dos alunos, preparando-os não apenas para compreenderem e valorizarem o corpo e o movimento, mas também para adquirirem conhecimentos, competências e disposições

que lhes permitam adotar e manter um estilo de vida ativo fora da escola e ao longo da vida (Carolo, et al., 2023).

3.1.2. O papel do Professor de Educação Física

O currículo de Educação Física em Portugal assenta numa visão formativa e integradora do desenvolvimento humano, reconhecendo o movimento como uma aprendizagem essencial para a formação global dos alunos. De acordo com a DGE (2018), aprender sobre e através do corpo constitui uma dimensão estruturante do currículo, contribuindo para o desenvolvimento motor, cognitivo, social e emocional. Esta perspetiva é reforçada por Graça (2015), ao afirmar que a Educação Física legitima a sua presença no currículo pelo seu valor educativo, pela capacidade de ampliar a compreensão e a ação no mundo e pelo contributo para o bem-estar e realização pessoal. Assim, o currículo de Educação Física estabelece as bases para uma intervenção docente que visa não apenas o domínio técnico-motor, mas o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os para uma participação consciente, autónoma e ativa ao longo da vida (Farias et al., 2020).

No decorrer do EP, enquanto professor estagiário, tornou-se evidente a necessidade de articular permanentemente a teoria com a prática, procurando alinhar as perspetivas dos autores anteriormente referidos com as circunstâncias reais, imprevisibilidades do contexto escolar e singularidade de cada aluno. Esta articulação revelou-se essencial para promover intervenções eficazes junto das diferentes turmas, sustentadas numa abordagem dinâmica, rigorosa e, sobretudo, humana.

Para além destas dimensões, torna-se igualmente evidente que o papel do professor de Educação Física assenta numa relação pedagógica que reconhece o aluno como pessoa, e não apenas como executante de tarefas motoras. Uma abordagem de ensino centrada no aluno exige que o professor compreenda quem ele é, como pensa, o que sente e de que forma se envolve nas aprendizagens (Farias et al., 2024). Esta atenção à "pessoa que mora no aluno" permite construir um clima de confiança, proximidade e respeito, no qual cada estudante se sente legitimado para participar, arriscar e evoluir. Assim, a relação pedagógica deixa de ser um elemento periférico e passa a constituir o núcleo da intervenção docente, funcionando como o motor que impulsiona aprendizagens significativas, ajustadas às necessidades, ritmos e características individuais de cada aluno (Farias et al., 2024).

Neste sentido, reconheço (e reconheci ao longo da PES) o papel central que o professor de Educação Física desempenha na vida das crianças e jovens, não apenas através dos conteúdos lecionados, mas também pela promoção de um estilo de vida ativo e saudável, pelo desenvolvimento de relações interpessoais e competências sociais no trabalho em equipa e pelo estímulo à superação de desafios (Alves, 2016). Além disso, o ensino da disciplina, sob minha alçada, contribuiu para a aprendizagem de estratégias de gestão da frustração, do stress e da falta de motivação, bem como para o autoconhecimento e para uma compreensão mais profunda do próprio corpo (Onofre, 2013).

3.2. Planeamento

3.2.1. A importância do Planeamento: Micro, meso e macro

O planeamento, em toda a sua complexidade e exigência, constitui um eixo estruturante da intervenção docente em Educação Física, permitindo organizar de forma intencional, progressiva e fundamentada o processo de ensino-aprendizagem. Para Graça (2015), o planeamento é uma condição essencial para garantir coerência curricular, orientar a ação do professor e assegurar que as experiências de aprendizagem respondem às necessidades reais dos alunos. Um ensino de qualidade exige decisões pedagógicas conscientes e sustentadas numa visão crítica e humanista da disciplina, o que implica planear com clareza os objetivos, os conteúdos e as estratégias de intervenção (Coutinho et al., 2024). Assim, o planeamento não se reduz a uma tarefa administrativa, mas representa um processo reflexivo que articula o currículo, o contexto e o desenvolvimento integral dos alunos. Ainda nesta linha de raciocínio, o planeamento deve promover aprendizagens significativas (Beni et al., 2017), articulando o conhecimento sobre o corpo e o movimento com dimensões sociais, culturais e éticas da Educação Física (Batista & Queirós, 2015).

Como refere Rolim (2015), a diversidade de conteúdos e finalidades da Educação Física obriga o professor a estruturar o ensino de forma sistemática, garantindo progressão, diferenciação pedagógica e oportunidades de participação para todos os alunos. Esta visão multidimensional reforça a necessidade de um planeamento que considere simultaneamente o desenvolvimento das competências físicas, a promoção de valores e a construção de literacia motora e desportiva (Graça, 2015).

Neste sentido, o planeamento realizado ao longo do estágio assentou na análise de documentos orientadores, como o Regulamento Interno da Escola, o Projeto Educativo, o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória e as Aprendizagens Essenciais (AE), e no conhecimento aprofundado das características das turmas. Instrumentos como o inquérito inicial e as avaliações diagnósticas permitiram ajustar o planeamento às diferentes necessidades, ritmos e interesses dos alunos. A partir desta informação, foram elaborados o Planeamento Anual, os Modelos de Estrutura do Conhecimento e os Planos de Aula, garantindo uma intervenção organizada, coerente e alinhada com os objetivos definidos para cada turma. Está apresentado como Anexo 4 um exemplo de um plano de aula elaborado ao longo do ano letivo, ao longo da unidade didática de atletismo.

A aplicação prática do planeamento elaborado revelou-se um dos aspetos mais exigentes do EP, sobretudo pela necessidade de acompanhar a elaboração de todos os documentos estruturantes, como os Modelos de Estrutura do Conhecimento (MEC), os planos de aula e as reflexões pós-aula. Entre estes, a construção dos MECs destacou-se como o maior desafio, dada a sua complexidade e densidade conceptual. Estes documentos devem estar concluídos antes do início da lecionação de cada modalidade, garantindo que a progressão dos conteúdos é adequada ao contexto e às características da turma. No entanto, a experiência adquirida ao longo do ano evidenciou que o MEC é um documento que deve estar em constante atualização ao longo de uma Unidade Didática (UD), exige uma revisão contínua, ajustando-se às respostas, ritmos e necessidades dos alunos, que nem sempre correspondem ao previsto inicialmente.

Neste processo, tornou-se evidente que a capacidade de adaptação é uma competência essencial do professor de Educação Física. Existiram momentos em que as turmas avançaram mais rapidamente do que o esperado, obrigando à introdução precoce de novos conteúdos, e outros em que foi necessário prolongar a consolidação de determinadas aprendizagens. Por isso, a atualização constante do MEC, especialmente do Módulo 4, dedicado à seleção e distribuição dos conteúdos, foi determinante para assegurar a coerência pedagógica e a adequação das tarefas propostas. Esta monitorização contínua permitiu ajustar o planeamento às dinâmicas reais da aula, garantindo que cada UD se desenvolvia de forma progressiva, estruturada e alinhada com os objetivos definidos para cada modalidade.

3.2.2. A imprevisibilidade das variáveis do contexto educativo

Tal como referido anteriormente, o EP e a experiência de ser professor de Educação Física de uma turma durante um ano letivo completo, fez me perceber que a capacidade de adaptação e de flexibilidade no que toca ao planeamento, é indispensável ao perfil de um professor de Educação Física.

A realidade do contexto escolar educativo apresentou-se como muito imprevisível, com muitos momentos em que foi necessário adaptar e readaptar o planeamento. Embora o planeamento constitua uma base estruturante da intervenção docente, a prática mostrou que nenhum plano, por mais rigoroso que seja, é imune às contingências do quotidiano escolar. A sucessão de greves ao longo do ano letivo teve um impacto direto na continuidade das unidades didáticas, interrompendo ciclos de aprendizagem e obrigando a redefinir prioridades, redistribuir conteúdos e ajustar a progressão inicialmente prevista. Em algumas modalidades, como por exemplo em badminton, o número de aulas práticas ficou tão reduzido que se tornou necessário selecionar apenas os conteúdos essenciais, reorganizar sequências didáticas e, por vezes, reformular completamente a abordagem inicialmente delineada.

A estas condicionantes juntaram-se fatores ambientais, como a impossibilidade de realizar aulas práticas devido à chuva, que exigiram adaptações imediatas e a capacidade de transformar limitações em oportunidades pedagógicas. Neste tipo de situações foram postos em prática os planos de aula alternativos realizados sempre que se previa a impossibilidade de se realizar a aula prática. Estes planos alternativos consistiam em aulas teóricas ou em aulas focadas em circuitos de aptidão física, realizados num espaço interior reduzido.

Contudo, a imprevisibilidade não se limitou às condições externas, a assiduidade irregular dos alunos constituiu outro desafio significativo. A maioria das aulas registou uma ou duas faltas de presença, mas houve situações extremas, como uma sessão em que estiveram ausentes 12 dos 17 alunos da turma. Estes cenários obrigaram a repensar tarefas, reorganizar grupos, ajustar níveis de dificuldade e garantir que os alunos presentes continuavam a aprender sem comprometer a coerência da UD para o grupo como um todo. A gestão destas variáveis exigiu uma postura de constante monitorização e tomada de decisão, evidenciando que a prática docente é um processo dinâmico, marcado por

incertezas que requerem capacidade de adaptação, criatividade e sensibilidade pedagógica (Onofre, 2013).

Neste contexto, tornou-se evidente que a imprevisibilidade não deve ser encarada como um obstáculo, mas como uma dimensão intrínseca ao trabalho do professor. A necessidade de ajustar conteúdos, redefinir objetivos operacionais e reorganizar estratégias de ensino reforçou a importância de desenvolver competências de gestão da aula, tomada de decisão em tempo real e reflexão contínua sobre a prática.

A experiência vivida ao longo do estágio permitiu compreender que a eficácia do ensino não depende apenas da qualidade do planeamento inicial, mas sobretudo da capacidade de o professor responder de forma ponderada, informada e pedagógica às variáveis inesperadas que emergem diariamente no contexto escolar.

3.2.3. O Planeamento anual

O planeamento anual constitui o primeiro nível de organização do ensino, permitindo estruturar a distribuição das modalidades, prever o número de aulas disponíveis e definir os objetivos gerais a alcançar ao longo do ano letivo (Graça & Mesquita, 2013). Nas semanas iniciais de integração na escola e de trabalho conjunto com o PC, foi-nos solicitado que elaborássemos o planeamento anual da turma residente e das turmas partilhadas. Este processo implicou a análise do mapa de rotações de espaços desportivos da respetiva escola (*roulement*), que determinava a utilização semanal dos diferentes locais de prática. Embora a construção do roulement fosse da responsabilidade do PC, os estudantes estagiários do NEP colaboraram na sua definição, garantindo uma distribuição equilibrada e funcional dos espaços antes do início das atividades letivas.

A estrutura-base do documento, disponibilizada pelo PC e apresentada como Anexo 2, permitia registar de forma sistemática informações essenciais para a gestão do ano letivo, como o número de aulas previstas e realizadas por modalidade, as datas de mudança de espaço, as presenças e faltas dos alunos e os conteúdos nucleares de cada sessão. Esta ferramenta revelou-se particularmente útil para manter uma visão global e organizada do percurso anual da turma, funcionando como suporte para a elaboração das unidades didáticas e para a monitorização contínua do progresso dos alunos.

A síntese apresentada na Tabela 1 reflete esta planificação, oferecendo uma visão clara da distribuição das modalidades e do número de aulas efetivamente lecionadas, constituindo um registo fundamental da minha prática docente ao longo do estágio.

Tabela 1. Planeamento Anual Simplificado.

Turma	**Semestre/Período**	**Modalidade**	**Nº de aulas/ sessões previstas**	**Nº de aulas/ sessões lecionadas**
Residente (ensino secundário – 10º ano)	1º Semestre	Futebol	17 aulas 10 momentos	14 aulas 8 momentos
		Voleibol	9 aulas 5 momentos	9 aulas 5 momentos
		Ginástica de Solo	11 aulas 7 momentos	9 aulas 6 momentos
		Aptidão Física	7 aulas 7 momentos	9 aulas 8 momentos
	2º Semestre	Atletismo	20 aulas 13 momentos	18 aulas 12 momentos
		Badminton	10 aulas 7 momentos	8 aulas 6 momentos
		Dança	10 aulas 8 momentos	8 aulas 6 momentos
		Aptidão Física	3 aulas 3 momentos	5 aulas 4 momentos
Partilhada (ensino básico – 5º ano)	2º Período	Andebol	7 aulas 5 momentos	6 aulas 4 momentos
		Ginástica	11 aulas 8 momentos	11 aulas 8 momentos
		Voleibol	7 aulas 5 momentos	7 aulas 5 momentos
		Aptidão Física	2 aulas 1 momento	2 aulas 1 momento
Partilhada (ensino básico – 2º ano)	2º Período	Projeto Super Quinas da FPF	7 aulas 7 momentos	6 aulas 6 momentos

Na turma residente, a organização do ensino assentou no modelo de planeamento por blocos, uma opção que se revelou particularmente adequada às características do *roulement* definido para a utilização dos espaços. Este modelo estrutura o currículo em períodos concentrados dedicados a uma única modalidade, permitindo ao professor aprofundar os conteúdos específicos de forma mais focada e sistemática (Graça & Mesquita 2013). Ao trabalhar cada modalidade num bloco contínuo, tornou-se possível

desenvolver sequências de aprendizagem mais consistentes e garantir uma maior coerência interna entre as tarefas propostas, favorecendo a progressão dos alunos dentro de cada domínio.

Apesar das suas vantagens, o planeamento por blocos apresenta também limitações que importa reconhecer. A principal prende-se com o facto de os conteúdos não serem revisitados ao longo do ano, o que pode dificultar a consolidação e a retenção das aprendizagens, sobretudo em alunos que beneficiam de revisões frequentes ou de maior repetição motora (Bastos et al., 2021). Ainda assim, no contexto específico deste estágio, este modelo contribuiu para tornar o processo de preparação das aulas mais claro e manejável, permitindo-me concentrar numa modalidade de cada vez e desenvolver um planeamento mais ponderado, consistente e alinhado com os objetivos definidos para cada UD.

3.2.4. Modelo de Estrutura do Conhecimento

O MEC, desenvolvido por Joan Vickers em 1990, propõe integrar uma base de conhecimentos estruturada, sistemática e bem definida no ensino de Educação Física. A autora do modelo, defende que a aprendizagem não se resume à execução de movimentos, mas resulta da organização e da articulação de diferentes tipos de conhecimento que permitem ao aluno compreender, decidir, adaptar, executar e aperfeiçoar o desempenho técnico e motor (Vickers, 1990).

O MEC constitui uma abordagem organizada e transdisciplinar, na qual o professor assume um papel central no planeamento do processo de ensino, estruturando conteúdos de forma fundamentada e progressiva. Assente em três fases e oito módulos interligados, o modelo integra diversas dimensões do conhecimento, abrangendo não apenas o desenvolvimento das competências motoras, mas também aspetos cognitivos, sociais, culturais, fisiológicos e psicossociais. Desta forma, promove uma abordagem, pedagógica complexa, significativa e centrada no desenvolvimento integral do aluno (Vickers, 1990).

Ao considerar o modelo de Vickers para o planeamento do ensino, é importante salientar novamente que este propõe a organização em três fases e oito módulos interligados. A primeira fase engoba três módulos: (1) Estrutura do Conhecimento; (2) Análise das Condições de Aprendizagem e do Envolvimento; (3) Análise dos Alunos. A segunda fase integra quatro módulos: (4) Extensão e Sequenciação dos Conteúdos; (5)

Definição dos Objetivos; (6) Planeamento da Avaliação; (7) Conceção das Atividades de Aprendizagem. Por fim, a terceira fase corresponde ao último módulo, (8) Implementação do Ensino, que consiste na aplicação prática do planeamento elaborado anteriormente (Vickers, 1990).

Esta organização revelou-se particularmente útil e eficiente ao planear e avaliar o processo de ensino-aprendizagem de forma sistemática, garantindo a articulação entre os conteúdos a lecionar, os objetivos definidos, as metodologias pedagógicas, as AE e as características da turma. Ao elaborar um MEC para cada uma das UDs e na experiência prática com o modelo, desenvolvi competências que me permitiram monitorizar todos os aspetos acima referidos, assim como estabelecer progressões pedagógicas adequadas e coerentes. Contudo, e apesar das potencialidades do MEC, a sua aplicação prática implicou alguns desafios. Em contexto de estágio, a necessidade de construir um MEC para cada UD exigiu um trabalho de planeamento bastante detalhado e demorado, por vezes, sujeito a alterações constantes.

A título de nota adicional, considera-se relevante acrescentar que ao longo de todo o EP reconheci inúmeras vezes a importância da flexibilidade e constante adaptação de cada UD à evolução ou dificuldades dos alunos, às condições reais de ensino e às AE. Esta flexibilidade, embora necessária, tornou o processo mais exigente e delicado do que inicialmente previsto, considerando todos aspetos mencionados, a singularidade e complexidade da turma e de cada modalidade, muitas vezes não prevista ou em consonância com a literatura. Por outro lado, pode dizer-se que como professor estagiário, ter tido a oportunidade de desenvolver este tipo de capacidade de adaptação e de priorização dos conteúdos mais relevantes é um aspeto fundamental na prática futura.

3.3. Realização da prática pedagógica

3.3.1. Mapeamento e visão global do processo de ensino-aprendizagem

Com a intenção de compreender de forma mais clara o percurso realizado com a turma residente, elaborei a Tabela 2 como um instrumento de leitura e interpretação do trabalho desenvolvido ao longo das diferentes unidades didáticas. Procurei reunir, de forma organizada, as principais dificuldades que foram surgindo, as opções metodológicas que fui tomando e as mudanças que observei tanto no comportamento motor como na atitude dos alunos. Este registo permitiu-me olhar para o processo com

maior distância crítica, perceber o impacto das minhas decisões pedagógicas e identificar caminhos de melhoria. Mais do que um simples resumo, tornou-se um apoio fundamental para pensar a minha prática, relacionar escolhas com resultados e reforçar a construção gradual da minha identidade profissional enquanto professor estagiário.

Tabela 2. Mapeamento e visão global do processo de ensino-aprendizagem.

Unidade Didática	**Principais dificuldades**	**Metodologias e estratégias utilizadas**	**Observações**
Futebol	- Gestão de transições entre exercícios; - Numa fase inicial de estágio, necessidade de adaptar instruções; - Discrepâncias no que toca ao nível de competência dos alunos; - Tempo útil reduzido nas aulas de 50 minutos.	- Modelo de Instrução Direta (MID); - ABJ; - MED: evento culminante, torneio no final; - Trabalho por níveis, no qual há uma articulação entre alunos com diferentes níveis de competência e ritmos de aprendizagem.	- Alunos mais competentes (em particular que praticam futebol em contexto extracurricular) assumiram um papel importante no apoio aos colegas, aumento do sentido de responsabilidade; - Identificação do impacto dos diferentes tipos de instruções e abordagens; - Importância da otimização do tempo útil de aula.
Voleibol	- Gestão de tempo e espaços da escola; - Número de aulas reduzido (greves) e necessidade de adaptação do planeamento da modalidade; - Tempo reduzido dificultou a evolução técnica dos alunos (em particular na consolidação de gestões técnicos) e não permitiu trabalhar formas de jogo complexas; - Adaptação entre MAPJ e as AE.	- MID; - MAPJ; - Trabalho por níveis, no qual há uma articulação entre alunos com diferentes níveis de competência e ritmos de aprendizagem; - Jogos organizados de 1X1 ou 2X2 para consolidar técnicas.	- Melhorias na capacidade de gestão de tempo; - Melhorias claras no envolvimento dos alunos, pela relação pedagógica e entre alunos que já estava, nesta fase, estabelecida; - Evolução na capacidade de cooperação e entreajuda; - Reconhecimento de questões o impacto do número de aulas para evolução técnica dos alunos e da importância de adaptar o planeamento de forma eficiente.

Ginástica de solo	- Número de aulas reduzido (greves) e necessidade de adaptação do planeamento da modalidade; - Espaços pequenos; - Trabalho por estações/rotações (monitorização de toda a turma em simultâneo).	- MID; - Trabalho por níveis, no qual há uma articulação entre alunos com diferentes níveis de competência e ritmos de aprendizagem; - MED: evento culminante, criação de sequência gímnica; - Gravação de momentos de avaliação.	- Melhorias na capacidade de dinamização de aulas e do desempenho dos alunos no trabalho em estações/rotações; - Melhorias na capacidade de rentabilização do espaço; - Evolução técnica evidente nos alunos; - Alunos mais competentes (em particular que praticam ginástica em contexto extracurricular) assumiram um papel importante no apoio aos colegas, aumento do sentido de responsabilidade;
Atletismo	- Gestão de espaços e de condições de segurança (pavimento escorregadio); - Criação de documentos de suporte para entregar aos alunos; - Criação de equipas equilibradas. - Exigências no processo de avaliação, que foi bastante demorado (visualização repetida de gravações da aula).	- MID; - MED; . Utilização de recursos visuais de suporte à aprendizagem; - Gravação de momentos de avaliação.	- Reconhecimento da eficácia do uso de documentos pedagógicos como recurso; - Evolução dos alunos a nível de autonomia e responsabilidade; - Melhorias na capacidade de adaptação a variáveis externas, como condições meteorológicas; - Ambiente em aula positivo e participativo.
Badminton	- Discrepâncias no que toca ao nível de competência dos alunos; - Reduzida variedade de batimentos; - Gestão da capacidade dos alunos para transferir aprendizagens para a situação de jogo.	- MID; - ABJ; - MED; - Trabalho por níveis, no qual há uma articulação entre alunos com diferentes níveis de competência e ritmos de aprendizagem;	- Evolução dos alunos a nível de autonomia e responsabilidade; - Evolução técnica e tática reduzida dos alunos em situação de jogo, por questões de tempo; - Ambiente em aula positivo e participativo.

