U.PORTO

FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

# ENTRE O APITO E A APRENDIZAGEM:

# O início do percurso de formação em Educação Física

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional apresentado com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei nº74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei 65/2018, de 16 de agosto, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei nº 27/2021, de 16 de abril, e pelo Decreto-Lei nº79/2014, de 14 de maio.

Orientadora: Professora Doutora Paula Maria Fazendeiro Batista

Pedro Emanuel da Silva Reis

Porto, julho de 2026

**FICHA DE CATALOGAÇÃO**

Reis, P. (2026). *Entre o Apito e a Aprendizagem: O início do percurso de formação em Educação Física*. Porto: P. Reis.

Relatório de estágio profissionalizante, para a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; MED; MOTIVAÇÃO; PLANEAMENTO.

**Dedicatória**

A todos aqueles que cruzaram o meu percurso e, de alguma forma, contribuíram para quem sou hoje. Aos que me ensinaram pelo apoio, aos que me ensinaram pela exigência e aos que me ensinaram pela adversidade. Porque crescer não é apenas acumular conquistas, mas aprender a encontrar significado em cada desafio, em cada dúvida e em cada passo dado na procura de nos tornarmos melhores.

Ao Leo, que partiu demasiado cedo durante esta caminhada. Mais do que um amigo, um irmão. A tua ausência tornou este percurso mais difícil, mas a tua memória, os momentos partilhados e tudo aquilo que representaste continuam presentes em cada conquista. Esta etapa termina sem que a possamos celebrar juntos, mas haverá sempre um lugar para ti em tudo aquilo que alcanço. Onde quer que estejas, espero que saibas que não foste esquecido.

## Agradecimentos

No culminar de uma etapa tão exigente quanto enriquecedora, torna-se impossível não reconhecer todos aqueles que, de diferentes formas, contribuíram para a concretização deste percurso.

À Professora Doutora Paula Batista, a sua capacidade de questionar, desafiar e incentivar a reflexão constituiu um contributo fundamental para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

À Professora Cooperante Margarida Lousada, pela partilha constante de conhecimento, pela confiança demonstrada e pela forma genuína com que me acompanhou ao longo do ano letivo.

Ao Grupo de Educação Física da Escola Básica Eugénio de Andrade, pela forma como me integrou desde o primeiro dia.

A toda a comunidade escolar, docentes, assistentes operacionais e restantes profissionais, pelo acolhimento, respeito e proximidade demonstrados ao longo do estágio.

Aos meus amigos, pelo apoio constante, pela compreensão nos momentos de ausência e pela capacidade de estarem presentes mesmo quando as exigências académicas limitaram tantos momentos de convívio.

À minha namorada, Beatriz Gomes, por tudo. Pela paciência, pelo apoio incondicional, pelo carinho, pela compreensão nos momentos mais difíceis e pela presença constante ao longo desta caminhada. Obrigado por acreditares em mim mesmo quando eu próprio duvidava e por tornares os desafios mais fáceis de superar.

Por fim, aos meus pais, a quem devo muito mais do que estas palavras conseguem expressar. Obrigado por estarem presentes em todas as etapas da minha vida, pelo amor, pelos valores transmitidos, pelos sacrifícios realizados e pelo apoio incondicional em todos os momentos. Tudo o que conquisto tem, inevitavelmente, um pouco de vós.

**A todos, o meu mais sincero obrigado.**

**Índice**

*FICHA DE CATALOGAÇÃO* ..... *II*

*Agradecimentos* ..... *IV*

*Índice de Quadros* ..... *VII*

*Índice de Anexos* ..... *VIII*

*RESUMO* ..... *IX*

*ABSTRACT* ..... *X*

*LISTA DE ABREVIATURAS* ..... *XI*

*1. O Apito Inicial (Introdução)* ..... *1*

*2. O Pré Jogo – Dimensão Pessoal* ..... *2*

**2.1. As raízes de uma escolha** ..... **2**

**2.2. O desporto como escola de aprendizagem e desenvolvimento** ..... **3**

**2.3. A formação académica como alicerce da prática profissional** ..... **4**

**2.4. Entre expectativas, receios e desafios: A entrada no EP** ..... **5**

*3. O campo de jogo e os seus intervenientes - Enquadramento da Prática Profissional* ..... *8*