		- Gravação de momentos de avaliação.	
Dança	- Dificuldade em motivar os alunos no âmbito da criatividade; - Número de aulas reduzido (greves) e necessidade de adaptação do planeamento da modalidade; - Exigências no processo de avaliação, que foi bastante demorado (visualização repetida de gravações da aula).	- MID; - MED: evento culminante, criação e apresentação de coreografia; - Gravação de momentos de avaliação.	- MID muito eficaz nesta modalidade; - Evolução dos alunos a nível de autonomia e responsabilidade; - Melhorias claras nos alunos, na sua capacidade de noção de tempo; - Envolvimento ativo dos alunos e elevados níveis de motivação, mesmo em alunos inicialmente menos interessados na modalidade; - Ambiente em aula positivo e participativo.
Aptidão física	- Dificuldade na organização de aulas, pela necessidade de disponibilizar e ‘’libertar’’ aulas entre modalidades para trabalhar a aptidão física; - Motivação dos alunos.	- MID	- Trabalho com os alunos reduzido, tendo havido poucas aulas direcionadas à aptidão física; - Não se reconhecem melhorias significativas nos alunos.

De uma forma geral, esta leitura transversal do percurso realizado evidencia uma mudança clara na forma como fui conduzindo o ensino: inicialmente, grande parte das minhas decisões surgião da necessidade de gerir as dificuldades que eu próprio sentia na condução da prática. Com o tempo, essa lógica foi dando lugar a uma intervenção mais focada nas necessidades reais dos alunos e nas lacunas que iam revelando. Esta evolução permitiu-me alinhar melhor a intervenção com o que cada turma efetivamente precisava, articulando este processo com os restantes eixos do relatório e reforçando a coerência global da minha prática ao longo do estágio.

3.3.2. Organização da aula: Desafios encontrados

Ao longo de ambos os semestres do ano letivo, e principalmente depois do primeiro contacto com a turma residente, a organização das aulas e a gestão de todos os

recursos mostraram-se como aspetos cruciais a um bom ambiente de aula e consequentemente a um processo de ensino-aprendizagem eficiente. A PES foi uma constante procura pela respetiva eficácia em todas as unidades didáticas lecionadas, e para isso fui adotando diferentes abordagens, conhecendo as suas diferentes vantagens e desafios.

A primeira UD que lecionei foi a de Futebol, onde o maior desafio encontrado nesta unidade foi o planeamento e organização das aulas de 50 minutos. A curta duração destas aulas constitui um desafio significativo para a organização das tarefas e para a maximização do tempo útil de prática, exigindo do professor uma gestão rigorosa e estratégias de otimização constantes (Barroso & Darido, 2010). Ainda na mesma linha de raciocínio, na primeira aula de 50 minutos da UD de futebol (aula nº6), sabendo que a aula tinha pouca duração, introduzi demasiados conteúdos para poucos exercícios. Por exemplo no primeiro exercício da parte fundamental da aula, tinha planeado introduzir 4 conteúdos em simultâneo (condução de bola, princípio tático ofensivo penetração, posição básica defensiva e interceção). Rapidamente percebi que o planeamento foi ambicioso e tive de o adaptar em função da resposta que os alunos tiveram ao mesmo. A literatura demonstra que a introdução simultânea de múltiplos focos de atenção ou conteúdos tende a reduzir a eficácia da aprendizagem, uma vez que os alunos não conseguem processar e aplicar várias informações ao mesmo tempo, gerando sobrecarga cognitiva (Wulf & Shea, 2002):

> *"No que respeita ao planeamento, apercebi-me de que este foi demasiado ambicioso. Na primeira variante do exercício inicial, tinha previsto trabalhar quatro conteúdos em simultâneo: condução de bola, princípio tático ofensivo penetração, posição básica defensiva e interceção. Rapidamente percebi que era irrealista abordar todos estes conteúdos de forma eficaz no mesmo exercício, visto que os alunos não têm a capacidade de assimilar tanta informação ao mesmo tempo. Assim, optei por excluir a penetração e a posição básica defensiva, transferindo esta última para o exercício seguinte. Apesar desse reajuste, a penetração acabou por não ser abordada nesta aula, obrigando-me a proceder à reestruturação da unidade didática, redistribuindo os conteúdos de forma mais equilibrada e adequada ao tempo disponível em cada aula."*
>
> *(Reflexão da aula nº6, 24 de setembro de 2025)*

Ainda durante a UD de futebol, foi possível conhecer e tentar compreender o funcionamento da turma como um grupo. Fui identificando aspetos que a turma apresentava mais dificuldade em compreender. Como por exemplo num exercício da aula nº7 e 8, em que a turma estava dividida por grupos de 5 elementos e jogavam 3x2 com o objetivo de haver sempre superioridade numérica no ataque. Para haver sempre

superioridade numérica, estabeleci que sempre que os 2 defensores recuperassem a bola, o último elemento da equipa atacante a tocar na bola, passava para a equipa contrária e iniciava-se um novo ataque em superioridade numérica. Esta estratégia de rotação não foi bem compreendida pela turma e consequentemente fiz alterações à mesma:

> *"No exercício 4 (situação de 3x2 com superioridade numérica constante para os atacantes), surgiu alguma dificuldade na rotação de elementos entre equipas, o que gerou confusão entre os alunos na compreensão do mesmo. Perante esta situação, interrompi o exercício e reestruturei a sua dinâmica: os mesmos jogadores mantinham-se a atacar durante um minuto, e apenas após sinal sonoro era feita a rotação. Esta alteração permitiu que o exercício decorresse de forma mais clara e eficaz."*
> *(Reflexão da aula nº7 e 8, 26 de setembro de 2025)*

Fui desenvolvendo esta capacidade de adaptação imediata perante situações específicas e espontâneas, tanto na UD de futebol como nas restantes lecionadas ao longo do ano, tendo consciência da sua importância no perfil do professor de Educação Física. A literatura destaca que a eficácia do professor de Educação Física está profundamente ligada à sua capacidade de ajustar o ensino em função das situações concretas que emergem na aula, tomando decisões rápidas e adequadas às necessidades dos alunos (Rink, 2013).

3.3.3. Modelos pedagógicos: Recursos educativos ao serviço da aprendizagem dos alunos

Cada vez mais se fala sobre a importância de abordagens pedagógicas que contemplem as características singulares e complexidades do aluno e do contexto de ensino. O processo ensino-aprendizagem tem enfrentado variadas mudanças que implicaram a adoção de novas abordagens e modelos que visam assegurar a eficácia do ensino (Antunes et al., 2024).

Os modelos pedagógicos têm vindo a assumir um papel central na organização do processo de ensino-aprendizagem, por permitirem estruturar a este processo de forma mais coerente, intencional e orientada para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Em oposição a abordagens mais tradicionais, centradas no professor e na reprodução técnica, nas quais o aluno se limita à execução de tarefas (Metzler, 2017; Gouveia et al., 2021; Farias & Mesquita, 2024).

Segundo Metzler (2011), os modelos pedagógicos em Educação Física constituem estruturas pedagógicas que enriquecem o processo de ensino- aprendizagem, que integram objetivos concretos, conteúdos, estratégias de ensino, formas de avaliação e que

orientam a prática pedagógica de forma consistente. Esta abordagem permite ao professor identificar, selecionar e aplicar modelos ajustados às características da turma e aos objetivos definidos, contribuindo para uma maior qualidade e intencionalidade pedagógica.

Casey e Kirk (2020), nos seus estudos recentes, reforçam a importância da utilização articulada de modelos pedagógicos como forma de responder à complexidade da Educação Física contemporânea, defendendo que estes permitem uma abordagem mais inclusiva, motivadora e que promove o envolvimento dos alunos.

Neste sentido, ao longo do ano letivo, foram utilizados diferentes modelos e estratégias de ensino, selecionados de acordo com as características da turma e com os objetivos de aprendizagem definidos em cada fase.

Modelo de instrução direta

O MID é um modelo amplamente utilizado no contexto de ensino de Educação Física, sobretudo no ensino de competências técnico-motoras. Neste modelo, a aprendizagem ocorre de forma progressiva e sequencial, através de apresentação clara das tarefas, demonstração correta dos movimentos, prática repetitiva e *feedback* imediato e constante (Metzler, 2011). O MID baseia-se em estruturas como "*skill-drill-practic*e" e "*demonstration–practice–feedback*", no qual os alunos executam tarefas motoras específicas de forma repetida e recebem *feedback* do professor para correção e melhoria da performance (Metzler, 2011).

De acordo com Pereira (et al., 2016), o foco principal na implementação deste modelo recai na aquisição e reprodução correta das habilidades motoras básicas antes da sua aplicação em contextos mais complexos de jogo ou prática desportiva. Apesar da sua forte orientação técnica, investigações mais recentes salientam que o MID apresenta limitações no que diz respeito ao desenvolvimento da autonomia, tomada de decisão e compreensão tática dos alunos, quando comparado com modelos mais centrados no aluno, como o MED (Casey & Kirk, 2020). Neste sentido, MED foi frequentemente implementado em simultâneo.

Modelo de educação desportiva

O MED é um modelo pedagógico centrado no aluno, que tem como principal objetivo tornar o ensino de Educação Física mais autêntico, promovendo uma

aproximação à experiência real do desporto (Siedentop, 1994). Este modelo foi desenvolvido para responder às lacunas encontradas no ensino tradicional, nomeadamente falando da ausência de uma ligação emocional ao desporto e da falta de motivação e envolvimento dos alunos. É por isso amplamente aplicado em vários contextos no ensino de Educação Física na atualidade (Zhang et al., 2024; Onofre et al., 2023).

O modelo propõe que o aluno seja capaz de assumir múltiplos papéis, seja parte integrante de um grupo, tenha um envolvimento ativo no processo ensino-aprendizagem. Com isto, procura-se promover nos alunos uma maior motivação e envolvimento nas aulas e o o desenvolvimento de responsabilidade, autonomia, cooperação, entre outros (Manninen & Campbell, 2021; Onofre et al., 2023).

Abordagens baseadas no jogo

As Abordagens Baseadas no Jogo (ABJ) constituem um conjunto de modelos pedagógicos centrados na prática contextualizada de jogos coletivos e individuais, como motor de aprendizagem (Kirk & MacPhail, 2002; Faris et al, 2025).

O jogo é utilizado como ponto de partida no processo de ensino-aprendizagem, permitindo aos alunos uma compreensão abrangente e significativa do jogo através da resolução de problemas, compreensão tática e tomada de decisão, em vez de se focarem apenas na execução isolada de habilidades técnicas (Kirk & MacPhail, 2002; Faris et al, 2025).

Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

O Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ) é um modelo que segue os princípios das ABJ, mas foi desenvolvido para o ensino do Voleibol, tendo sido utilizado na UD dessa modalidade. Este modelo propõe que o processo de ensino-aprendizagem se foque em atividades que promovam a evolução técnica e a tomada de decisão em contexto de jogo, começando por situações simplificadas e evoluindo gradualmente para o jogo formal. Esta progressão permite que os alunos desenvolvam simultaneamente a compreensão tática e a execução técnica (Mesquita, et al., 2020).

Em vez de ensinar a técnica de forma isolada, a utilização do MAPJ permite que a técnica seja aprendida em contextos de jogo, promovendo a relação entre decisão (o que fazer) e execução (como fazer)**,** tal como nas ABJ (Mesquita, et al., 2020).

3.4. Processo de Avaliação

3.4.1. Avaliação Diagnóstica

No contexto de ensino de Educação Física, a Avaliação Diagnóstica (AD) trata-se de uma ferramenta que permite identificar o nível inicial dos alunos e adequar o planeamento pedagógico às suas necessidades e características, promovendo uma abordagem mais eficaz e contextualizada (Hay & Penney, 2013).

Assim, ao longo do EP, a AD foi particularmente relevante para estruturar os conteúdos a lecionar, estabelecer objetivos pedagógicos realistas e adaptá-los em conformidade com o nível inicial de competência dos alunos. Mais tarde, possibilitou a comparação com o seu nível final, um aspeto essencial para a análise da evolução dos alunos em cada uma das modalidades lecionadas.

Como recurso ao processo de AD, e em articulação com o NEP, foram criadas grelhas de AD constituídas por critérios de êxito simples nos quais era atribuída uma classificação de 0-3 ou de 0-4, dependendo da modalidade. Na modalidade especifica de ginástica de solo, este processo de avaliação diagnóstica foi realizado com um maior envolvimento dos alunos. Foi entregue uma ficha de avaliação diagnóstica a cada 2 alunos, ficha esta apresentada como Anexo 10, onde os mesmo teriam de preencher os critérios representados na mesma em função do desempenho do colega em relação a determinados conteúdos.

3.4.2. Avaliação Formativa

A avaliação formativa é o processo através do qual os professores comunicam aos alunos os seus resultados e classificações ao longo das aulas, com o objetivo de aumentar a sua compreensão relativamente ao seu desempenho (López-Pastor et al., 2013).

López-Pastor (et al., 2013) salientam no seu estudo a pertinência da avaliação partilhada, o conceito “shared assessment”, que promove o envolvimento dos alunos na avaliação e nas práticas pedagógicas, através do diálogo e colaboração entre professor e alunos. Trata-se de um acompanhamento contínuo no processo de ensino-aprendizagem, que promove em simultâneo a participação ativa dos alunos através da autoavaliação e da heteroavaliação. Esta abordagem permite desenvolver a autonomia e a responsabilidade dos alunos perante a sua evolução no contexto de Educação Física (López-Pastor & Sicilia-Camacho, 2017). Configura assim uma ferramenta fundamental para promover a

eficácia do ensino e para orientar o professor e os alunos ao longo do ano letivo. Posso referir que a avaliação formativa proporcionou a tomada de decisões pedagógicas informadas e conscientes. Isto é, permitiu-me compreender, através do ponto de vista do aluno, a sua evolução, o reconhecimento das suas dificuldades e aspetos a melhorar, que orientou o planeamento e adaptação das aulas e unidades didáticas.

Uma das ferramentas utilizadas para a respetiva avaliação formativa foi o exemplo das fichas de evolução utilizadas ao longo das aulas da unidade didática de ginástica. Estas fichas eram entregues aos alunos durantes as aulas, e estes teriam de registar os conteúdos que foram trabalhados na respetiva aula, e as principais dificuldades que tiveram na execução dos respetivos conteúdos. Esta ficha está apresentada como Anexo 7. Ao longo das várias unidades didáticas lecionadas à turma residente da EC, esta avaliação formativa levou-me à adaptação e reestruturação da respetiva UD em função das informações recolhidas. Refiro o exemplo da UD de atletismo, apresentada com Anexo 3, na qual foi necessário adicionar mais uma aula dedicada à exercitação dos conteúdos da corrida de estafetas, uma vez que os alunos mostraram alguma dificuldade na aprendizagem dos mesmos:

"Com o decorrer da unidade didática, e principalmente na altura em que se iniciou o ensino da corrida de estafetas, percebi que seria necessário mais uma aula para que os alunos pudessem consolidar os conteúdos ensinados, e consequentemente apresentaram um melhor desempenho na avaliação sumativa. Com isto, adiantou-se a aula de avaliação sumativa para a frente, exatamente para a aula que inicialmente estava planeada como aptidão física. Passando a ser uma avaliação numa aula de 50min e não numa aula de 100min, ficando essa aula de 100min disponível para a consolidação de conteúdos."
(Módulo 4 do MEC de Atletismo)

3.4.3. Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa corresponde ao momento de avaliação que ocorre, geralmente, no final de cada UD e tem como finalidade verificar o grau de consecução das aprendizagens e competências desenvolvidas pelo aluno. Em Educação Física, a AS reflete o nível de aprendizagem alcançado pelos alunos e, contrariamente à AD e à AF, tem uma função essencialmente classificativa (Hay & Penney, 2013).

A avaliação sumativa deve resultar de um processo contínuo de recolha de evidências ao longo do percurso de aprendizagem, evitando que a classificação final dependa exclusivamente de momentos pontuais de avaliação. Desta forma, torna-se possível obter uma apreciação mais justa e representativa das competências efetivamente desenvolvidas pelos alunos (López-Pastor et al., 2013). Acrescenta-se com isto que o

processo de avaliação deve ser entendido como um algo complexo, contínuo e abrangente, que vai além da simples atribuição de uma classificação final. Atendendo a esta complexidade, os registos prévios e a clareza dos critérios de avaliação constituíram-se como um recurso fundamental neste processo.

Em todos estes momentos de avaliação realizados ao longo do EP, o meu principal objetivo foi atribuir uma classificação que refletisse de forma justa o desempenho dos alunos e, para tal, foram inicialmente definidos para cada UD, critérios de avaliação a observar no momento de avaliação.

Em algumas UDs específicas, foram utilizados outros recursos que permitiram que a avaliação fosse o mais precisa, adequada e justa possível, nomeadamente falando das modalidades de Ginástica, Atletismo, Badminton e Dança. Nestas, a avaliação de vários alunos era feita em simultâneo, optou-se então pela gravação em vídeo destes momentos de avaliação, para posteriormente analisar de forma individualizada e detalhada.

3.4.4. Desafios (e soluções) encontradas

A avaliação em Educação Física constitui um processo complexo e multidimensional, que contempla não apenas o desempenho técnico dos alunos, mas também as dimensões cognitiva, social e afetiva da aprendizagem (Hay & Penney, 2013). Atualmente, um dos principais desafios consiste em garantir que a avaliação seja justa, objetiva e coerente com os objetivos pedagógicos definidos, valorizando o progresso individual dos alunos e não apenas a sua aptidão física ou o seu nível de desempenho em momentos pontuais de avaliação (Hay & Penney, 2013).

Outro desafio encontrado e frequentemente identificado na literatura, prende-se com a subjetividade da avaliação. A observação do desempenho do aluno pode ser influenciada pela interpretação do professor (MacPhail & Halbert, 2010). Salienta-se a importância da definição prévia de critérios de avaliação e da utilização de instrumentos que promovam maior consistência e transparência no processo avaliativo (MacPhail & Halbert, 2010; López-Pastor et al., 2013).

A heterogeneidade das turmas representou também um grande desafio no processo de avaliação, uma vez que os alunos apresentaram diferentes ritmos de aprendizagem e de níveis prévios de desempenho. Isto exigiu a necessidade de utilizar instrumentos de

avaliação diversificados e estabelecer critérios de avaliação claros, capazes de considerar as características individuais de cada aluno (López-Pastor et al., 2013).

Posso ainda acrescentar, de um ponto de vista mais pessoal, que os momentos de avaliação representavam numa fase inicial de estágio um fator de stress pela importância que estes têm na atribuição de classificações. Neste sentido, e como referido em tópicos anteriores, foram utilizados alguns recursos para facilitar este processo tais como registos prévios e a gravação em vídeo dos momentos de avaliação. Para além disto, a discussão e troca de ideias relativamente à evolução dos alunos com colegas do NEP e com o PC foi particularmente útil para desenvolver competências de avaliação.

3.5. A importância da reflexão analítica e crítica do decorrer da aula

A reflexão analítica e crítica sobre o decorrer das aulas constituiu um elemento fulcral na minha formação e desenvolvimento profissional como professor estagiário de Educação Física. Ao longo da PES, a capacidade de refletir sobre as decisões tomadas, as estratégias utilizadas, a resposta dos alunos aos conteúdos lecionados, a evolução da turma, permitiu compreender de forma aprofundada a eficácia e qualidade do processo de ensino-aprendizagem, identificar padrões de sucesso e desafios e problemas nos quais me devo debruçar.

Esta reflexão não deve ser entendida apenas como um momento posterior à aula, mas sim como um processo contínuo que acompanha o planeamento e o decorrer das aulas. Durante a aula, o professor estagiário é constantemente confrontado com variáveis com as quais não contava, que exigem a capacidade de adaptação e flexibilidade, quer seja na organização das tarefas, na gestão do tempo ou no ajuste das estratégias/instruções às necessidades e características dos alunos. Após a aula, ao elaborar a reflexão da mesma, é feita uma análise acerca do que funcionou bem e o que poderia ser melhorado. Isto promove uma melhoria progressiva da prática pedagógica, uma abordagem de ensino mais consciente, intencional e fundamentado.

Assim, a reflexão analítica e crítica torna-se fundamental para garantir uma resposta pedagógica eficaz e apropriada. Para além disto, posso dizer que proporcionou o desenvolvimento de competências profissionais base, como a capacidade de tomada de decisão, de gestão da aula, de adaptação e a compreensão das necessidades individuais dos alunos.

3.6. Turmas partilhadas: Vantagens e desvantagens

Lecionar em turmas partilhadas, no contexto de trabalho cooperativo entre professores, é um modelo que envolve a coresponsabilização na planificação, condução e avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Ao longo do estágio, a experiência de lecionar duas turmas em conjunto com um colega permitiu observar as potencialidades e os desafios deste modelo de organização pedagógica.

De acordo com a literatura, o ensino colaborativo contribui para aumentar o tempo de aprendizagem, dividir grupos, oferecer abordagens diferenciadas, dar mais atenção individual aos alunos e promover inclusão (Zach, 2020). Para além disso, pode ser particularmente útil na formação de professores, pois promove a aprendizagem mútua (Zach, 2020). Entre as principais vantagens, destaco precisamente a partilha de conhecimentos e estratégias, que enriqueceu a prática pedagógica e promoveu um trabalho mais eficiente em aula. A presença de dois professores contribui também para uma melhor gestão das condições da aula e da turma, proporcionou um acompanhamento mais próximo dos alunos e um apoio mais individualizado na realização das tarefas técnico-motoras (Friend & Cook, 2007).

Outro aspeto relevante foi a possibilidade de reflexão conjunta sobre as aulas, o que potencia uma análise mais crítica das estratégias utilizadas e promove um processo de melhoria contínua da prática profissional. Em contrapartida, esta metodologia apresentou também alguns desafios e desvantagens. A necessidade de articulação constante entre os professores exige a preparação prévia em conjunto e a comunicação clara e eficaz no alinhamento de critérios pedagógicos. Quando surgem fatores que impossibilitam esta coordenação, o ambiente e dinamização das aulas pode ser mais desafiante.

É também pertinente referir que foi necessário atribuir funções bem distribuídas e complementares de forma a evitar sobreposições na transmissão de conteúdos. De igual forma, a uniformização dos critérios de avaliação pode constituir um desafio, exigindo um trabalho colaborativo rigoroso para assegurar a coerência. De uma forma geral, a experiência foi bastante positiva, sobretudo por reconhecer uma boa comunicação e capacidade de planeamento conjunto.

3.6.1. 1º Ciclo

Tal como já foi referido no ponto 2.2.3., o trabalho desenvolvido com a turma de 2º ano do 1º ciclo de ensino, foi partilhado e articulado com um dos professores estagiários do NEP. Esta partilha da turma com o colega de estágio revelou-se vantajosa na prática devido à elevada experiência com esta faixa etária que o mesmo apresentava. Já referi no ponto 2.1. a minha experiência prévia com a respetiva faixa etária, e com isto menciono que as expectativas iniciais para o desenrolar do trabalho com a respetiva turma, eram altas.

Contudo, os alunos mostravam-se agitados e envolviam-se em pequenos conflitos entre grupos, o que exigia uma atenção constante à gestão do clima de aula. Apesar disso, as propostas de trabalho foram, na maioria das vezes, bem acolhidas e executadas com sucesso, demonstrando que, quando devidamente orientados, conseguiam envolver-se nas tarefas de forma positiva. Houve momentos pontuais de desmotivação ou oposição, expressos, por exemplo, através de amuos, que foram rapidamente ultrapassados graças ao apoio da professora titular, cuja presença foi determinante para estabilizar o grupo e permitir-me intervir de forma mais focada nos alunos diretamente envolvidos nas atividades. As aulas decorreram sempre num espaço interior de dimensões reduzidas, o que trouxe limitações claras ao nível das dimensões dos exercícios planeados.

No que diz respeito à comunicação e à transmissão de informação, tornou-se evidente a necessidade de ajustar a linguagem e simplificar instruções. A literatura indica que crianças do 1.º e 2.º ciclo possuem uma capacidade limitada para processar instruções extensas ou complexas, sendo essencial que o professor utilize mensagens curtas, claras e muito objetivas (Rink, 2010).

3.6.2. 2º Ciclo

A metodologia de trabalho com a turma de 5º ano de escolaridade da ECC, foi semelhante à turma de 1º ciclo, referida no ponto anterior (3.6.1). Em contrapartida, o contexto de aula desta turma de 5º ano foi muito diferente, tendo sido necessário e crucial encontrar estratégias para que o ambiente das aulas fosse o menos conflituoso possível.

A lecionação da UD de andebol tornou-se um desafio devido ao elevado contacto físico, natural da modalidade (Mesquita & Graça, 2002). Mesmo com uma elevada

atenção a estes aspetos, houve alguns momentos em que foi mesmo necessário parar por completo a aula:

> *"Contudo, quando evoluí para exercícios de natureza mais tática, com maior oposição e contacto físico, o ambiente começou gradualmente a deteriorar-se. A competitividade aumentou de forma excessiva, alguns alunos tornaram-se demasiado impulsivos e explosivos nas interações, e começaram a surgir conflitos. A situação agravou-se ao ponto de ter de terminar a aula mais cedo, após episódios de confronto direto entre alguns alunos e comportamentos claramente indisciplinares. No final, optei por reunir a turma e falar num tom mais sério, assumindo uma postura de "sermão", deixando claro que o que tinha acontecido era inadmissível. Nesse momento, os alunos demonstraram respeito e mantiveram um comportamento adequado. No entanto, ficou evidente alguma tensão no ambiente entre pares, o que demonstra que o problema não se esgota na autoridade do professor, mas também nas dinâmicas relacionais do grupo."*
>
> *(Reflexão da aula nº54 e 55, 3 de fevereiro de 2026)*

4. Área 2. Participação nas Escolas e integração na comunidade educativa

A participação na vida da escola para além das aulas, tornou-se uma parte central deste ano de estágio. Com o acompanhamento do PC, fui percebendo que a profissão docente envolve muito mais do que preparar e orientar sessões de ensino: existem múltiplas responsabilidades, funções e espaços de intervenção que fazem parte do quotidiano de um professor. O contacto regular com os diferentes profissionais da comunidade escolar, bem como com os alunos, ajudou-me a compreender melhor o contexto educativo e a assumir um papel mais ativo dentro dele.

O grupo de Educação Física da EC reunia semanalmente, e esses encontros foram momentos de grande importância. Era ali que se discutiam questões essenciais, desde a definição de instrumentos de avaliação até à organização de eventos e atividades, e onde se criava um ambiente de colaboração que facilitava a troca de ideias e o alinhamento de práticas. Para mim, estas reuniões foram também uma oportunidade de estabelecer relações mais próximas e informais com os restantes docentes.

A participação nos Conselhos de Turma (CT) foi outro elemento marcante deste percurso. Ao longo do ano, estive presente em todos os CT da turma residente. Estes momentos permitiram-me conhecer melhor o perfil global dos alunos, compreender como se posicionavam nas diferentes disciplinas e perceber de que forma a Educação Física se articulava com o trabalho dos restantes professores. Esta visão mais abrangente ajudou-me a ajustar a minha intervenção e a compreender melhor o papel da disciplina no percurso escolar dos alunos.

A relação construída com as comunidades escolares onde estive inserido teve igualmente um impacto profundo no meu desenvolvimento. O envolvimento na dinamização e organização de atividades contribuiu para reforçar o meu sentido de pertença, responsabilidade e iniciativa, valorizando a Educação Física como uma área que também promove a vida social e cultural da escola. Para ilustrar este percurso, apresento de seguida a Tabela 3 que reúne todas as atividades em que estive diretamente envolvido.

Tabela 3. Atividades realizadas na escola cooperante ao longo do ano letivo.

Atividades	Semestre/Data	Objetivos	Função	O que aprendi
Apresentação da escola aos novos alunos	1º Semestre 11/09/2025	- Acolher os novos alunos e introduzi-los às instalações da escola;	- Acompanhar e mostrar as instalações aos novos alunos;	- Fiquei a conhecer aprofundadamente todas as instalações da escola;

		- Facilitar a sua integração na comunidade escolar;		
Dia de atividades da EC	1º Semestre 19/12/2025	- Proporcionar aos alunos um momento de descontração e de socialização com outras turmas através de jogos tradicionais;	- Colaborador e dinamizador;	- A organização prévia dos grupos foi essencial para garantir que os alunos circulavam entre as atividades de forma coordenada e sem congestionamentos, permitindo que todo o evento decorresse com fluidez e sem interrupções.
Corta-Mato da EC	1º Semestre 26/11/2025	- Cultivar o espírito de competição saudável; - Proporcionar um momento de convívio e atividade física;	- Distribuição dos dorsais de Identificação aos participantes - Registo fotográfico dos participantes - Distribuição de lanches; - Desmontagem do percurso;	- Compreensão da organização e logística de eventos desportivos escolares;
Dia da EC	2º Semestre 28/05/2026	- Promover o convívio e a participação dos alunos em atividades desportivas no contexto escolar;	- Elaboração do cartaz de divulgação do torneio de voleibol; - Organização das fichas de inscrição para os torneios de voleibol e basquetebol; - Observação e arbitragem dos jogos de voleibol.	- Desenvolvimento de competências de organização e gestão de eventos desportivos.

5. Área 3. Desenvolvimento Profissional

5.1. Estudo: ‘‘Competência, literacia e entusiasmo durante a implementação do Modelo de Educação Desportiva: Um estudo qualitativo sobre a perceção dos alunos’’

Ainda em contexto de estágio, numa perspetiva de evoluir a nível profissional e aumentar a eficácia na transmissão dos conteúdos trabalhados em aula, foi implementado o MED ao longo do processo ensino-aprendizagem da modalidade atletismo.

Paralelamente, e com o intuito de compreender a perceção de um grupo de alunos relativamente à sua competência motora, literacia desportiva e entusiasmo (os 3 *outcomes* do MED), foi realizado um projeto de investigação de carácter qualitativo denominado: ‘‘Desenvolvimento de competência, literacia e entusiasmo durante a implementação do MED: Um estudo qualitativo sobre a perceção dos alunos’’.

5.1.1. Resumo

O presente estudo analisa, com base nas experiências dos alunos, o desenvolvimento de competência motora, literacia desportiva e entusiasmo no contexto de ensino de Educação Física durante a implementação do MED. Perante as mudanças na sociedade dos últimos anos e a crescente adoção de estilos de vida sedentários entre crianças e jovens, tem-se verificado a necessidade de adotar abordagens pedagógicas alternativas ao ensino tradicional em Educação Física, capazes de promover experiências de aprendizagem mais significativas, que aumentem a motivação e envolvimento dos alunos no processo ensino-aprendizagem. Neste sentido, o MED, constitui uma forte proposta pedagógica, centrada no aluno e orientada para o desenvolvimento de três *outcomes*: competência, literacia e entusiasmo. O MED foi implementado ao longo do ensino da modalidade individual de atletismo numa turma do 10.º ano composta por 17 alunos, de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 15 e os 16 anos. Este projeto usou uma metodologia qualitativa com recolha de dados por meio da realização de entrevistas de grupo focal. Os dados foram analisados através da análise temática. Os resultados salientam a importância atribuída pelos participantes ao grupo de pares e a relação pedagógica estabelecida entre professor-aluno, fatores estruturantes no processo ensino-aprendizagem. As interações sociais, a aprendizagem cooperativa, a partilha de experiências e o sentimento de pertença revelaram-se determinantes para o desenvolvimento da competência motora, da literacia

desportiva e do entusiasmo dos alunos. De igual forma, a competição e o assumir de diferentes papéis contribuíram para o desenvolvimento dos três propósitos educativos do MED. Conclui-se, assim, que o MED constitui uma abordagem pedagógica eficaz na promoção de experiências desportivas autênticas e significativas para os alunos, promotora da sua participação ativa no processo de ensino-aprendizagem, motivação, envolvimento e a valorização da prática desportiva, mesmo em modalidades predominantemente individuais, como o atletismo.

PALAVRAS-CHAVE: COMPETÊNCIA MOTORA; ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA; ENTUSIASMO; LITERACIA DESPORTIVA; MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA.

5.1.2. Abstract

This study analyses students' subjective experiences on the development of motor skills and competence, sport literacy and enthusiasm within the context of Physical Education, during the implementation of the Sport Education Model (SEM). The social changes that have occurred in recent years and the increase of sedentary lifestyles among children and adolescents, has led to a need to adopt pedagogical approaches that differ from traditional Physical Education teaching methods. Approaches that can promote more meaningful learning experiences, as well as increasing students' motivation and engagement in the teaching–learning process. In this regard, the Sport Education Model represents a strong student-centered pedagogical approach aimed at the development of three major outcomes: motor skills and competence, sport literacy and enthusiasm. The Sport Education Model was implemented throughout the teaching of athletics module in a 10th-grade class of 17 students. Eight students of both genders, aged 15 to 16 years, participated in the study. This project is qualitative in nature and data was collected through interviews. Thematic content analysis was chosen as the method for analysing the data. The findings highlight the importance attributed by participants to peer relationships and to the pedagogical relationship between teacher and students, both of which were considered key elements in the teaching–learning process. Social interactions, cooperative learning, the sharing of experiences and the sense of belonging proved to be decisive for the development of sport literacy, motor skills and competence and students' enthusiasm. Similarly, according to the participants, competition and taking on different

roles contribute to the development of the three MED outcomes. It can thus be concluded that the Sport Education Model is an effective pedagogical approach for promoting authentic and meaningful sports experiences for students and that it encourages active participation, motivation, engagement, and the appreciation of sport participation, even within a predominantly individual sport such as athletics.

KEYWORDS: MOTOR SKILLS AND COMPETENCE; TEACHING PHYSICAL EDUCATION; ENTHUSIASM; PHYSICAL LITERACY; SPORT EDUCATION MODEL.

5.1.3. Introdução

O presente estudo, de cariz qualitativo foi realizado no âmbito da conclusão do MEEFEBS. Trata-se de um projeto que decorreu no contexto de estágio, numa perspetiva de desenvolvimento profissional, junto do grupo de alunos com o qual tive a oportunidade de trabalhar.

O Modelo de Educação Desportiva (MED), desenvolvido por Daryl Siedentop em 1994, é um modelo pedagógico centrado no aluno que promove aspetos como: o aumento da motivação intrínseca e do envolvimento ativo dos alunos, relações sociais e interpessoais saudáveis, o desenvolvimento de autonomia e sentido de responsabilidade, uma melhoria na perceção de competência e aumento da literacia desportiva (Bessa et al., 2021; Farias et al., 2020; Manninen & Campbell, 2021; Siedentop, 2002; Tendinha et al., 2021). Este modelo propõe três metas educativas para o desenvolvimento dos alunos: competência, literacia e entusiasmo (Siedentop, 1994). Neste projeto, pretendeu-se compreender a relevância educativa da implementação do MED com base na experiência dos alunos relativamente ao desenvolvimento dessas metas.

Ao conceptualizar o tema, consideram-se as variadas mudanças que o processo ensino-aprendizagem tem enfrentado ao longo dos últimos anos, impulsionadas pelo avanço da sociedade. Estas mudanças implicaram a adoção de novas abordagens pedagógicas que visam assegurar a eficácia do ensino. Paralelamente, existe atualmente uma tendência para a adoção de estilos de vida sedentários na sociedade. Variados estudos revelam uma baixa percentagem de crianças e jovens (cerca de 20%) que cumprem as recomendações da Organização mundial de saúde relativamente à atividade física. Estamos perante uma geração de crianças e jovens pouco ativos e com uma má aptidão

física, estas questões constituem-se como uma preocupação a nível social, pela tendência para o seu agravamento com o evoluir da idade (Antunes et al., 2024).

A literatura tem demonstrado que os modelos alternativos ao ensino tradicional em Educação Física surgem com uma resposta pedagógica necessária face às características da nova geração de crianças e jovens, frequentemente descrita como menos entusiasta, menos ativa e mais distante das práticas corporais (Aniszewski et al,. 2024; Gouveia et al,. 2020).

A pertinência deste estudo, de um ponto de vista social, reside na importância de considerar a eficácia de modelos de educação alternativos e centrados no aluno, que trabalham aspetos como a motivação e interesse pela prática desportiva. A abordagem centrada no professor, ou outros modelos tradicionais de ensino, revelam limitações tais como a desmotivação, baixo envolvimento do aluno e ausência de um simbolismo atribuído à prática desportiva (Aniszewski et al,. 2024). Modelos pedagógicos como o MED têm demonstrado uma maior eficácia por proporcionarem experiências significativas, participativas e autênticas, favorecendo o desenvolvimento de competências no âmbito do desporto e o processo de ensino-aprendizagem de uma forma geral (Farias et al., 2016; Hastie & Casie, 2014).

Para além disto e como referido anteriormente, este modelo valoriza e promove a autonomia, a capacidade de tomada de decisão, o sentido cooperação e a experiência de papéis diversificados (Farias et al., 2016). Aspetos considerados fundamentais na resposta às necessidades motivacionais das gerações atuais (Hastie & Casie, 2014). Assim, a adoção de modelos alternativos e a perceção consciente da importância de o fazer, surge não apenas como um recurso à prática pedagógica, mas como uma necessidade para garantir que o ensino de Educação Física é eficaz e adequado, assumindo um papel fulcral na promoção de estilos de vida ativos e saudáveis (Casey & MacPhail, 2018).

Estudos prévios, como o de Mesquita (et al., 2014) revelaram que a implementação do MED numa fase inicial da prática profissional influência positivamente a visão pedagógica de futuros professores. Como futuro professor de Educação Física, de um ponto de vista pessoal e profissional, este tema é alvo de interesse pelo reconhecimento da necessidade de compreender a eficácia da implementação do MED com base na perceção dos alunos, uma vez que se trata de um modelo centrado na experiência subjetiva e na participação ativa dos mesmos (Mesquita et al., 2014).

5.1.4. Enquadramento teórico

O Modelo de Educação Desportiva: Origens e fundamentos pedagógicos

O MED originalmente *Sport Education Model* é um modelo pedagógico desenvolvido por Daryl Siedentop em 1994, com o objetivo de tornar o ensino de Educação Física mais autêntico (Siedentop, 1994). Autêntico, no sentido de uma maior aproximação à experiência real do desporto. O modelo propõe organizar o ensino em épocas desportivas ao incluir na sua organização a pertença a equipas, competição, registos de vitórias, eventos culminantes, entre outros (Siedentop, 1994). Segundo Daryl Siedentop (2002), o ensino tradicional de Educação Física apresentava variadas limitações, tais como as unidades didáticas curtas, exercícios analíticos e em movimentos técnicos descontextualizados, uma ausência de experiências desportivas autênticas e o papel passivo que aluno, isto é, uma dinâmica de aula na qual o aluno se limita a executar tarefas apresentadas pelo professor. Estas questões levavam frequentemente à desmotivação, ao baixo envolvimento dos alunos e consequentemente a baixos resultados e a alunos pouco competentes (Siedentop, 1994).

Este modelo foi criado para responder às lacunas encontradas no ensino tradicional e é por isso, ainda nos dias de hoje, amplamente aplicado em vários contextos no ensino de educação física (Farias et al., 2016; Onofre et al., 2023; Zhang et al., 2024). O ensino passou assim a ser centrado no aluno e não no professor (Brito & Trindade, 2024; Siedentop, 1994), contrariando a ideia de que o aluno deve limitar-se à execução de tarefas, passando a assumir múltiplos papéis, a ser parte integrante de um grupo e a ter um envolvimento ativo no processo ensino-aprendizagem (Brito & Trindade, 2024). O MED é abordado por vários autores como uma alternativa curricular proeminente, em detrimento das abordagens tradicionais de instrução direta centradas no professor (Farias et al., 2016). Ao ser utilizado, procura-se proporcionar aos alunos o aumento da motivação, o desenvolvimento de responsabilidade, autonomia, cooperação, entre muitas outras questões (Farias et al., 2016; Manninen & Campbell, 2021; Onofre et al., 2023). Trabalhar o sentido de responsabilidade social e a valorização da aprendizagem cooperativa é fundamental no ensino de Educação Física (Onofre et al., 2023).

Acrescenta-se ainda que Farias (et al., 2022), no seu estudo no âmbito da equidade na participação dos alunos em contexto de Educação Física, verificaram que o MED se trata de um modelo pedagógico que favorece uma participação mais equilibrada entre

alunos com diferentes níveis de competência e entre rapazes e raparigas. Mesquita (et al., 2012) salienta também esta questão, referindo a capacidade inclusiva do MED como um dos grandes benefícios da sua utilização no ensino de Educação Física.

Investigação sobre as metas educativas no Modelo de Educação Desportiva: Aluno competente, literato e entusiasta

Siedentop (1994), na criação do MED, defende a formação de alunos competentes, cultos e entusiastas relativamente ao desporto e este constitui-se como o principal objetivo da sua implementação. Embora os conceitos de competência motora, literacia desportiva e entusiasmo tenham sido inicialmente conceptualizados por Siedentop, a investigação desenvolvida nos últimos anos tem vindo a reforçar a sua relevância no processo ensino-aprendizagem de Educação Física.

Em Portugal, a investigação desenvolvida sobretudo pela FADEUP tem contribuído significativamente para a consolidação científica do MED. Os estudos realizados nos últimos anos evidenciam benefícios ao nível da motivação, autonomia, responsabilidade, cooperação, tomada de decisão, competências sociais e interpessoais e desenvolvimento da literacia desportiva dos alunos (Farias et al., 2020; Mesquita et al., 2014; Onofre et al., 2023). Recentemente, os autores anteriormente supracitados Brito e Trindade (2024), reforçam a pertinência do MED enquanto abordagem pedagógica centrada no aluno, defendendo a sua capacidade para promover aprendizagens mais significativas através da participação ativa dos alunos. Com base nisto, abordam-se agora os 3 *outcomes* do MED: competência, literacia e entusiasmo.

O aluno competente

O conceito de competência no MED vai além da simples capacidade de execução de uma determinada tarefa, mas inclui aspetos como a compreensão do jogo e regras do mesmo, a capacidade de cooperação e de trabalhar em equipa, a capacidade de adaptação, a capacidade de tomada de decisão, entre outros (Bessa et al., 2021; Manninen & Campbell, 2021; Siedentop, 1994).

De acordo com o estudo de Manninen e Campbell (2021), o aluno competente é aquele que adquiriu conhecimentos técnicos e táticos suficientes para participar com sucesso numa determinada modalidade desportiva, de forma individual e em grupo, conseguindo em simultâneo tomar decisões adequadas e adaptar-se às exigências do jogo

ou do contexto. Atendendo aos resultados encontrados na literatura, é expectável que seja um aluno que possui competências e habilidades motoras apropriadas, contudo trata-se de um conceito que não se restringe a isso e engloba também questões como: a compreensão estratégica do jogo, a resolução de problemas, a cooperação entre pares, a capacidade de desempenhar papéis distintos no contexto desportivo (Manninen & Campbell, 2021; Onofre et al., 2023).

O aluno literato

Onofre (et al., 2023), concluíram que um dos benefícios mais consistentes do MED é o desenvolvimento de literacia desportiva. Ao abordar o conceito de literacia desportiva, o MED defende que não basta saber jogar e salienta a necessidade de compreeder o significado social e cultural do desporto (Brito & Trindade, 2024; Manninen & Campbell, 2021; Siedentop, 1994). Isto significa, não só conhecer regras e táticas, mas também reconhecer princípios, valores e tradições desportivas, valorizar o *fairlplay* e a cooperação e ter a capacidade de refletir de forma crítica acerca do contexto desportivo e acontecimentos ou fenómenos relacionados com o desporto (Manninen & Campbell, 2021).

O aluno literato é também aquele capaz de desempenhar diferentes papéis, como árbitro, treinador, capitão, estatístico, entre outros (Siedentop, 1994). De acordo com os resultados de estudo mais recentes, para que o aluno consiga desenvolver-se neste sentido, a atribuição de papéis diversificados constitui uma das estratégias fundamentais na implementação do MED, uma vez que permite aos alunos compreender o funcionamento do desporto de forma abrangente e aprofundada, uma visão que vai além da perspetiva do jogador (Bessa et al., 2021; Manninen & Campbell, 2021).

Zhang (et al., 2024), no seu estudo, associam esta capacidade de ver além de uma perspetiva única ao conceito mais amplo de literacia desportiva, defendendo que a implementação do MED contribui para a formação de cidadãos capazes de compreender e valorizar o desporto ao longo da vida. Outros autores referem ainda que o MED, como promotor do gosto pela prática desportiva e pela literacia física, resulta na construção de uma relação positiva e duradoura com o desporto (Farias et al., 2020).

O aluno entusiasta

O entusiasmo representa a dimensão afetiva do MED e remete-nos para o interesse, gosto e valorização da prática desportiva (Bessa et al., 2021; Manninen & Campbell, 2021; Siedentop, 1994). Siedentop (1994), salienta que o ensino tradicional falhava frequentemente neste sentido, por reconhecer nos alunos a falta de motivação, de envolvimento e de interesse pela prática, possivelmente pela ausência de uma ligação emocional à mesma. Com o MED, o autor ambiciona proporcionar ao aluno o sentimento de pertença e a criação de uma identidade pessoal e de equipa (Siedentop, 1994). Estudos recentes revelam que estas questões favorecem a satisfação das necessidades psicológicas básicas do aluno, aumentando assim a motivação intrínseca e atitudes positivas perante a Educação Física (Manninen & Campbell, 2021; Onofre et al., 2023).

Os resultados de estudos recentes revelam que o aluno entusiasta é aquele que reconhece valor e prazer na experiência e prática desportiva, aquele que tem vontade de participar e de estar ativamente envolvido no processo ensino-aprendizagem, daí pode dizer-se que esta dimensão assume um papel particularmente relevante no ensino de Educação Física na atualidade (Bessa et al., 2021; Manninen & Campbell, 2021).

5.1.5. Objetivos do estudo

O propósito geral deste projeto de investigação centrou-se na análise da perceção dos alunos relativamente ao desenvolvimento de competência motora, literacia desportiva e entusiasmo durante a participação numa unidade de ensino de atletismo, lecionada com recurso ao MED. Concomitantemente, pretendeu-se compreender eventuais relações entre componente pedagógicas concretas do MED e o desenvolvimento dos alunos no âmbito da competência motora, literacia desportiva e entusiasmo.

Objetivos específicos:

1. Explorar de que forma a aplicação do MED numa modalidade individual influencia o processo de ensino-aprendizagem dos alunos;
2. Analisar a perceção e reconhecimento dos alunos relativo: (i) ao reconhecimento da importância da literacia desportiva; (ii) ao desenvolvimento da competência motora; (iii) ao entusiasmo proporcionado pelas experiências vividas.

5.1.6. Metodologia

Desenho de estudo

O presente estudo enquadra-se numa metodologia qualitativa, de cariz descritivo. De acordo com Smith e Sparkes (2016), a investigação qualitativa tem particular relevância nas Ciências do Desporto, na medida em que permite ao investigador compreender as experiências vividas pelos participantes e os significados atribuídos às mesmas no contexto desportivo. Optou-se por este tipo de metodologia, uma vez que as questões em estudo são subjetivas, complexas e de natureza social, não sendo necessário para atingir os objetivos uma quantificação de variáveis (Wolffenbüttel, 2023). Ao falar de estudos qualitativos, o objetivo do investigador não é o entendimento da representatividade numérica dos dados, mas sim, o aprofundamento do conhecimento e compreensão de um fenómeno. Compreensão esta que vai além da análise estatística (Wolffenbüttel, 2023). Pode ainda dizer-se que a investigação qualitativa possui sempre um caráter descritivo, na qual o foco é analisar e descrever o significado que as pessoas atribuem às suas experiências, proporcionando a sua compreensão (Wolffenbüttel, 2023).

Adicionalmente, Smith e Sparkes (2016) defendem que a investigação qualitativa é especialmente utilizada quando se pretende explorar fenómenos educativos complexos, nos quais as interações sociais, as emoções, as perceções e os processos de aprendizagem assumem um papel central. Neste sentido, esta metodologia é especialmente indicada no estudo do MED, uma vez que este privilegia a participação ativa dos alunos, a construção de experiências significativas no contexto desportivo (Smith & Sparkes, 2016).

Assim, o que é pretendido neste estudo é conhecer e compreender o significado atribuído pelos alunos às suas experiências desportivas ao longo da implementação do MED, em particular na modalidade individual de atletismo.

Contexto e participantes

Como referido anteriormente, o estudo decorreu no contexto de estágio na EC na turma com a qual trabalhei (10º ano, ensino secundário) enquanto professor estagiário.

O MED foi implementado a todos os alunos da turma, um total de 17, ao longo do ensino da modalidade de atletismo. O estudo contou com a participação de 8 alunos (n=8), de ambos os sexos e idades compreendidas entre os 15 e os 16 anos (M=15.38; DP=0.744), a quem foram conduzidas entrevistas. Estes 8 participantes constituem a amostragem representativa dos alunos a quem foi implementado o MED.

A escolha dos participantes configurou-se como uma etapa complexa. Foi intencional, deliberada e com base em critérios cuidadosamente definidos atendendo à

recolha da informação relevante para atingir os objetivos propostos (Gonçalves et al., 2021). Este processo incluiu a definição de critérios de inclusão e exclusão, sendo estes: Ter uma idade compreendida entre 15 e os 16 anos; Praticar intencionalmente atividade física dentro e fora do contexto escolar; Ter hábitos de alimentação saudável; Não ter hábitos regulares de consumo de tabaco ou álcool.

Foi elaborado um questionário sociodemográfico, apresentado como Anexo 18, através do qual foi possível caracterizar os participantes a nível sociodemográfico, constituído pelos seguintes itens: Idade; Ano de escolaridade; Sexo; Prática desportiva fora do contexto de aula e a sua importância para o bem-estar; Hábitos de alimentação; Consumo de álcool; Hábitos tabágicos. Para uma melhor caracterização dos participantes, encontram-se em seguida dois quadros na qual constam os dados sociodemográficas dos mesmos.

Tabela 4. Média de idades dos participantes do estudo.

	Participantes (*n*=8)			
	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Idade	14	16	15.38	0.744

Tabela 5. Características sociodemográficas dos participantes do estudo.

		Participantes (*n*=8)	
		n	%
Sexo	Feminino	4	50
	Masculino	4	50
Participante pratica desporto/atividade física fora do contexto escolar	Sim	8	100
	Não	0	0
Participante considera o desporto uma componente importante e fundamental na vida diária	Sim	8	100
	Não	0	0
Participante considera ter hábitos de alimentação saudáveis	Sim	8	100
	Não	0	0
Participante tem hábitos de tabagismo ou consome bebidas alcoólicas frequentemente	Sim	0	0
	Não	8	100

Recolha de dados

Para a concretização deste estudo foi utilizado como instrumentos de recolha de dados um guião semiestruturado de entrevista criado para o efeito, constituído por perguntas de caráter exploratório que funcionam como pontos de partida para conversas. Este constitui-se como o principal meio de recolha de dados.

De modo a garantir uma resposta eficiente aos objetivos específicos formulados, foram utilizadas questões para analisar a perceção do desenvolvimento da competência motora tais como: Consideras que a entreajuda facilitou a tua evolução, mesmo quando falamos de uma modalidade individual?; Quando trabalhas em equipa, observar os colegas a desempenhar uma técnica ajuda-te a evoluir?; Consideras que a competição é um aspeto motivador e que te faz ter vontade de melhorar a tua performance?

Para recolher informação sobre o reconhecimento, por parte dos alunos, da importância da literacia desportiva e da forma como esta é transmitida, optou-se por questões como por exemplo: O conhecimento que tens relativamente às modalidades é algo que te faz apreciar mais a sua prática?; Consideras que o facto de estares inserido num grupo e a troca de ideias ao longo da aula facilita o aumento do teu conhecimento sobre as modalidades? E o tipo de relação com o professor, é algo que te faz ter vontade de saber mais?; Tens vontade de aumentar o teu conhecimento sobre técnicas, regras e habilidades motoras?

Por fim, para compreender a perceção dos alunos relativamente ao entusiasmo e motivação, promovido pela implementação do MED, utilizaram-se questões como: A componente social da atividade física, é algo que te entusiasma?; Consideras que a relação com o professor interfere na tua vontade de te envolveres nas atividades propostas em aula? De que forma?; Tens vontade de levar para a tua vida fora do contexto escolar, os conteúdos e valores que aprendes em aula?; Na tua opinião, quais são os principais motivos por detrás do teu gosto pela prática desportiva?.

Todas estas questões e a perspetiva dos alunos sobre as temáticas abordadas na entrevista, permitem também perceber de que forma a aplicação do MED pode influenciar positivamente o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, outro dos nossos objetivos.

No processo de recolha de dados numa investigação com estas características, são geralmente realizadas entrevistas. É necessário a elaboração prévia de um guião de entrevista, estruturado ou semiestruturado, sem que o entrevistador precise de aderir rigidamente a este, utiliza-o como instrumento auxiliar para guiar e conduzir a entrevista (Gonçalves et al., 2021).

A recolha de dados deste projeto decorreu por meio de entrevistas, nas quais foi utilizado um guião semiestruturado realizado previamente para o efeito. Para as entrevistas recorreu-se a uma amostragem, 8 participantes a quem se propôs a

participação no estudo. Este processo foi gravado, com a devida autorização dos alunos e encarregados de educação.

Análise de dados

As entrevistas realizadas foram integral e rigorosamente transcritas e submetidas a um processo de análise temática, o método selecionado para a análise de dados do projeto. Segundo Braun e Clarke (2006), a análise temática constitui um método flexível que permite identificar, organizar, analisar e interpretar padrões de significado (temas) presentes nos dados obtidos nas entrevistas.

O processo de análise dos dados seguiu a lógica de etapas apresentada pelas autoras Braun e Clarke (2006), que é a seguinte: 1. Primeiramente, uma leitura aprofundada e familiarização com os dados; 2. Em seguida, procede-se à atribuição de códigos aos elementos mais relevantes; 3. Numa terceira etapa é feita a identificação de temas e padrões; 4. Posteriormente, os dados são revistos e refinados e é feito em simultâneo uma exploração dos temas; 5. Definição e nomeação dos temas e identificação de subtemas/subcategorias, os dados são agrupados nesse sentido; 6. Elaboração da apresentação dos dados. Isto é, numa fase final, os temas emergentes são revistos e reorganizados, culminando na elaboração de uma narrativa analítica que integra e interpreta os resultados obtidos (Braun & Clarke, 2006).

Os dados foram organizados numa tabela (Anexo 16) que os agrupou em temas que correspondem aos objetivos específicos do estudo (e aos 3 *outcomes* do MED). Dentro de cada um destes grandes temas, procedeu-se à identificação de subtemas e subcategorias emergentes a partir dos discursos dos participantes, de modo a aprofundar a compreensão das suas experiências na prática desportiva durante a implementação do MED. A construção de redes de subtemas e categorias permitiu estabelecer relações entre os dados e o referencial teórico, facilitando a interpretação e a discussão dos resultados (Braun & Clarke, 2006).

No presente estudo, a análise temática assumiu uma orientação predominantemente dedutiva, teoricamente orientada, uma vez que o ponto de partida foi um referencial teórico pré-existente (o MED de Siedentop) para a estruturação do processo de análise (Braun & Clarke, 2006).

Embora a estrutura da tabela de análise de dados tenha sido orientada por categorias teóricas previamente definidas, a interpretação dos dados obtidos nas

entrevistas resultou da análise dos significados atribuídos pelos alunos às suas experiências desportivas (Braun & Clarke, 2006; Smith & Sparkes, 2016).

5.1.7. Resultados e discussão

Como referido anteriormente, a análise dos dados qualitativos foi feita através da análise temática de conteúdos (Smith & Sparkes, 2016), tendo sido identificados quatro temas centrais que correspondem objetivos específicos do estudo. A partir destes temas centrais, os dados foram ainda agrupados em subtemas de modo a tornar a sua análise mais abrangente e compreensiva. Temas centrais: (1) Perceção dos alunos acerca do processo ensino-aprendizagem (2) Perceção dos alunos relativamente à sua Literacia Desportiva; (3) Desenvolvimento dos alunos no âmbito da competência motora; (4) Entusiasmo nos alunos.

1. Perceção dos alunos acerca do processo ensino-aprendizagem

Ao analisar a perceção dos alunos acerca do processo ensino-aprendizagem (tema 1), consideraram-se dois subtemas no que toca aos achados qualitativos: a Aprendizagem colaborativa: Entreajuda e cooperação e a Competição como motor de evolução

1.1. Aprendizagem colaborativa: Entreajuda e cooperação

A Aprendizagem colaborativa: Entreajuda e cooperação parece ser um aspeto importante para os alunos, pela relevância que atribuem à aprendizagem em contexto de grupo. Salientam-se em seguida, com base nos achados qualitativos, fatores que potenciam a evolução técnica:

‘’Podemos basear-nos nas coisas boas que o colega faz.” P6
“Juntava a informação que via. Imitava os pés de um e aposição dos joelhos do outro.” P1

Os participantes destacam a aprendizagem por modelagem, o aprender com o desempenho do outro:

“Quando o professor corrige outro aluno, eu também aprendo.” P1
“Por exemplo, o professor ao corrigir um colega, mesmo que não seja do meu grupo ou da minha equipa, eu sei que vou melhorar. Eu consigo aprender através desse colega.” P5

A aprendizagem por observação, o aprender ao observar e ao comparar resultados entre pares, também é proporcionada quando inseridos num grupo, mesmo que seja grupo-turma:

"Se fizermos alguma coisa errada, os outros podem apontar. Enquanto se estivéssemos sozinhos, talvez não reparássemos se estivéssemos a fazer errado." P8

A heteroavaliação é percebida pelos participantes como um mecanismo para evoluir e para a melhorar a técnica:

"E também ajuda a comparar os resultados, para ver o que é que temos que melhorar." P2

A comparação entre pares pode também constituir-se como um motor de aprendizagem. Os participantes deste estudo referem que a aprendizagem não decorre exclusivamente através da sua prática individual, mas também por meio da observação dos erros e sucessos dos colegas. Neste sentido, o processo de aprendizagem assume-se como um processo socialmente construído, no qual os colegas do grupo ou turma funcionam em simultâneo como modelos, fontes de *feedback*, elementos de comparação, entre outros.

Estes achados qualitativos sugerem que a aprendizagem ocorre através de processos sociais de construção do conhecimento, nos quais os pares assumem um papel ativo no desenvolvimento das competências motoras. Esta perspetiva vai ao encontro da abordagem de Bandura (1977), que nos remete para a teoria social cognitiva na qual a aprendizagem ocorre através da observação de modelos e da reprodução dos comportamentos observados. A observação constitui-se como mecanismo fundamental na aquisição de novos conhecimentos e competências (Bandura, 1977).

Para além disso, a importância atribuída pelos participantes à correção entre pares encontra igualmente enquadramento na perspetiva sociocultural de Vygotsky e Cole (1978). De acordo com estes autores, a aprendizagem emerge da interação social e da colaboração entre indivíduos, sendo potenciadas quando os alunos trabalham com colegas que possuem níveis de competência mais elevados. Neste contexto, a troca de *feedback*, a cooperação e a partilha de conhecimentos constituem elementos centrais para o desenvolvimento das aprendizagens. Em particular no contexto da Educação Física, diversos estudos demonstram que estruturas cooperativas favorecem favorece não apenas a evolução técnica dos alunos, mas também o seu envolvimento ativo no processo de ensino-aprendizagem (Dyson, 2001; Johnson & Johnson, 2009).

1.2. Competição como motor de evolução

Outro aspeto pertinente que se destacou no processo de ensino-aprendizagem foi a competição como motor de evolução e desenvolvimento de competências desportivas:

"A competição dá motivação para ser melhor. Melhor do que eu era antes." P8
"A competição motiva muito. É o querer ser tão bom como os outros, para acompanhar." P5
"Por exemplo, o X e o Y, eles evoluem os dois porque estão sempre a competir um com o outro." P7

A competição é frequentemente associada ao aperfeiçoamento técnico individual, é um impulsionador para a evolução e superação técnica. De acordo com a perspetiva de Mesquita (et al., 2012), a competição estruturada no MED aumenta o empenho para a evolução técnica e tática, especialmente quando os alunos comprem com pares com níveis de competência semelhantes. Ainda nesta linha temática de estudo, Brock (et al., 2009) verificaram que duplas ou pequenos grupos competitivos evoluem mais rapidamente, ao que eles denominam "*co-evolution effect*" propondo a seguinte lógica: competição leva a mais empenho, que por sua vez leva à evolução técnica. Podemos com base nisto e nos achados qualitativos relacionar assim a competição entre pares com o aperfeiçoamento técnico e tático.

A competição é vista pelos alunos, não só como uma fonte de motivação para evoluir, mas também para o desenvolvimento de capacidades de gestão emocional, por exemplo ao promover a capacidade de lidar com a frustração:

"Quando ficamos em último, temos que lidar com a frustração. Em grupo, faz-nos querer melhorar." P1
"Ajuda também a lidar com a frustração, a aceitar que pronto, naquele dia fomos os piores." P6

Isto é algo consistente com estudos prévios tais como o de Lirola et al. (2025), que demonstram que experiências emocionais desafiantes no contexto desportivo podem fortalecer a capacidade dos jovens para superar adversidades e desenvolver resiliência. De acordo com a literatura a competição parece efetivamente contribuir para o desenvolvimento da resiliência e da gestão emocional, aspetos frequentemente referidos como fundamentais no desenvolvimento do aluno através do desporto (Lirola et al. 2025; Millán-Sánchez et al. 2023; Rico-González, 2023).

2. Perceção dos alunos relativamente à sua Literacia Desportiva

O segundo tema central remete para a análise da perceção dos alunos relativamente à sua literacia desportiva. De acordo com relatos dos participantes, a

literacia desportiva desenvolve-se através das relações sociais (Partilha de conhecimento) e pedagógicas.

2.1. Partilha de conhecimento

"Há sempre pessoas que sabem mais de uma modalidade do que outra." P3
"Como há pessoas que sabem mais, partilham factos interessantes e estratégias e isso motiva-nos a querer saber mais." P1
"Há sempre um que é melhor numa coisa e outro que é melhor noutra coisa. Depois há sempre forma de um dar uma dica e outro dar uma outra dica." P5

Os participantes descrevem a partilha de conhecimento e experiências como um dos principais benefícios do trabalho em grupo. O contacto com colegas que possuem experiências e conhecimentos diferenciados favorece a troca de ideias, estratégias e conceitos relacionados com as modalidades desportivas. O grupo funciona assim como um espaço para a partilha de conhecimento.

De acordo a literatura, a inserção num grupo na qual os alunos têm diferentes características e diferentes níveis de desempenho numa determinada modalidade pode revelar-se particularmente importante na construção de conhecimento (Whitehead, 2013).

Estes resultados sugerem que a literacia desportiva não é construída exclusivamente através da instrução do professor, mas também através da interação entre alunos. Isto é consistente com estudos prévios, tais como o de Whitehead (2010), que defende que na Educação Física, a literacia desportiva deve ser conceptualizada como um fenómeno social, influenciado pela partilha de experiências, pela interação com os pares e pela participação em contextos coletivos de aprendizagem.

2.2. Relação pedagógica

Paralelamente, e como é previsto em estudos prévios (Ryan & Deci, 2024; Siedentop, 1994; Whitehead, 2013), a relação pedagógica entre professor e aluno parece também assumir um papel relevante no processo de ensino-aprendizagem:

"'Se eu não gostasse do professor, eu nem queria saber da disciplina, sinceramente." P6
"Eu posso ter uma disciplina que eu gosto muito e por exemplo este ano calhei com uma professora que não gosto tanto e a disciplina começa a ser uma seca." P4

Para além da relação professor-aluno, a forma como o conteúdo é apresentado e dinamizado parece ter também uma influência na forma como os alunos o recebem:

"Se o professor falar com entusiasmo, há outro ânimo na turma." P8

Os alunos referem também que o entusiasmo do professor e a qualidade da relação professor-aluno influenciam diretamente o interesse pela disciplina e a predisposição para aprender. Na Educação Física, professores que demonstram entusiasmo, apoio e proximidade tendem a gerar níveis superiores de envolvimento e prazer nas aulas (Ryan & Deci, 2024).

3. Desenvolvimento dos alunos no âmbito da competência motora

Já no que diz respeito ao Desenvolvimento dos alunos no âmbito da competência motora, o terceiro tema central, podemos considerar na sua análise dois subtemas: O sucesso como motivação e o impacto do feedback, quer dos colegas como do professor.

Na análise deste tema, foi possível perceber que os participantes se referem ao sucesso e ao *feedback* como fatores fundamentais para a evolução da competência motora.

3.1. Sucesso como motivação

"Pensar no que vou sentir quando ganhar, foco na vitória." P5

Este achado qualitativo sugere que a competição, quando enquadrada pedagogicamente, pode funcionar como um estímulo ao desenvolvimento. Isto é consistente com a abordagem de Siedentop (1994) que defende que experiências competitivas estruturadas podem promover a vontade de aperfeiçoar competências técnicas e sociais. Outros estudos recentes suportam esta questão e salientam ainda que a competição aumenta a motivação intrínseca, o sentido de competência e de autonomia e promove relações sociais saudáveis (Hoyo-Guillot et al., 2025; Manninen & Campbell, 2022; Zhang et al., 2024).

3.2. Impacto do feedback

A competência motora desenvolve-se também com recurso ao *feedback* e ao reconhecimento por parte do grupo de pares e do professor, das dificuldades e da evolução. O *feedback* foi referido pelos participantes nos seguintes momentos:

"Quando tu fazes alguma coisa fixe no treino, e as pessoas dão-te parabéns, e ajudam-te e motivam-te." P8

"Estamos sempre a corrigir-nos uns aos outros." P7

O *feedback* do grupo de pares não é apenas uma fonte de motivação, mas também é visto como um mecanismo para evoluir e melhorar a técnica. No contexto da Educação Física, o *feedback* dos pares tem sido associado a melhorias significativas no desempenho motor e na aprendizagem (Casey & MacPhail, 2018; Ward & Lee, 2005).

Casey e MacPhail (2018), no seu estudo, referem-se ao *feedback* como um processo que remete para o "ver e ser visto", um ciclo de entreajuda que promove a autoavaliação, a motivação e uma melhoria técnica.

Os alunos parecem valorizar de igual forma o *feedback* do professor para compreender a sua evolução no contexto desportivo:

"O professor vai fazendo comentários positivos quando conseguimos fazer o desafio, isso ajuda." P5

"As coisas que o professor vai dizendo ajudam a percebe se estou no caminho certo, a fazer as coisas melhor." P2

O *feedback* surge inúmeras vezes na literatura como um elemento central no desenvolvimento da competência motora, permitindo aos alunos identificar erros, ajustar comportamentos e monitorizar o seu progresso (Hattie & Timperley, 2007). O reconhecimento, por parte do professor, reforça nos alunos a perceção de competência e aumenta o empenho na tarefa (Casey & MacPhail, 2018).

4. Entusiasmo nos alunos

O tema 4 (Entusiasmo nos alunos), por sua vez, remete-nos para o entusiasmo como resultado da componente social da prática desportiva, da diversão (momentos de lazer e relaxamento em aula) e da capacidade de liderança, responsabilidade e autonomia.

4.1. Componente social

O ambiente e inserção no grupo parece ser um fator determinante para o entusiasmo dos alunos:

"Eu estou na ginástica pelo ambiente." P1

O sentido de pertença e a componente social do desporto, de acordo com os participantes, aumenta o entusiasmo para a prática, em particular ao trabalhar uma modalidade individual, a inserção num grupo pode ser bastante vantajosa:

"É muito melhor ir para a aula e pensar: vou estar com o meu grupo." P4

"Também acho que o facto de estarmos a trabalhar em grupo, num desporto individual, acaba por ser a motivação." P6

O entusiasmo parece estar fortemente associado ao ambiente social da aula. Os participantes valorizam o sentimento de pertença ao grupo, o convívio com os colegas e os momentos de diversão. Estes resultados são consistentes com o que é previsto na abordagem de Siedentop (1994), como uma das grandes vantagens da implementação do MED. De acordo com Zhang (et al., 2024), a componente social é um dos grandes pilares que suporta a utilização de metodologias de ensino alternativas, como o MED, em detrimento de metodologias tradicionais.

4.2. Diversão

"Acho que os momentos de relaxamento e mais divertidos de E.F. são o que me fazem gostar mais deste disciplina." P2

"Ter momentos de descontração é muito importante." P6

A diversão é considerada pelos participantes um elemento fulcral para a motivação e entusiasmo para a prática desportiva, concomitantemente, a descontração parece também contribuir para o entusiasmo e bem-estar na aula. Estudos prévios como o de Sinelnikov & Hastie (2010) mostraram que a implementação do MED proporciona um ambiente positivo, descontraído e socialmente rico, que aumenta por sua vez o entusiasmo nos alunos.

4.3. Liderança, responsabilidade e autonomia

Além da componente social e da diversão em aula, surgiram fatores relacionados com liderança, responsabilidade e autonomia:

"Gosto de liderar a equipa. Ver o outro progredir com o que digo é importante para mim." P5

"Quando ensinamos e estamos a ajudar, e ajudar é ensinar, é uma das melhores formas de aprender. Se não a melhor." P7

"Quando tinha essa função, tinha um sentido de responsabilidade um bocadinho maior." P11

Os alunos demonstram apreciar oportunidades para assumir responsabilidades, liderar colegas, tomar decisões e desempenhar funções como capitão ou treinador. Este tipo de experiências em contexto de aula reforçam o compromisso com a tarefa, o envolvimento ativo dos alunos e a motivação para participar (Siedentop, 1994).

Os participantes parecem valorizar, assumir os papéis de liderança e que implicam um maior sentido de responsabilidade as oportunidades de tomar decisões. Ao ter o papel de capitão ou de treinador do grupo, ou ter a oportunidade de ajudar colegas e de tomar decisões (autonomia) dentro da equipa parece ter aumentado o entusiasmo, o envolvimento e os níveis de motivação. Os participantes parecem também valorizar a autonomia da organização de tarefas e grupos:

"Nós escolhemos e organizamos, nós sabemos quem é que queremos." P1

Estes resultados estão em consonância com estudos prévios tais como o de Ryan & Deci (2017) que indicam que a motivação dos alunos é reforçada quando lhes são atribuídas responsabilidades significativas e oportunidades de liderança. Podemos ainda, neste sentido, referir a Teoria da Autodeterminação, na qual a autonomia assume um papel fundamental no desenvolvimento do aluno e favorece o envolvimento, a persistência e resiliência no desempenhar de uma determinada atividade (Ryan & Deci, 2017).

Assim, e como previsto na literatura, a atribuição de papéis como capitão, treinador ou árbitro está associada a níveis mais elevados de responsabilidade, compromisso e envolvimento dos alunos (Siedentop, 1994).

5.1.8. Conclusão

Neste tópico final apresentem-se as principais conclusões da realização do projeto de investigação, atendendo aos objetivos específicos inicialmente propostos.

Para compreender de forma abrangente o processo de ensino-aprendizagem foi relevante identificar algumas questões referidas pelos alunos como fatores essenciais neste processo e analisar a perceção dos alunos relativamente aos três *outcomes* do MED, como resultado do processo de ensino-aprendizagem também e em particular numa modalidade de prática individual. A partir da análise de dados e discussão de resultados abordados no tópico anterior, apresentam-se em seguida as principais conclusões obtidas.

Os resultados sugerem que o grupo de pares constitui o elemento estruturante da experiência dos alunos, isto porque o grupo promove uma aprendizagem colaborativa e é através das interações sociais estabelecidas que os alunos constroem conhecimento, desenvolvem competências motoras, fazem trocas de *feedbacks*, desenvolvem competências de gestão emocional, entre outros. A aprendizagem não surge assim como

um processo exclusivamente individual, mas como um fenómeno social, sustentado pela cooperação, pela partilha e sentido de pertença.

O professor, de igual forma, assume um papel determinante no envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. A relação professor-aluno e a forma como o conteúdo é apresentado e dinamizado tem uma grande influência na motivação dos alunos para aprender e evoluir.

Em suma, a inserção num grupo e a relação pedagógica têm um papel fulcral no processo ensino-aprendizagem. Em particular ao trabalhar uma modalidade individual, o trabalho em grupo pode funcionar como estratégia de motivação.

A aprendizagem colaborativa e partilha de experiências promove também o aumento da literacia desportiva, podemos com isto verificar que o grupo tem também o seu papel neste sentido. A vontade de aumentar o conhecimento no âmbito desportivo pode também ser influenciado pela relação com o professor e pela forma como este gere a aula e partilha os conteúdos.

Já no que toca à competência motora, a competição como motor de evolução é um aspeto referido pelos alunos como fator motivacional para a evolução e para o desenvolvimento da capacidade de gestão emocional. O *feedback* parece ter também um papel relevante, tanto por parte do grupo de pares como do professor. A melhoria da competência técnica e motora e o sucesso numa determinada tarefa está na base de elevados níveis de motivação e de um maior envolvimento do aluno. O reconhecimento por parte de colegas gera sentimentos de competência e reforça a motivação para continuar a melhorar, já o *feedback* do professor ajuda os alunos a compreenderem a sua evolução e a ajustarem o seu desempenho técnico.

Por sua vez, o entusiasmo no aluno tem por base a componente social e a diversão no desporto e o sentido de liderança, responsabilidade e autonomia. Isto é, o ambiente na aula, os momentos de lazer/descontração e a inserção no grupo é determinante para o entusiasmo dos alunos. O assumir de papéis de maior liderança e a oportunidade de tomar decisões de forma autónoma reforça o sentido de responsabilidade e o envolvimento na tarefa. A autonomia, liderança e pertença reforçam esse ciclo positivo no processo de ensino-aprendizagem. Estas conclusões tornaram possível atingir os objetivos deste estudo.

A título de nota adicional, acrescenta-se que embora estudos prévios já tenham apresentado evidências claras sobre os benefícios do MED, uma grande maioria deles utiliza metodologias quantitativas, pondo de lado a dimensão subjetiva e experiencial do modelo. A investigação qualitativa, metodologia adotada no presente projeto, permite trabalhar aspetos específicos da experiência subjetiva dos alunos, tais como: sentimentos de pertença, impacto da motivação, importância das relações interpessoais e perceção de competência (Kwon et al., 2025). Para além disso, a perceção dos alunos é fundamental para verificar a qualidade da implementação do modelo (Hastie & Casie, 2014).

Como professor estagiário de Educação Física, posso salientar que este estudo contribui para o aprofundar do conhecimento relativo ao impacto pedagógico da implementação do MED, oferece informações relevantes para a melhoria da prática educativa e para a promoção de experiências desportivas mais significativas e inclusivas. Um aspeto fundamental numa perspetiva de resposta adequada às características da geração atual de crianças e jovens.

5.1.9. Referências Bibliográficas

Aniszewski, E., Henrique, J., Oliveira, A., Alvernaz, A., & Vianna, J. (2019). A (Des)motivação nas aulas de Educação Física e a satisfação das necessidades de competência, autonomia e vínculos sociais. *Journal of Physical Education*, *30*, 3052.

Antunes, H., Lopes, H., Alves, R., Rodrigues, A., Correia, A., & Gouveia, E. (2024). Desafios da Escola e da Educação Física - Tradição e Inovação.

Bandura, A. (1977). Social learning theory. Prentice-Hall. Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

Bessa, C., Hastie, P., Ramos, A., & Mesquita, I. (2021). *What actually differs between traditional teaching and Sport Education in students' learning outcomes? A critical systematic review. Journal of Sports Science and Medicine*, *20*, 110–125.

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

Brito, C., & Trindade, R. (2024). Modelo de Educação Esportiva: uma possibilidade pedagógica de interlocução qualificada. *Caderno de Educação Física e Esporte, 22*, e32969.

Brock, S. J., Rovegno, I., & Oliver, K. L. (2009). *The influence of student competition on learning in Sport Education.* Journal of Teaching in Physical Education, 28(1), 3–21.

Casey, A., & MacPhail, A. (2018). Adopting a models-based approach to teaching physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *23*(3), 294–310.

Dyson, B. (2001). Cooperative learning in physical education and physical activity: A review of the literature. Journal of Teaching in Physical Education, 20(3), 264–281.

Farias, C. F. G., Mesquita, I. M. R., & Hastie, P. A. (2016). The Sport Education Model: Research update and future avenues for practice and investigation. Manuscrito não publicado. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Farias, C., Segovia, Y., Valério, C., & Mesquita, I. (2022). Does Sport Education promote equitable game-play participation? Effects of learning context and students' sex and skill-level. European Physical Education Review, 28(1), 20–39.

Farias, C., Wallhead, T., & Mesquita, I. (2020). *"The project changed my life": Sport education's transformative potential on student physical literacy*. Research Quarterly for Exercise and Sport, 91(2), 263–278.

Gonçalves, S. P., Gonçalves, J. P., & Marques, C. G. (2021). Manual de investigação qualitativa. Lisboa: Pactor.

Gouveia, É. R., Lopes, H., Rodrigues, A., Quintal, T., Pestana, M., Alves, R., Correia, A., Gouveia, B., Marques, A., & Ihle, A. (2020). O modelo de educação desportiva: uma alternativa a considerar no ensino da educação física.

Hastie, P. A., & Casey, A. (2014). Fidelity in models-based practice research in sport pedagogy: A guide for future investigations. *Journal of Teaching in Physical* Education, 33(3), 422–431.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81–112.

Hoyo-Guillot, A., Fernández, F. T. G., & Ruíz-Montero, P. J. (2025). Effects of Sport Education Model and physical fitness on motivation and prosociality for a healthy approach in secondary students using an experimental design. *Sports, 13(8)*, 274.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. Educational Researcher, 38(5), 365–379.

Kwon, Y., Kim, D., Kang, M., & Cho, G. (2025). Expanding participation in inclusive physical education: A maker-based approach for sport-marginalized students. *Children, 12*(12), 1681.

Lirola, M. J., Trigueros, R., Cangas, A. J., & Aguilar-Parra, J. M. (2025). The influence of emotions on adolescent sport resilience: A transcontextual approach. Psychology in the Schools, 62(12), 5164–5175.

Manninen, M., & Campbell, S. (2022). *The effect of the Sport Education Model on basic needs, intrinsic motivation and prosocial attitudes: A systematic review and multilevel meta-analysis.* European Physical Education Review, 28(1), 78–99.

Mesquita, I. M. R., Pereira, C. H. A. B., Araújo, R. M. F., Farias, C. F. G., Santos, D. F., & Marques, R. J. R. (2014). Modelo de educação esportiva: Da aprendizagem à aplicação. *Revista da Educação Física/UEM, 25*(1), 11–22.

Mesquita, I., Farias, C., & Hastie, P. A. (2012). The impact of a hybrid Sport Education–Invasion Games Competence Model soccer unit on students' decision making, skill execution and overall game performance. European Physical Education Review, 18(2), 205–219.

Millán-Sánchez, A., Madinabeitia, I., de la Vega, R., Cárdenas, D., & Ureña, A. (2023). *Effects of emotional regulation and impulsivity on sports performance: The mediating role of gender and competition level*. Frontiers in Psychology, 14, 1164956.

Onofre, M., Costa, J., Martins, J., Quitério, A., Farias, C., & Mesquita, I. (2023). *Portuguese research on physical education and sport didactics - a critical discussion*. Frontiers in Sports and Active Living, 5, 1172815.

Rico-González, M. (2023). *Developing emotional intelligence through physical education: A systematic review*. Perceptual and Motor Skills, 130(3), 1286–1323.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Self-determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. Guilford Press.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2024). *Self-determination theory. In Encyclopedia of quality of life and well-being research* (pp. 6229-6235). Cham: Springer International Publishing.

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

Siedentop, D. (2002). *Sport education: A retrospective.* Journal of Teaching in Physical Education, 21(4), 409–418.

Sinelnikov, O., & Hastie, P. (2010). A motivational analysis of a season of Sport Education. Physical Education and Sport Pedagogy, 15(1), 55–69.

Smith, B. M., & Sparkes, A. C. (Eds.). (2016). *Routledge handbook of qualitative research in sport and exercise* (pp. 103-123). London: Routledge.

Tendinha, R., Alves, M. D., Freitas, T., Appleton, G., Gonçalves, L., Ihle, A., Gouveia, É. R., & Marques, A. (2021). *Impact of Sports Education Model in Physical Education on Students' Motivation: A Systematic Review.* Children, 8(7), 588.

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

Ward, P., & Lee, M. (2005). Peer-assisted learning in physical education: A review of theory and research. Journal of Teaching in Physical Education, 24(3), 205–225.

Whitehead, M. (2010). *Physical literacy: Throughout the lifecourse*. Routledge.

Whitehead, M. (2013). Definition of physical literacy and clarification of related issues. ICSSPE Bulletin: Journal of Sport Science and Physical Education, 65, 29–34.

Wolffenbüttel, C. R. (2023). Pesquisa qualitativa e quantitativa: Compreendendo as abordagens e construindo possíveis combinações. Publicações.

Zhang, J., Xiao, W., Soh, K. G., Yao, G., Anuar, M. A. B. M., Bai, X., & Bao, L. (2024). *The effect of the Sport Education Model in physical education on student learning attitude: A systematic review*. BMC Public Health, 24, 949.

6. Considerações finais

Chegar ao fim deste estágio faz-me olhar para trás com uma mistura de lucidez e emoção. Sinto que cresci muito mais do que imaginava quando entrei na escola no primeiro dia, ainda com a sensação de "será que estou preparado?". Hoje percebo que esse desconforto inicial foi o ponto de partida para um processo de aprendizagem que me obrigou a sair da zona de conforto, a questionar-me e a reconstruir a forma como vejo o ensino da Educação Física.

Ao longo do ano, fui percebendo que a docência não se resume ao domínio dos conteúdos ou à execução técnica das aulas. É, acima de tudo, um exercício de leitura constante do contexto: das dinâmicas da turma, das relações entre os alunos, das condições do espaço, das emoções que cada um traz para a aula. Houve dias em que tudo parecia encaixar naturalmente e outros em que tive de reformular a aula no momento, ajustar tarefas, reorganizar grupos ou simplesmente mudar a forma como comunicava. E foi nesses momentos que percebi que o planeamento só ganha sentido quando é flexível, vivo e capaz de responder ao que realmente acontece no terreno.

A avaliação também ganhou um significado diferente para mim. Deixou de ser apenas um instrumento de classificação para se tornar uma forma de acompanhar o percurso dos alunos, de perceber quem precisava de apoio, quem estava a evoluir e como podia ajustar a minha intervenção. Ao mesmo tempo, fui percebendo que a minha própria prática também precisava de ser avaliada. A reflexão tornou-se um hábito, às vezes quase automático, que me ajudou a tomar decisões mais conscientes e a perceber onde podia melhorar. Senti, ao longo do ano, que estava a construir uma identidade profissional mais sólida, mais crítica e mais coerente.

Trabalhar com diferentes ciclos foi uma das experiências mais marcantes. Cada grupo trouxe desafios próprios e obrigou-me a adaptar a linguagem, as metodologias e até a forma como me posicionava enquanto professor. Essa diversidade fez-me crescer muito, uma vez que me mostrou que não existe uma única forma de ensinar, mas sim a necessidade de ajustar a intervenção ao perfil dos alunos e às características de cada contexto. Foi por vezes cansativo, mas foi também profundamente enriquecedor.

Este estágio confirmou aquilo que eu já intuía: ser professor de Educação Física é muito mais do que ensinar habilidades motoras. É comunicar, escutar, gerir emoções, criar relações, promover inclusão e, acima de tudo, ajudar os alunos a descobrirem-se a

si próprios através do movimento. É uma profissão exigente, complexa e em constante transformação, e isso só reforça a importância de continuar a estudar, a investigar e a procurar novas formas de ensinar.

Levo comigo a vontade de ser um professor que coloca os alunos no centro do ensino, que valoriza a relação pedagógica e que acredita numa Educação Física humanista, inclusiva e promotora de saúde. Quero continuar a aprender, a experimentar metodologias, a envolver os alunos nas decisões e a construir aulas que façam sentido para eles. Sei que ainda tenho muito para aperfeiçoar, mas termino este ciclo com a sensação clara de que estou preparado para iniciar o próximo.

Sinto gratidão por tudo o que vivi: pelos alunos que me desafiaram e me ensinaram, pelos colegas que me orientaram, pelos momentos de dúvida que me obrigaram a crescer. E levo também a responsabilidade de continuar este caminho com seriedade, curiosidade e compromisso. A docência é, para mim, um percurso contínuo de aprendizagem e é exatamente isso que me motiva a seguir em frente.

7. Referências Bibliográficas

Alves, P. M. C. (2016). *Os professores de Educação Física e a promoção de um estilo de vida ativo* (Tese de Doutoramento). Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa.

Antunes, H., Lopes, H., Alves, R., Rodrigues, A., Correia, A., & Gouveia, E. (2024). Desafios da Escola e da Educação Física - Tradição e Inovação.

Barroso, R., & Darido, S. C. (2010). A gestão do tempo nas aulas de Educação Física: Desafios e possibilidades para o professor. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, 24*(3), 371–383.

Batista, P., & Queirós, P. (2015). (Re)colocar a aprendizagem no centro da Educação Física. In J. Rolim, P. Batista, & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física* (pp. 13–32). FADEUP.

Beni, S., Fletcher, T., & Ní Chróinín, D. (2017). Meaningful experiences in physical education and youth sport: A review of the literature. *Quest, 69*(3), 291–312.

Carolo, D., Villalobos, M., & Martins, J. (2023). *Educação Física de Qualidade: Princípios, estratégias e práticas pedagógicas para desenvolvimento da Literacia Física*. SciELO Preprints.

Casey, A., & Kirk, D. (2020). *Models-based practice in physical education*. Routledge.

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais: Educação Física – Ensino Básico*. Ministério da Educação.

Direção-Geral da Saúde. (2018). *Programa Nacional para a Promoção da Atividade Física*. Ministério da Saúde.

Farias, C., & Mesquita, I. (Eds.). (2024). O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física. FADEUP.

Farias, C., Pill, S., & Griffin, L. L. (Eds.). (2025). *Game-based approaches in physical education: International applications*. Routledge.

Farias, C., Wallhead, T., & Mesquita, I. (2020). *"The project changed my life": Sport Education's transformative potential on student physical literacy*. Research Quarterly for Exercise and Sport, 91(2), 263–278.

Friend, M., & Cook, L. (2007). Co-teaching. *Educational leadership*, *64*(5), 48-52.

Gomes, P., Queirós, P., & Batista, P. (2014). A socialização antecipatória para a profissão docente: Estudo com estudantes de Educação Física. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 28*, 167–192.

Gouveia, É. R., Lopes, H., Rodrigues, A., Gouveia, B., Caldeira, R., Freitas, R., Alves, R., Correia, A., Antunes, H., Marques, A., Kliegel, M., & Ihle, A. (2021). O ensino da educação física: contributos da investigação sobre os modelos de ensino centrados no aluno. In H. Spínola & S. M. Carreira (Orgs.), *Literacia científica: ensino, aprendizagem e quotidiano* (pp. 110–122). Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira.

Graça, A. (2015). A Educação Física no currículo escolar: Desafios e oportunidades. In J. Rolim, P. Batista, & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física* (pp. 11–24). FADEUP.

Graça, A., & Mesquita, I. (2013). *A organização do ensino em Educação Física*. In A. Graça & I. Mesquita (Eds.), Ensinar Educação Física (pp. 71–94). FADEUP.

Hay, P., & Penney, D. (2013). *Assessment in physical education: A sociocultural perspective*. Routledge.

Kirk, D. (2013). Educational value and physical literacy. *Journal of Physical Education and Sport*, 13(1), 1–5.

Kirk, D., & MacPhail, A. (2002). Teaching games for understanding and situated learning: Rethinking the Bunker-Thorpe model. *Journal of Teaching in Physical Education, 21*(2), 177–192.

López-Pastor, V. M., & Sicilia-Camacho, Á. (2017). Formative and shared assessment in higher education. Lessons learned and challenges for the future. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 42*(1), 77–97.

López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: A review of international literature. *Sport, Education and Society, 18*(1), 57–76.

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

Manninen, M., & Campbell, S. (2022). *The effect of the Sport Education Model on basic needs, intrinsic motivation and prosocial attitudes: A systematic review and multilevel meta-analysis.* European Physical Education Review, 28(1), 78–99.

Mesquita, I., & Graça, A. (2002). A abordagem construtivista no ensino do andebol: Implicações para o desenvolvimento da compreensão tática e da tomada de decisão. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 2*(1), 7–23.

Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2020). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos Ensinar a Jogar* (2a ed., pp. 73-122) Porto: Editora FADEUP.

Metzler, M. (2017). Instructional models in physical education. Routledge.

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

Onofre, M. (2013). Educação Física e cidadania: Perspetivas para uma prática crítica. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 13(1), 7–18.

Onofre, M., Costa, J., Martins, J., Quitério, A., Farias, C., & Mesquita, I. (2023). *Portuguese research on physical education and sport didactics - a critical discussion.* Frontiers in Sports and Active Living, 5, 1172815.

Pereira, J., Araújo, R., Farias, C., Bessa, C., & Mesquita, I. (2016). Sport education and direct instruction units: Comparison of student knowledge development in athletics. *Journal of sports science & medicine*, *15*(4), 569.

Richards, K. A. R., & Templin, T. (2021). Learning to teach in physical education: The influence of the school context on preservice teachers. *Journal of Teaching in Physical Education, 40*(2), 276–285.

Rink, J. E. (2010). Teaching physical education for learning (6th ed.). McGraw-Hill.

Rink, J. E. (2013). Measuring teacher effectiveness in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 84*(4), 407–418.

Rodrigues, A., & Poletto, M. (2023). Emotional competence and teacher–student interactions in childhood: Implications for socioemotional development. *Journal of Child and Adolescent Behavior, 11*(2), 1–9.

Rolim, J. (2015). A organização do ensino e a construção de ambientes de aprendizagem. In J. Rolim, P. Batista, & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física* (pp. 33–48). FADEUP.

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

Vickers, J. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities: A Knowledge Structures Approach.* Champaign, Illinois: Human Kinetics Publishers.

Wulf, G., & Shea, C. H. (2002). Principles derived from the study of simple skills do not generalize to complex skill learning. *Psychonomic Bulletin & Review, 9*(2), 185–211.

Zach, S. (2020). Co-teaching–an approach for enhancing teaching-learning collaboration in physical education teacher education (Pete). *Journal of Physical Education and Sport*, *20*(3), 1402-1407.

Zhang, J., Xiao, W., Soh, K. G., Yao, G., Anuar, M. A. B. M., Bai, X., & Bao, L. (2024). The effect of the Sport Education Model in physical education on student learning attitude: A systematic review. BMC Public Health, 24, 949.

Anexos

Anexo 1. Inquérito inicial aplicado aos alunos da turma residente.

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

Inquérito Inicial – 10º ___

Dados Pessoais

Nome Completo: _____ Nº: ___ Turma: ____
Sexo: M ☐ F ☐ Data de Nascimento: ___/___/_____ Nacionalidade: _____
Como te deslocas para a escola: _____ Quanto tempo demoras a chegar? ____
Tens facilidade de acesso à internet em casa? S ☐ N ☐

Dados Escolares

Nº de Retenções: _____ Se sim, em que ano(s) de escolaridade: _____
Nota de EF em 2024/25: _____ Disciplina(s) favorita(s): _____
Disciplina(s) menos apreciada(s): _____

Dados Desportivos

Praticas algum desporto regularmente? S ☐ N ☐ Se sim, qual? _____
És federado/a? S ☐ N ☐ Se sim, há quantos anos? _____ Nº de treinos por semana: _____
Nº de horas de treino por semana: _____ Outros desportos que já praticaste: _____
Modalidade(s) favorita(s): _____
Modalidade(s) menos apreciada(s): _____
Numa escala de **1** a **4**, sendo **1 não gosto**, **2 gosto pouco**, **3 gosto** e **4 gosto muito**, classifica a tua preferência nas seguintes modalidades desportivas:
Futebol ☐ Voleibol ☐ Ginástica de solo ☐ Atletismo ☐ Badminton ☐ Dança ☐
Já participaste no Desporto Escolar? S ☐ N ☐ Se sim, que modalidade(s)? _____
No presente ano letivo, gostavas de participar no Desporto Escolar? S ☐ N ☐

Dados de Saúde

Tens algum problema de saúde? S ☐ N ☐ Se sim, qual? (Especifica se o problema de saúde é impeditivo da prática de EF e porquê.) _____
_____
Tomas alguma medicação regularmente? S ☐ N ☐ Se sim, qual e para quê? _____
_____
Já tiveste alguma lesão grave? (ex. ruturas, entorses, fraturas, etc.) S ☐ N ☐ Se sim, qual? _____
Nº de horas de sono por noite, em média. Assinala com um **X** a opção que mais se adequa:
2 a 4h ☐ 4 a 6h ☐ 6 a 8h ☐ 8 a 10h ☐ Nº de refeições diárias: _____
Quais? _____

Informação estritamente confidencial:
Consomes bebidas alcoólicas regularmente? S ☐ N ☐ Tens hábitos de tabagismo? S ☐ N ☐

Outras informações Relevantes

NEP – Núcleo de Estágio Profissional de Educação Física – FADEUP

Anexo 2. Planeamento Anual.

ESCOLA SECUNDÁRIA FILIPA DE VILHENA - 401766 | **ANO LETIVO: 2025 / 2026** | **10.º ANO - TURMA A**

MESES	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	TOTAL DO SEMESTRE
PREVISTAS	8	15	9	7	9	48
DADAS	8	13	9	5	9	44

1.º Semestre

S - Foi dado o planeado | N - Foi dado um plano alternativo

4ªFeira (12h20-13h10h)/6ªFeira(08h20-10h05)

N.º	Espaço	3							
	Aula n.º	1 e 2		3	4 e 5		6	7 e 8	
	Matéria	Apr/Ant		Fç	AvDi Fut		Futebol		
	S/N	S							
	MÊS	Setembro							
N.º	NOMES / DIA	12	12	17	19	19	24	26	26
1	~~Benedita da Silva Ferreira (Beni)~~	P	P	P	AD	D	AD	AD	D
2	~~Fernando Luís Cordeiro Rodrigues Gardé (Fernando)~~	P	P	P	P	P	P	P	P
3	~~Gabriela Sousa Valinhas (Gabriela)~~	P	P	P	P	P	A	P	P
4	~~Gonçalo Daniel Oliveira Costa da Silva (Gonçalo)~~	P	P	P	P	P	P	P	P
5	~~João António Pereira Dias (João)~~	P	P	P	P	P	P	A	A
6	~~Júlia Palmero Monteiro (Júlia)~~	F	F	P	P	P	A	P	P
7	~~Luís Miguel Dias Pinheira (Luís)~~	P	P	P	P	P	P	F	F
8	~~Marta Maria Barroso Gouveia (Marta)~~	P	P	P	A	P	A	P	P
9	~~Martim Aguiar Henrriques (Martim Henrriques)~~	P	P	P	P	P	P	P	P
10	~~Martim Filipe Escaleira Martins (Martim)~~	P	P	P	P	P	P	P	P
11	~~Miguel da Silva de Azevedo (Miguel)~~	P	P	P	P	P	P	P	P
12	~~Miguel Fortes da Fonseca (Fonseca)~~	P	P	P	P	P	P	A	P
13	~~Rafael Filipe Mota Simões (Rafa)~~	P	P	P	P	P	A	A	P
14	~~Rodrigo Madeira Moreira da Silva Pissara (Rodrigo)~~	P	P	P	P	P	A	A	P
15	~~Tobias Silva Araujo (Tobias)~~	P	P	P	P	P	A	A	P
16	~~Matilde Almeida Barbosa (Matilde)~~	P	P	P	P	P	A	P	P

N.º	1	3	3	8	10	10	15	17	17	22	24	24	29	31	31
Espaço							4								
Aula n.º	9	10 e 11		12	13 e 14		15	16 e 17		18	19 e 20		21	22 e 23	
Matéria				Res/Flex	Futebol		Apt	Futebol		Apt	Futebol			AvSu Fut	
S/N											N		S	N - Apt	
MÊS	Outubro														
1	P	P	P	F	P	P	P	P	P	P	Greve Função Pública		P	P	P
2	P	P	p	P	P	P	P	P	P	F			D	P	P
3	P	F	F	P	P	P	P	P	P	P			P	P	P
4	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P			P	F	P
5	F	P	P	P	P	P	P	P	P	P			P	P	P
6	P	P	P	P	D	D	P	P	P	P			P	P	P
7	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P			P	P	P
8	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P			P	P	P
9	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P			P	P	P
10	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P			P	P	P
11	P	P	P	P	P	P	F	P	P	P			P	P	P
12	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P			P	P	P
13	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P			P	P	P
14	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P			P	P	P
15	D	P	P	P	D	D	P	P	P	P			P	P	P
16	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P			P	P	P

N.º	5	12	14	14	19	21	21	26	28	28
Espaço		3	1							
Aula n.º	24	25	26 e 27		28	29 e 30		-	31 e 32	
Matéria	Apt	AvSu Fut	AvDi Vol		Voleibol			CM	Voleibol	
S/N	S									
MÊS	Novembro									
1	P	P	A	P	P	P	P	Corta-Mato	P	P
2	P	P	P	P	P	P	P		P	P
3	P	P	P	P	P	P	P		P	P
4	P	P	P	P	P	P	P		P	P
5	P	P	P	P	P	F	P		P	P
6	P	P	P	P	P	P	P		P	P
7	P	P	P	P	P	P	P		P	P
8	P	P	P	P	P	P	P		P	P
9	P	P	P	P	P	P	P		P	P
10	P	P	P	P	P	P	P		P	P
11	P	P	P	P	P	P	P		D	D
12	P	P	P	P	P	P	P		P	P
13	F	P	P	P	P	P	P		D	D
14	P	P	P	P	P	P	P		F	F
15	P	P	P	P	P	P	P		P	P
16	P	P	P	P	P	A	P		P	P

N.º	3	5	5	10	12	12	17
Espaço				2			
Aula n.º	33	34 e 35		36	37 e 38		39
Matéria	Res/Fç	AvSu Vol		Fç/Flex	AvDi Gin		T.E.
S/N					N		S
MÊS	Dezembro						
1	P	A	P	P	Greve Função Pública		P
2	P	P	P	P			P
3	P	P	P	P			P
4	P	F	F	P			P
5	F	F	F	F			P
6	P	P	P	P			P
7	P	P	P	P			P
8	P	P	P	P			P
9	P	P	P	P			P
10	P	P	P	P			P
11	F	P	P	P			P
12	F	F	F	P			P
13	P	F	F	F			P
14	D	D	D	P			P
15	P	P	P	P			P
16	P	P	P	P			P

N.º	7	9	9	14	16	16	21	23	23
Espaço									
Aula n.º	40	41 e 42		43	44 e 45		46	47 e 48	
Matéria	AvDi Gin	Ginástica						AvSu Gin	A.A
S/N									
MÊS	Janeiro								
1	P	P	P	P	P	P	P	P	P
2	P	P	P	P	P	P	P	P	P
3	P	P	P	P	P	P	P	P	P
4	P	P	P	P	P	P	P	P	P
5	F	P	P	P	P	P	P	P	P
6	P	P	P	P	P	P	P	P	P
7	P	P	P	P	P	P	P	P	P
8	P	P	P	P	P	P	P	P	P
9	P	P	P	P	P	P	P	P	P
10	P	P	P	P	P	P	P	P	P
11	P	P	P	P	P	P	F	P	P
12	P	P	P	P	P	P	P	P	P
13	D	D	D	P	P	P	F	P	P
14	P	P	P	P	P	P	P	P	P
15	P	P	P	P	P	P	P	P	P
16	P	P	P	P	P	P	P	P	P

DT	Susana Carrilho	Físico-Química	Ciências e Tecnologias
	Observações		Apr- Apresentação | Antro - Antropometria | Fç - Testes de Força FitEscola | AvDi - Avaliação Diagnóstica | AvSu - Avaliação Sumativa | Flex - Testes de Flexibilidade FitEscola | Apt - Aptidão Física | Res - Testes de Resistência do FitEscola | Fut - Futebol | Vol - Voleibol | Gin - Ginástica de Solo | P - Presente | A - Falta de atraso | D - Dispensa | CM - Corta Mato | ImHo - Impulsão Horizontal
	E1 - GINÁSIO GRANDE (11 Aulas)		Voleibol (09 aulas)
	E2 - GINÁSIO PEQUENO (13 Aulas)		Ginástica de Solo (08 aulas)
	E3 - EXTERIOR COBERTO (15 Aulas)		Futebol (17 aulas)
	E4 - EXTERIOR DESCOBERTO (10 Aulas)		Aptidão Física (4 aulas)

PROFESSOR ESTAGIÁRIO - MIGUEL BOTELHO

ESCOLA SECUNDÁRIA FILIPA DE VILHENA - 401766 | **ANO LETIVO: 2025 / 2026** | **10.º ANO - TURMA A**

MESES	Fevereiro	Março	Abril	Maio	Junho	TOTAL DO SEMESTRE
PREVISTAS	11	12	7	12	5	47
DADAS	11	12	5	12		

2.º Semestre

S - Foi dado o planeado | N - Foi dado um plano alternativo

4ªFeira (12h20-13h10h)/6ªFeira(08h20-10h05)

N.º	Espaço	SEF	3									
	Aula n.º	49	50 e 51		52	53 e 54		Extra		55	56 e 57	
	Matéria	Apr MED	Atletismo		Apt	Atletismo				As Vel	Atletismo	
	S/N	Sim										
	MÊS	Fevereiro										
N.º	NOMES / DIA	4	6	6	11	13	13	20	20	25	27	27
1	~~Benedita da Silva Ferreira (Beni)~~	P	A	P	P	F	F	P	P	P	P	P
2	~~Fernando Luís Cordeiro Rodrigues Gardé (Fernando)~~	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
3	~~Gabriela Sousa Valinhas (Gabriela)~~	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
4	~~Gonçalo Daniel Oliveira Costa da Silva (Gonçalo)~~	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
5	~~João António Pereira Dias (João)~~	P	P	P	F	P	P	P	P	P	P	P
6	~~Júlia Palmero Monteiro (Júlia)~~	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
7	~~Luís Miguel Dias Pinheira (Luís)~~	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
8	~~Marta Maria Barroso Gouveia (Marta)~~	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
9	~~Martim Aguiar Henrriques (Martim Henrriques)~~	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
10	~~Martim Filipe Escaleira Martins (Martim)~~	F	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
11	~~Miguel da Silva de Azevedo (Miguel)~~	P	P	P	P	D	D	P	P	P	D	D
12	~~Miguel Fortes da Fonseca (Fonseca)~~	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
13	~~Rafael Filipe Mota Simões (Rafa)~~	P	P	P	P	D	D	A	P	P	P	P
14	~~Rodrigo Madeira Moreira da Silva Pissara (Rodrigo)~~	P	P	P	P	P	P	A	P	P	D	D
15	~~Tobias Silva Araujo (Tobias)~~	P	P	P	D	D	D	P	P	F	F	F
16	~~Matilde Almeida Barbosa (Matilde)~~	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
17	~~Pereira Marcos Mulungo (Pereira)~~	Entrou em Abril										

N.º	4	6	6	11	13	13	18	20	20	25	27	27
Espaço	4	SEF		4				SE		4		
Aula n.º	58	59 e 60		61	62 e 63		64	65 e 66		67	68 e 69	
Matéria	As Res	Filme		Atl	As Bar		Atletismo			As Est	E.C. Atl	
S/N								N - Antr e Apt		Sim		
MÊS	Março											
1	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
2	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
3	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
4	P	P	P	P	P	F	P	P	P	P	P	P
5	P	F	F	P	D	D	P	P	P	P	P	P
6	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	F	F
7	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
8	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
9	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
10	P	P	P	P	P	P	D	D	D	D	D	D
11	P	P	P	P	P	P	P	P	P	F	P	P
12	P	P	P	F	P	P	P	P	P	P	P	P
13	P	P	P	P	P	P	P	P	P	D	D	D
14	P	P	P	P	P	P	P	D	D	P	P	P
15	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	F	F
16	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
17												

N.º	15	17	17	22	24	24	29
Espaço	1						
Aula n.º	70	71 e 72		73	74 e 75		76
Matéria	AvDi Bad	Badminton					
S/N		Não		Sim			
MÊS	Abril						
1	FJ	Greve Função Pública		P	P	P	P
2	FJ			P	P	P	P
3	FJ			P	P	P	P
4	FJ			P	P	P	P
5	D			D	D	D	D
6	FJ			P	P	P	P
7	FJ			P	P	P	P
8	FJ			P	P	P	F
9	FJ			P	P	P	P
10	FJ			P	P	P	P
11	P			P	P	P	P
12	P			P	P	P	P
13	D			D	D	D	D
14	P			P	P	P	P
15	P			P	P	P	P
16	FJ			P	P	P	P
17				P	P	P	P

N.º	6	8	8	13	15	15	20	22	22	27	29	29
Espaço				2								
Aula n.º	77	78 e 79		80	81 e 82		83	84 e 85		86	87 e 88	
Matéria	AvSu Bad			Res/Flex	Dan/Fç		Dança					
S/N												
MÊS	Maio											
1	P	P	P	P	P	P	P	A	P	P	F	P
2	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
3	F	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
4	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
5	D	D	D	D	P	P	P	P	P	P	P	P
6	P	P	P	P	F	F	P	A	P	P	P	P
7	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
8	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
9	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
10	D	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
11	F	D	D	P	P	P	P	P	P	P	P	P
12	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
13	P	P	P	D	P	P	P	P	P	P	P	P
14	P	P	P	D	P	P	P	P	P	P	P	P
15	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
16	P	P	P	D	P	P	P	A	P	P	P	P
17	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	F	P

N.º	3	5	5	12	12
Espaço					
Aula n.º	89	90 e 91		92 e 93	
Matéria		T.E./AvSu Dan		A.A./T.E./AvSu Dan	
S/N	Não			Sim	
MÊS	Junho				
1	Greve Geral	Greve dos trabalhadores não docentes		P	P
2				P	P
3				P	P
4				P	P
5				P	P
6				P	P
7				P	P
8				P	P
9				P	P
10				P	P
11				P	P
12				P	P
13				P	P
14				P	P
15				P	P
16				P	P
17				F	P

DT	Susana Carrilho	Físico-Química	Ciências e Tecnologias
	Observações:		SE - Sala de Expressões | SEF - Sala de Educação Físicas | Apr- Apresentação | MED - Modelo de Educação Desportiva | Fç - Testes de Força FitEscola | AvDi - Avaliação Diagnóstica | AvSu - Avaliação Sumativa | Flex - Testes de Flexibilidade FitEscola | Apt - Aptidão Física | Res - Testes de Resistência do FitEscola | Bad - Badminton | Dan - Dança | P - Presente | A - Falta de atraso | D - Dispensa | F - Falta de Presença | FJ - Falta Justificada | E.C. - Evento Culminante | Atl - Atletismo | As Vel - Avaliação Sumativa de Velocidade | As Res | Avaliação Sumativa de Resistência | As Bar - Avaliação Sumativa de Barreiras | As Est - Avaliação Sumativa de Estafetas
	E1 - GINÁSIO GRANDE (10 Aulas)		Atletismo - 20 aulas
	E2 - GINÁSIO PEQUENO (14 Aulas)		Badminton - 10 aulas
	E3 - EXTERIOR COBERTO (11 Aulas)		Dança - 11 aulas
	E4 - EXTERIOR DESCOBERTO (12 Aulas)		Aptidão Física - 2 aulas

PROFESSOR ESTAGIÁRIO - MIGUEL BOTELHO

Anexo 3. Unidade Didática de Atletismo.

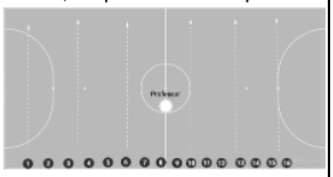
10ºA			Dia	04/fev	06/fev	13/fev	20/fev	25/fev	27/fev	04/mar	11/mar	13/mar	18/mar	20/mar	25/mar	27/mar
			Espaço	E3	E3	E3	E3	E3	E3	E4	E4	E4	E4	E4	E4	E4
			Duração	50'	100'	100'	100'	50'	100'	50'	50'	100'	50'	100'	50'	100'
			Aula nº	49	50 e 51	53 e 54	Extra	55	56 e 57	58	61	62 e 63	64	65 e 66	67	68 e 69
			Sessão nº	1	02 e 03	04 e 05	06 e 07	8	09 e 10	11	12	13 e 14	15	16 e 17	18	19 e 20
Conteúdos	Partida de pé			Aula Teórica de Introdução ao MED	I/E/C											Evento Culminante
	Corrida de Resistência	Ritmo/controlo de corrida				I/E	E		E	AS						
		Tempo				I/E	E		E							
	Corrida de Velocidade	Técnica de Corrida			I/E	E	E	AS								
		Partida				I/E	E									
		Fase de Aceleração				I/E	E									
		Velocidade Máxima				I/E	E									
	Corrida de estafetas	Zona de Aceleração										I/E	E	C	AS	
		Zona de Transmissão										I/E	E	C		
		Técnicas de transmissão (ascendente e descente)										I/E	E	C		
	Corrida de Barreiras	Aproximação à 1ºbarreira/Fase de Ataque						I/E	E		E	AS				
		Transposição à barreira						I/E	E		E					
		Corrida entre barreiras							I/E		E					
Cultura Desportiva	História do Atletismo			No final das aulas de 100´, dois alunos, que foram selecionados na aula anterior, terão de partilhar com a turma uma curiosidade sobre a história e a cultura do Atletismo.												
	Distinção das disciplinas das corridas de atletismo															
	Regras de Segurança															
Condição Física e Fisiologia	Capacidades Condicionais	Força		Ao longo das aulas irão ser desenvolvidas as capacidades condicionais com maior ênfase na força inferior, superior, core e geral e na flexibilidade.												
		Resistência														
		Velocidade														
		Flexibilidade														
	Capacidades Coordenativas	Reação		Ao longo das aulas irão ser desenvolvidas as capacidades coordenativas com maior ênfase na reação, diferênciação cinestésica e ritmo.												
		Equilíbrio														
		Ritmo														
		Orientação espacial														
		Diferenciação cinestésica														
Conceitos Psicossociais	Autonomia			Ao longo das aulas, o aluno aprenderá a resolver tarefas sozinho.												
	Responsabilidade			Aprenderá as regras da sala de aula, participará ativamente nas atividades, cumprirá prazos definidos e seguirá as normas de higiene e segurança pessoal.												
	Respeito			O aluno irá aceitar os feedbacks instruidos pelos professores, como as opiniões dos colegas. Irá respeitar tanto os professores como os colegas de turma.												
	Participação e cooperação			Irá envolver-se de forma construtiva, empenhada e cooperativa assumindo a execução de tarefas. Cooperá com os colegas, professores, como na organização e arrumação do material.												

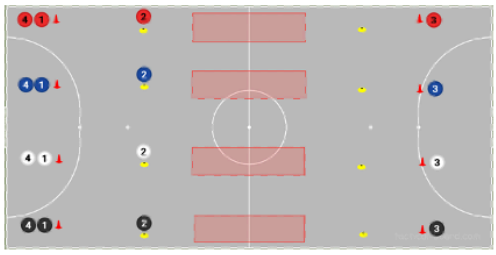
Anexo 4. Plano de aula nº64 (unidade didática de atletismo).

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

Plano de Aula nº64				
Professor: Miguel Botelho		**Ano/Turma:** 10ºA	**Nº alunos:** 16	**Local:** Espaço 4
Aula: 64	**Sessão:** 15 de 20	**Data:** 18/03/26	**Hora:** 12h20	**Material:** - 4 testemunhos; - 30 sinalizadores; - 8 cones; - Grelha de pontuação;
UT/UD: Atletismo/Corrida de Estafetas;		**Duração:** 50 min	**Tempo útil:** 40min	
Função Didática: - Exercitação;				
Conteúdos: - Zona de Aceleração; - Zona de Transmissão; Técnica de transmissão ascendente e descente;				

Objetivos da aula:	**HM**	-
	FT/CF	Exercitar as Componentes Condicionais: Força explosiva, velocidade e resistência Exercitar as Componentes Coordenativas: Reação e ritmo
	CD	Conhecer as componentes críticas das técnicas. Terminologia da modalidade e regras de segurança.
	CPS	Estimular valores como superação, dedicação, responsabilidade, colaboração no contexto desportivo e fair-play.

		Objetivos comportamentais	**Situação de aprendizagem | *Organização didático metodológica***	**Componentes Críticas / Critérios de Êxito**
INICIAL	12h20 –12h25 (5 min)	----	**0 – Chamada e conversa com os alunos:** - Com os alunos todos em frente ao professor, é feita a chamada de todos os alunos e são registadas as presenças; - Depois de concluída a chamada, o professor comunica aos alunos o que será trabalhado na aula; 	----
FUNDAMENTAL	12h25 – 12h30 (5min)	- Aquecimento geral;	**1 – Aquecimento Geral:** - Através de instrução direta, o professor exemplifica o exercício que os alunos têm de fazer em cada percurso para a frente e para trás; - MS; MI; Coordenação entre MS e MI; Sprints; 	----
	12h30-12h40 (10min)	- Técnica Ascendente; - Técnica Descendente;	**2 – Técnicas de Transmissão (Treino):** - Utilizando os mesmos percursos da aula anterior, as equipas vão, com a ajuda de skillcards que o professor vai entregar, estudar e experimentar ambas as técnicas de transmissão (ascendente e descendente); - Vão também estar focadas na zona de transmissão (10m) e na zona de aceleração (5m);   	<u>Técnica descendente:</u> - O recetor coloca a palma da mão oblíqua e para cima, com o polegar a apontar para baixo; - O transmissor transmite o testemunho num movimento rápido de trás para a frente e de cima para baixo; <u>Técnica ascendente:</u> - O recetor estende a mão à retaguarda, coloca a palma da mão voltada para baixo e para trás, com o polegar a formar um V invertido, ao nível da bacia; - O transmissor transmite o testemunho num movimento rápido de trás para a frente e de baixo

				para cima, estendendo o braço, colocando o testemunho entre o indicador e o polegar (que devem estar bem afastados) do recetor;
FUNDAMENTAL	12h40-12h55 (15min)	- Técnica Ascendente; - Técnica Descendente; - Zona de transmissão; - Zona de aceleração;	**3 – Competição (técnica + velocidade):** - Utilizando os mesmos percursos do exercício anterior, cada equipa vai pôr em prática aquilo que esteve a treinar no exercício anterior, e vão competir entre equipas a nível de técnica e de velocidade; - A equipa que apresentar a melhor técnica de transmissão será premiada com 4 valores; - A equipa que for mais rápida, será premiada com 2 valores; 	- Todos os anteriores;
FINAL	12h55 – 13h00 (5min)	----	**6 – Retorno à calma:** - O professor comunica à turma a classificação da aula (1º, 2º, 3º e 4º lugar, e transmite também a classificação global da unidade didática de atletismo, relembrando que no final da mesma, a equipa que ficar em 1º lugar irá receber um prémio; - O professor Miguel dá um feedback geral sobre a aula, e as indicações necessárias sobre a próxima aula;	----

Anexo 5. Reflexão da aula nº68 e 69 (unidade didática de atletismo).

Reflexão de Aula 68 e 69				
Professor: Miguel Botelho		**Ano/Turma:** 10ºA	**Nº alunos:** 16	**Local:** Espaço 4
Aula: 68 e 69	**Sessão:** 19 e 20 de 20	**Data:** 27/03/2026	**Hora:** 08h20	**Material:** - 4 testemunhos, - 8 cones; - 30 sinalizadores; - 12 barreiras; - Grelha de pontuação;
UT/UD: Atletismo/Evento Culminante;		**Duração:** 100 min	**Tempo útil:** 90min	
Função Didática: - Exercitação; - Consolidação;				
Conteúdos: - Corrida de estafetas; - Corrida de velocidade; - Corrida de barreiras; - Corrida de resistência;				

Reflexão da Aula Lecionada

Esta aula correspondeu ao momento final da unidade didática de atletismo, assumindo-se como o evento culminante, numa fase em que todas as avaliações já tinham sido concluídas. Este evento culminante aparece na unidade didática como um fator representativo da celebração do desporto (Mesquita et al., 2014). Para além disso, tratou-se de uma aula com um contexto particular, uma vez que foi observada por todos os elementos do núcleo de estágio e pelo professor orientador, o que naturalmente contribuiu para um aumento do nervosismo com que a encarei. Esse nervosismo foi ainda acentuado pelo facto de parte do planeamento da aula ter sido realizado pelos próprios alunos, o que, embora positivo do ponto de vista do envolvimento, retirou algum controlo direto sobre todos os pormenores da organização.

Apesar desse contexto inicial, considero que a aula decorreu globalmente de forma positiva. Os objetivos definidos foram cumpridos e o ambiente vivido ao longo da sessão foi bastante motivador e dinâmico, refletindo sobre o carácter especial deste momento final. Os alunos demonstraram elevados níveis de empenho e envolvimento, o que considero estar diretamente relacionado com o facto de terem tido um papel ativo na preparação da aula. Este envolvimento traduziu-se numa participação entusiasta nas diferentes provas e numa atitude cooperativa sempre que foi necessário ajustar algum aspeto organizativo.

Ao longo da aula, fui-me apercebendo de alguns pormenores que poderiam ter sido previamente melhor definidos. Um dos exemplos mais evidentes foi a organização das estafetas, nomeadamente a necessidade de colocar juízes nas zonas de transmissão. Apesar de ter tido a intenção de atribuir esse tipo de funções aos alunos, de forma a mantê-los envolvidos enquanto não estavam a competir, esse aspeto não foi previamente estruturado em termos concretos, o que obrigou a uma gestão em tempo real. Ainda assim, considero que consegui responder de forma eficaz a essa necessidade, evidenciando capacidade de adaptação e tomada de decisão no momento. No entanto, numa reflexão posterior, torna-se evidente que um planeamento mais detalhado teria permitido uma maior fluidez organizativa e uma redução da necessidade de intervenção imediata.

Outro aspeto relevante prende-se com a gestão do tempo. As diferentes provas acabaram por demorar mais do que o inicialmente previsto, o que levou a um progressivo atraso no decorrer da aula. Como consequência, a última prova foi realizada de forma mais apressada e a entrega de prémios acabou por acontecer já após o término do tempo de aula. Ainda assim, este prolongamento não teve um impacto negativo significativo, uma vez que os alunos se mostraram compreensivos e mantiveram uma atitude positiva até ao final, valorizando claramente o momento vivido.

Em termos pessoais, considero que consegui gerir o nervosismo inicial de forma adequada, não permitindo que este interferisse negativamente na condução da aula. Pelo contrário, fui capaz de manter uma postura interventiva, ajustando a dinâmica da sessão sempre que necessário. No entanto, esta experiência reforçou a importância de antecipar todos os pormenores organizativos, especialmente em aulas com maior complexidade, como foi o caso deste evento culminante. O feedback do professor orientador foi nesse sentido, sublinhando a necessidade de entrar em aula com todas as decisões previamente definidas.

Em suma, encaro esta aula como uma experiência bastante enriquecedora, não só pelo sucesso global da mesma, mas também pelas aprendizagens que dela retiro. Para além de ter proporcionado um momento final motivador para os alunos, permitiu-me refletir de forma mais consciente sobre a importância do planeamento rigoroso e da gestão do tempo, aspetos que pretendo melhorar nas minhas futuras intervenções pedagógicas.

Referências Bibliográficas:

Mesquita, I., Pereira, C., Araújo, R., Farias, C., Santos, D., & Marques, R. (2014). Modelo de educação desportiva: Da aprendizagem à aplicação. *Revista de Educação Física/UEM*, *25*, 1–14. https://doi.org/10.4025/reveducfis.v25i1.21177

Anexo 6. Ficha de grupo.

FICHA DA EQUIPA

NOME DA EQUIPA: _____

COR DA EQUIPA: _____

CAPTIÃO DA EQUIPA: _____

NOME DOS ELEMENTOS DA EQUIPA

Nº	NOME DO ALUNO

LEMA/GRITO DE EQUIPA: _____

_____

10ºA – ATLETISMO

Anexo 7. Ficha de evolução da unidade didática de ginástica de solo.

FICHA DE EVOLUÇÃO

NOME DA EQUIPA: _____

AULA DIA 09/01/2026

QUE ELEMENTOS GÍMNICOS FORAM TRABALHADOS?
SEGUNDO OS CRITÉRIOS DE ÊXITO E ERROS FREQUENTES, QUE ELEMENTO(S) DO GRUPO TEM/TÊM DIFICULDADE A FAZER? E EM QUE ASPETO? O QUE PRECISA DE TRABALHAR?

AULA DIA 14/01/2026

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

Anexo 8. Ficha de registo da sequência gímnica de ginástica de solo.

A NOSSA SEQUÊNCIA GÍMNICA

NOME DO GRUPO: _____

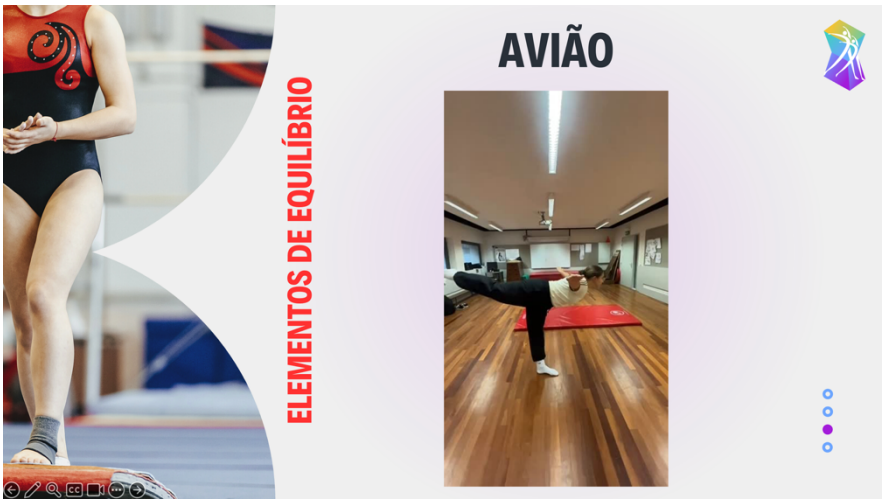
NOME DO ALUNO	1 ROLAMENTO Á FRENTE	1 ROLAMENTO Á RETAGUARDA	1 APOIO FACIAL INVERTIDO	1 RODA	1 ELEMENTO FLEXIBILIDADE	1 ELEMENTO EQUILÍBRIO	2 ELEMENTOS LIGAÇÃO

COMECEM A CONSTRUIR AQUI A VOSSA SEQUÊNCIA GÍMNICA...

Anexo 9. Exemplos de vídeos de apoio a alguns elementos gímnicos.







Anexo 10. Ficha de avaliação diagnóstica de ginástica de solo.

Ficha de registo – Avaliação Diagnóstica – Ginástica

Professores: Luís Moreira e Miguel Botelho **Turma:** 10º A

Nome do Avaliador: _____

Nome do Avaliado: _____

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

Avaliação Diagnóstica de Ginástica de Solo					
Habilidades Gímnicas					
Rolamento à frente	Rolamento à retaguarda	Apoio facial invertido	Roda	Avião	Pirueta

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

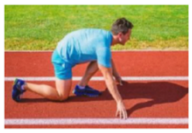
Comentários adicionais que consideres pertinentes sobre o desempenho do teu colega:

_____
_____
_____
_____
_____
_____

Anexo 11. Skillcards de atletismo.

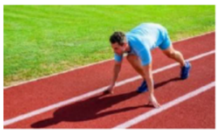
Partida baixa

1.
"Aos seus lugares"



- Joelho da perna de trás alinhado com o calcanhar da perna da frente;
- MS esticados e com os dedos apoiados no chão

2.
"Pronto"



- Sobe o joelho de trás;
- Eleva a bacia até ultrapassar ligeiramente a altura dos ombros
- Braços estendidos apoiando as pontas dos dedos no chão;

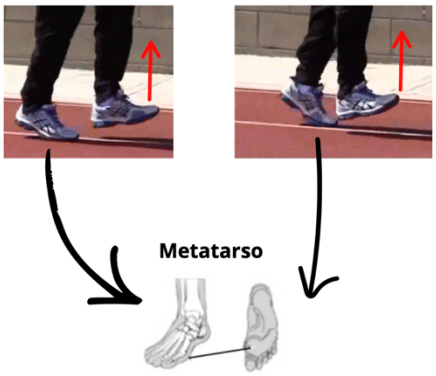
3.
Sinal de partida



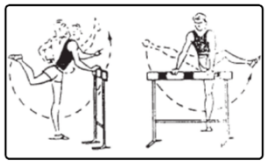
- Impulsiona em frente, ambas as pernas;
- Avança rapidamente o "pé de trás";
- Braços em coordenação alternada com as pernas;

Skipping

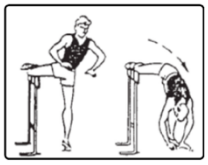
- Movimento dos braços contrário aos das pernas;
- Olhar em frente, postura alta;
- Dobrar e esticar as pernas rapidamente;
- O apoio no solo deve ser realizado com o metatarso (metade da frente do pé no chão);
- O movimento para andar -"empurrar o chão" e não saltar;



Flexibilidade Coxo-femerual



- Conduzir o movimento de balanço com o joelho ("o joelho é que guia");

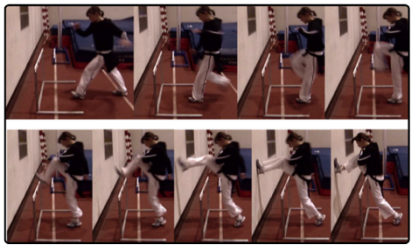


- "Pousa" um joelho e um pé na barreira;
- Flete o tronco sobre o MI apoiado no chão;
- Movimento lento e controlado;



- 2 a 2, sentados frente a frente;
- A perna de ataque de um colega, apoia na coxa da perna de passagem do outro colega;
- Mãos dadas, ação de mergulho à frente, alternadamente;

Perna de Ataque



- Conduzir o movimento de ataque com o joelho;
- Colocar a planta do pé na parede;
- Fletir o tronco sobre a perna de ataque;

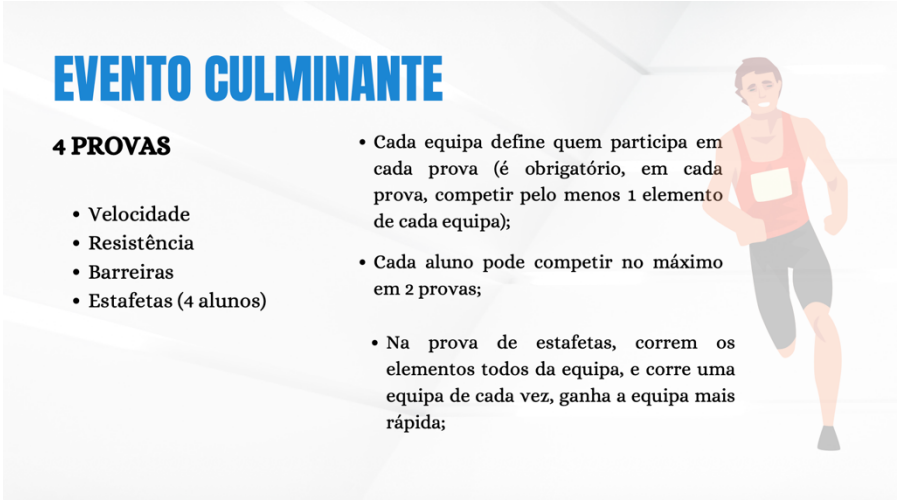
Perna de Passagem

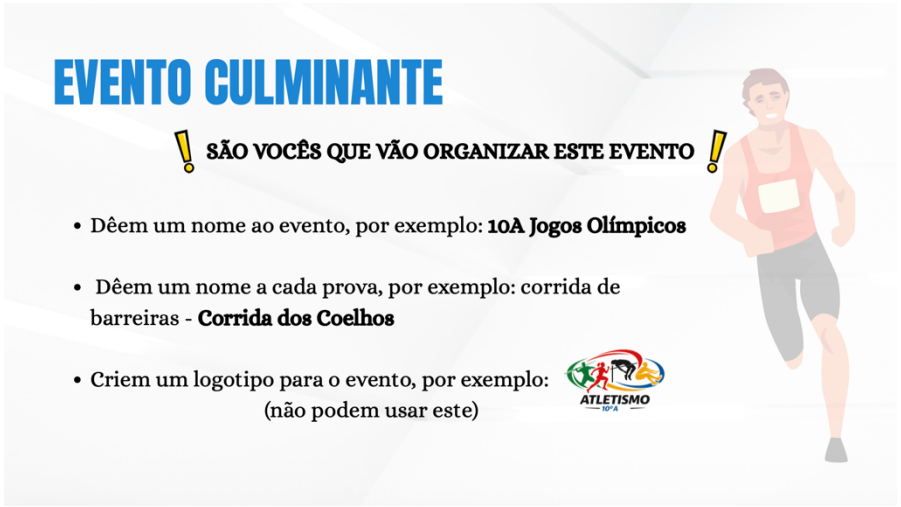


- Pé de apoio à frente da barreira (tracejado);
- Pé de passagem em dorsi-flexão (dedos a apontar para a canela);
- Conduzir o movimento com o joelho

Anexo 12. Indicações para o planeamento do evento culminante de atletismo.









Anexo 13. Ficha de planeamento do evento culminante de atletismo.

10ºA - Evento Culminante de Atletismo

Nome do Evento: Evento Culminante 10ºA

Logotipo do Evento:



Programa de Corridas

1ª Corrida (nome): Camelos no Deserto (resistência)

Atletas participantes:

Nome:	Equipa: Conguitos
Nome:	Equipa: Pernas de Pau
Nome:	Equipa: Atlas
Nome:	Equipa: Os Tralaleritos
Nome:	Equipa:
Nome:	Equipa:
Nome:	Equipa:
Nome:	Equipa:

2ª Corrida (nome): El Corrida (velocidade)

Atletas participantes:

Nome:	Equipa: Os Tralaleritos
Nome:	Equipa: Os Tralaleritos
Nome:	Equipa: Pernas de Pau
Nome:	Equipa: Atlas
Nome:	Equipa: Conguitos
Nome:	Equipa:
Nome:	Equipa:
Nome:	Equipa:

3ª Corrida (nome): Salto à Cavalo (barreiras)

Atletas participantes:

Nome:	Equipa: Os Tralaleritos
Nome:	Equipa: Conguitos
Nome:	Equipa: Atlas
Nome:	Equipa: Pernas de Pau
Nome:	Equipa:
Nome:	Equipa:
Nome:	Equipa:
Nome:	Equipa:

4ª Corrida (nome): Corrida de Formigas (estafetas)

Atletas participantes:

Nome: Equipa: _____

Nome: Equipa: _____

Nome: Equipa: _____

Nome: Equipa: _____

Nome: Equipa: _____

Nome: Equipa: _____

Nome: Equipa: _____

Nome: Equipa: _____

(Na corrida de estafetas, escrevem só o nome da equipa, e escrevem por ordem de quem vai correr primeiro. *Na corrida de estafetas corre uma equipa de cada vez.)

Anexo 14. Exemplos de prémios do evento culminante de atletismo.









Anexo 15. Cartaz do torneio de voleibol da escola cooperante.



Anexo 16. Tabela de análise temática dos dados qualitativos.

Tema 1 - Perceção dos alunos acerca do processo ensino-aprendizagem

Tema	Subtema	Categoria	Código	Excerto	Notas analíticas
1	Aprendizagem colaborativa: Entreajuda e cooperação	Aprendizagem por modelagem	Aprendizagem entre pares	‘’Podemos basear-nos nas coisas boas que o colega faz.” P6 “Juntava a informação que via. Imitava os pés de um e aposição dos joelhos do outro.” P1	Os alunos aprendem e evoluem ao observar e imitar os colegas.
		Heteroavaliação	Apoio entre pares	‘’Se fizermos alguma coisa errada, os outros podem apontar. Enquanto se estivessemos sozinhos, talvez não reparássemos se estivéssemos a fazer errado.’’ P8	O trabalho inserido num grupo é fundamental para a evolução, pelo apoio entre pares. A correção mútua é percebida como mecanismo de melhoria técnica.
			Comparação entre pares	‘’E também ajuda a comparar os resultados, para ver o que é que temos que melhorar.’’ P2	Comparar a evolução entre elementos do grupo pode ser um meio de aprendizagem
		Aprendizagem por observação	Observação dos erros dos colegas	“Quando o professor corrige outro aluno, eu também aprendo.” P1 ‘’Por exemplo, o professor ao corrigir um colega, mesmo que não seja do meu grupo ou da minha equipa, eu sei que vou melhorar. Eu consigo aprender através desse colega.’’ P5	Quando inseridos em grupos, (grupo turma) os alunos reconhecem que aprendem ao observar correções dirigidas a colegas.

	Competição como motor de evolução	Gestão emocional	Lidar com a frustração	“Quando ficamos em último, temos que lidar com a frustração. Em grupo, faz-nos querer melhorar.” P1 “Ajuda também a lidar com a frustração, a aceitar que pronto, naquele dia fomos os piores.” P6	A competição desenvolve competências emocionais de gestão do stress e frustração.
		Motivação para a evolução	Motivação associada à competição	“A competição dá motivação para ser melhor. Melhor do que eu era antes.” P8 “A competição motiva muito. É o querer ser tão bom como os outros, para acompanhar.” P5	A competição é associada ao aperfeiçoamento técnico individual, é um impulsionador para a evolução e superação técnica.
			Competir para evoluir	‘’ Por exemplo, o X e o Y, eles evoluem os dois porque estão sempre a competir um com o outro.’’ P7	A competição entre pares assume um papel importante na procura de evolução, por parte do aluno.

Tema 2 - Perceção dos alunos relativamente à sua Literacia Desportiva

Tema	Subtema	Categoria	Código	Excerto	Notas analíticas
2	Partilha de conhecimento	Conhecimento partilhado	Partilha de ideias	"Há sempre pessoas que sabem mais de uma modalidade do que outra." P3 "Como há pessoas que sabem mais, partilham factos interessantes e estratégias e isso motiva-nos a querer saber mais" P1	O grupo funciona como um espaço para a troca de ideias e partilha de conhecimento. A inserção num grupo na qual os alunos têm diferentes características e a trocade ideias que isso proporciona, pode ser muito produtivo para o aumento do conhecimento. A literacia pode ser promovida quando há partilhas feitas por alunos com conhecimentos prévios sobre uma determinada modalidade.
		Troca de ideias entre grupos	Trocas de ideias	''Há sempre um que é melhor numa coisa e outro que é melhor noutra coisa. Depois há sempre forma de um dar uma dica e outro dar uma outra dica.'' P5	
	Relação pedagógica	Papel do professor	Professor	"Se o professor falar com entusiasmo, há outro ânimo na turma." P8	A forma como o conteúdo é apresentado e dinâmizado, parece influenciar a forma como os alunos o recebem.
		Relação com o professor	Relação Professor - aluno/turma	''Se eu não gostasse do professor, eu nem queria saber da disciplina, sinceramente.'' P6 ''Eu posso ter uma disciplina que eu gosto muito e por exemplo este ano calhei com uma professora que não gosto tanto e a disciplina começa a ser uma seca.'' P4	A relação pedagógica influencia diretamente a vontade de aprender e tem um impacto no envolvimento ativo e interesse dos alunos nas aulas.

Tema 3 - Desenvolvimento dos alunos no âmbito da competência motora

Tema	Subtema	Categoria	Código	Excerto	Notas analíticas
3	Sucesso como motivação		Sucesso	‘’Pensar no que vou sentir quando ganhar, foco na vitória.’’ P5	O sucesso na competição promove a sensação de competência e realização.
	Impacto do feedback	Feedback do grupo de pares	Feedback do grupo de pares	“Quando tu fazes alguma coisa fixe no treino, e as pessoas dão-te parabéns, e ajudam-te e motivam-te.” P8 “Estamos sempre a corrigir-nos uns aos outros. P7	O feedback do grupo de pares não só é uma fonte de motivação, mas é visto como um mecanismo para e melhorar a técnica.
		Feedback do professor	Feedback do professor	‘’O professor vai fazendo comentários positivos quando conseguimos fazer o desafio, isso ajuda.’’ P5 ‘’As coisas que o professor vai dizendo ajudam a percebe se estou no caminho certo, a fazer as coisas melhor.’’ P2	O feedback do professor é fundamental para o aluno compreender a sua própria evolução.

Tema 4 - Entusiasmo nos alunos

Tema	Subtema	Categoria	Código	Excerto	Notas analíticas
4	Componente social	Ambiente na aula	Ambiente	"Eu estou na ginástica pelo ambiente." P1	O ambiente e inserção no grupo é determinante para o entusiasmo.
		Sentido de pertença social E inserção em grupo	Importância do grupo de pares	"É muito melhor ir para a aula e pensar: vou estar com o meu grupo." P4	O sentido de pertença e a componente social do desporto aumenta o entusiasmo para a prática.
			Influencia do grupo de pares	Também acho que o facto de estarmos a trabalhar em grupo, num desporto individual, acaba por ser a motivação.'' P6	Em particular ao trabalhar uma modalidade individual, a inserção em grupo pode funcionar como estratégia de motivação.
	Diversão	Lazer	Diversão na aula	''Acho que os momentos de relaxamento e mais divertidos de E.F. são o que me fazem gostar mais deste disciplina.'' P2	A diversão é considerada um elemento fulcral para a motivação e entusiamso para a prática desportiva.
		Momentos de descontração	Descontração	"Ter momentos de descontração é muito importante." P6	A descontração contribui para o entusiasmo e bem-estar na aula.

	Liderança, responsabilidade e autonomia	Assumir o papel do treinador e/ou capitão	Liderar o grupo	“Gosto de liderar a equipa. Ver o outro progredir com o que digo é importante para mim.” P5 ‘’Quando ensinamos e estamos a ajudar, e ajudar é ensinar, é uma das melhores formas de aprender. Se não a melhor.’’ P7	O papel de treinador reforça o sentido de responsabilidade e o envolvimento na tarefa. Para além disso, pode funcionar como motor de aprendizagem e motivação também. A responsabilidade aumenta o compromisso com a tarefa e consequentemente os níveis de motivação.
		Sentido de responsabilidade e autonomia	Responsabilidade	‘’Durante a temporada de ser capitão de equipa, eu tenho mais motivação e responsabilidade.’’ “Ajudar o outro motiva-me, especialmente ao por capitã.” P3	Os alunos parecem valorizar momentos em que tiveram uma participação mais ativa e mais responsabilidades.
			Autonomia	“Quando tinha essa função, tinha um sentido de responsabilidade um bocadinho maior.” P7 “Nós escolhemos e organizamos, nós sabemos quem é que queremos.” P1	A possibilidade de assumir papéis como capitão ou treinador, a oportunidade de ajudar colegas e de tomar decisões (autonomia) dentro da equipa parece ter aumentado o entusiasmo, o envolvimento e a motivação. Parecem também valorizar a autonomia da organização de tarefas e grupos.

Anexo 17. Tabela de revisão da literatura do estudo.

	Autores	Ano	Título	Principais conclusões	Referência
Origens, fundamentos e princípios do MED	Siedentop, D.	1994	Sport Education: Quality PE Through Positive Sport Experiences	Obra original que apresenta o MED. O autor propõe uma abordagem pedagógica que promove experiências desportivas autênticas. O objetivo é formar alunos competentes, literatos e entusiastas relativamente ao desporto.	Siedentop, D. (1994). Sport education: Quality PE through positives sport experiences. Human Kinetics.
	Siedentop, D.	2002	Sport Education: A Retrospective	Revisita o modelo e reforça a importância de trabalhar questões desvalorizadas no ensino tradicional, promovendo maior envolvimento dos alunos, o aumento da motivação e entusiasmo para a prática desportiva.	Siedentop, D. (2002). Sport education: A retrospective. Journal of Teaching in Physical Education, 21(4), 409–418.
	Brito, C., & Trindade, R.	2024	Modelo de Educação Esportiva: uma possibilidade pedagógica de interlocução qualificada	Reforça a centralidade do aluno no processo de aprendizagem e destaca o desenvolvimento da autonomia, responsabilidade, participação ativa e construção coletiva do conhecimento.	Brito, C., & Trindade, R. (2024). Modelo de Educação Esportiva: uma possibilidade pedagógica de interlocução qualificada. Caderno de Educação Física e Esporte, 22, e32969. https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/32969/23373
Efeitos/benefícios do MED	Mesquita, I., Farias, C., & Hastie, P. A.	2012	The impact of a hybrid Sport Education–Invasion	Este estudo analisa a implementação de um modelo híbrido de ensino, que se revelou mais eficaz que as abordagens tradicionais. .	Mesquita, I., Farias, C., & Hastie, P. A. (2012). The impact of a hybrid Sport Education–Invasion Games Competence

	Autores	Ano	Título	Principais conclusões	Referência
			Games Competence Model soccer unit on students' decision making, skill execution and overall game performance	Verificou melhorias significativas na capacidade de tomada de decisão, na execução técnica e no desempenho global dos alunos. em particular nos alunos menos competentes.	Model soccer unit on students' decision making, skill execution and overall game performance. European Physical Education Review, 18(2), 205–219. https://doi.org/10.1177/1356336X12440027
	Bessa, C., Hastie, P., Ramos, A., & Mesquita, I.	2021	What actually differs between traditional teaching and Sport Education in students' learning outcomes? A critical systematic review.	Comparativamente ao ensino tradicional, o MED revela melhores resultados ao nível da motivação, da competência motora, da capacidade de tomar decisões refletidas e conscientes, em competências sociais e na autonomia e responsabilidade dos alunos.	Bessa, C., Hastie, P., Ramos, A., & Mesquita, I. (2021). What actually differs between traditional teaching and Sport Education in students' learning outcomes? A critical systematic review. Journal of Sports Science and Medicine, 20, 110–125. https://doi.org/10.52082/jssm.2021.110
	Manninen, M., & Campbell, S.	2022	The effect of the Sport Education Model on basic needs, intrinsic motivation and prosocial attitudes: A systematic review	A implementação do MED promove a satisfação de necessidades psicológicas básicas (como de autonomia, competência e relacionamentos interpessoais), aumenta a motivação intrínseca e promove atitudes pró-sociais, como a cooperação e o respeito pelos outros.	Manninen, M., & Campbell, S. (2022). The effect of the Sport Education Model on basic needs, intrinsic motivation and prosocial attitudes: A systematic review and multilevel meta-analysis. European Physical Education Review, 28(1), 78–

	Autores	Ano	Título	Principais conclusões	Referência
			and multilevel meta-analysis.		99. https://doi.org/10.1177/1356336X211017938
	Zhang, J., Xiao, W., Soh, K. G., Yao, G., Anuar, M. A. B. M., Bai, X., & Bao, L.	2024	The effect of the Sport Education Model in physical education on student learning attitude: A systematic review.	Uma revisão sistemática que demonstra que o MED melhora significativamente as atitudes dos alunos perante a Educação Física, aumentando o interesse e motivação, a participação ativa e a valorização da prática desportiva.	Zhang, J., Xiao, W., Soh, K. G., Yao, G., Anuar, M. A. B. M., Bai, X., & Bao, L. (2024). The effect of the Sport Education Model in physical education on student learning attitude: A systematic review. BMC Public Health, 24, 949. https://doi.org/10.1186/s12889-024-18243-0
Investigação (portuguesa) no âmbito do MED	Mesquita, I., Pereira, C. B., Araújo, R. F., Farias, C., Santos, D., & Marques, R.	2014	Modelo de educação desportiva: da aprendizagem à aplicação	A experiência de aplicação do MED influencia positivamente a formação pedagógica dos futuros professores.	Mesquita, I., Pereira, C. B., Araújo, R. F., Farias, C., Santos, D., & Marques, R. (2014). Modelo de educação desportiva: da aprendizagem à aplicação. Journal of Physical Education, 25(1), 1-14. https://doi.org/10.4025/reveducfis.v25i1.21177
	Farias, C. F. G., Mesquita,	2016	The Sport Education Model: Research update and future	O MED é uma alternativa curricular proeminente, em detrimento das abordagens tradicionais de instrução	Farias, C. F. G., Mesquita, I. M. R., & Hastie, P. A. (2016). The Sport Education Model: Research update and future avenues for

Autores	Ano	Título	Principais conclusões	Referência
I. M. R., & Hastie, P. A.		avenues for practice and investigation.	direta centradas no professor. Promove no aluno a participação ativa e a autonomia.	practice and investigation. Manuscrito não publicado. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
Farias, C., Wallhead, T., & Mesquita, I.	2020	"The project changed my life": Sport education's transformative potential on student physical literacy.	O MED apresenta grandes benifícios no que toca ao aumento da literacia desportiva. Promove a confiança, o sentido de pertença, a responsabilidade e uma relação positiva e duradoura com a prática desportiva.	Farias, C., Wallhead, T., & Mesquita, I. (2020). "The project changed my life": Sport education's transformative potential on student physical literacy. Research Quarterly for Exercise and Sport, 91(2), 263–278. https://doi.org/10.1080/02701367.2019.1661948
Farias, C., Segovia, Y., Valério, C., & Mesquita, I.	2022	Does Sport Education promote equitable game-play participation? Effects of learning context and students' sex and skill-level	O MED proporciona uma participação mais equitativa entre rapazes e raparigas e entre alunos com diferentes níveis de competência. É um modelo que considera a inclusão e a igualdade de oportunidades.	Farias, C., Segovia, Y., Valério, C., & Mesquita, I. (2022). Does Sport Education promote equitable game-play participation? Effects of learning context and students' sex and skill-level. European Physical Education Review, 28(1), 20–39. https://doi.org/10.1177/1356336X211013832
Onofre, M., Costa, J.,	2023	Portuguese research on physical education	Este estudo apresenta o MED como um dos modelos pedagógicos mais estudados em	Onofre, M., Costa, J., Martins, J., Quitério, A., Farias, C., & Mesquita, I. (2023). *Portuguese*

	Autores	Ano	Título	Principais conclusões	Referência
	Martins, J., Quitério, A., Farias, C., & Mesquita, I.		and sport didactics - a critical discussion.	Portugal e destaca os seus benefícios no ensino de educação física.	*research on physical education and sport didactics—a critical discussion*. Frontiers in Sports and Active Living, 5, 1172815. https://doi.org/10.3389/fspor.2023.1172815

Anexo 18. Questionário sociodemográfico aplicado aos participantes do estudo.

Questionário Sociodemográfico

Com este questionário, pretende-se caracterizar o participante do estudo a nível sociodemográfico. Salienta-se que não existem respostas certas ou erradas. Assegura-se que toda a informação recolhida é anónima e confidencial.

Idade: _____			
Ano de escolaridade: _____			
Sexo:	F		
	M		
Praticas desporto fora do contexto escolar:	Sim		Se sim, qual / o quê? _____
	Não		_____ .
Consideras o desporto/atividade física uma componente importante e fundamental na tua vida?	Sim		
	Não		
Consideras que tens hábitos de alimentação saudáveis?	Sim		
	Não		
Tens hábitos de tabagismo ou consomes bebidas alcoólicas regularmente?	Sim		
	Não		