**3.1. Pontapé de Saída** ..... **8**

**3.2. O campo de jogo: Escola Cooperante** ..... **10**

**3.2.1. Identidade e contexto da Escola** ..... 10

**3.2.2. Uma Escola para Todos** ..... 12

**3.3. Os protagonistas do Jogo** ..... **13**

**3.3.1. Uma turma heterogénea: primeiras impressões e caracterização** ..... 13

**3.3.2. Implicações Pedagógicas** ..... 15

*4. Do Treino ao Jogo – Operacionalização* ..... *17*

**4.1. Conceções e Entendimentos** ..... **17**

**4.1.1. A EF como espaço de desenvolvimento integral** ..... 17

**4.1.2. Da centralidade do aluno à adaptação da intervenção pedagógica** ..... 19

**4.1.3. O professor enquanto profissional reflexivo** ..... 21

**4.2. Planeamento e ação pedagógica** ..... **24**

**4.2.1. O planeamento como processo orientador da ação** ..... 24

**4.2.2. Planeamento anual e organização curricular** ..... 26

**4.2.3. Da avaliação diagnóstica à construção das unidades didáticas** ..... 28

**4.2.4. Do planeado ao realizado: adaptação e reajustes da intervenção pedagógica** ..... 30

**4.3. Modelos e estilos de ensino** ..... **32**

**4.3.1. O Modelo de Educação Desportiva (MED) no Basquetebol** ..... 33

**4.3.2. O Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão (MEJC) no Andebol** ..... 37

**4.3.3. O modelo da Instrução Direta (MID) na Ginástica, Ténis e Atletismo** ..... 39

**4.4. Instrução, gestão, organização e clima de aprendizagem** ..... **42**

**4.5. O feedback enquanto estratégia instrucional ..... 45**

**4.6. A avaliação como ferramenta de aprendizagem ..... 47**

***5. O contributo percebido do Modelo de Educação Desportiva (MED) para a motivação dos alunos, numa unidade de ensino de basquetebol ..... 51***

**5.1. Resumo ..... 51**

**5.2. Abstract ..... 52**

**5.3. Introdução ..... 53**

**5.4. Metodologia ..... 55**

**5.4.1. Visão geral** ..... 55

**5.4.2. Participantes** ..... 56

**5.4.3. Instrumentos e procedimentos** ..... 56

**5.4.4. Desenho do estudo** ..... 57

**5.4.5. Procedimentos estatísticos** ..... 59

**5.4.6. Limitações Metodológicas** ..... 61

**5.5. Resultados ..... 61**

**5.5.1. Empenho** ..... 62

**5.5.2. Interesse** ..... 63

**5.5.3. Motivação** ..... 63

**5.5.4. Esforço Percebido** ..... 63

**5.5.5. Gostar** ..... 64

**5.5.6. Vontade de Aprender** ..... 64

**5.5.7. Diversão** ..... 64

**5.6. Discussão ..... 64**

**5.6.1. Enquadramento teórico e conceptual** ..... 64

**5.6.2. Empenho** ..... 65

**5.6.3. Interesse** ..... 66

**5.6.4. Motivação** ..... 67

**5.6.5. Esforço Percebido** ..... 68

**5.6.6. Gostar, Vontade de Aprender e Diversão** ..... 68

**5.7. Conclusão ..... 69**

**5.8. Referências Bibliográficas ..... 72**

***6. Participação na Escola / Atividades ..... 76***

**6.1. Desporto Escolar e Grupo de EF ..... 76**

**6.2. Direção de Turma ..... 77**

***7. Considerações Finais e Perspetivas Futuras ..... 79***

***8. Referências Bibliográficas ..... 82***

***Anexos ..... XII***

## Índice de Quadros


**Quadro 1.** Características gerais médias ( $\overline{x}$ ), e desvios-padrão (± DP), da população amostral participante no estudo ..... **56**

**Quadro 2.** Organização didático-pedagógica da unidade de ensino baseada no Modelo de Educação Desportiva ..... **58**

**Quadro 3.** Diagnóstico de normalidade (diferenças) e homocedasticidade para a totalidade das variáveis estudadas entre os dois momentos de avaliação, e respetivas decisões estatísticas (metodológicas) adotadas ..... **60**

**Quadro 4.** Estatística descritiva por momento de avaliação ..... **62**

**Quadro 5.** Resultados da análise inferencial (medidas repetidas), para cada uma das variáveis em estudo ..... **62**

## Índice de Anexos


| | | |
|---|---|---|
| **Anexo A:** | Plano de Aula ……..... | **XII** |
| **Anexo B:** | Unidade Didática ……..... | **XIV** |
| **Anexo C:** | Grelha de Avaliação Diagnóstica …….. | **XV** |
| **Anexo D:** | Grelha de Avaliação Sumativa ……..... | **XVI** |
| **Anexo E:** | Caracterização da Turma ...……...……..... | **XVII** |
| **Anexo F:** | Ficha de Registo Diário ……. | **XVIII** |
| **Anexo G:** | Ficha de Observação na aula ……...……..…. | **XIX** |
| **Anexo H:** | Boletim de Jogo MED ……...……..... | **XXI** |
| **Anexo I:** | Calendário de Jogos e Distribuição das equipas MED …….. | **XXII** |
| **Anexo J:** | Autorizações dos EE para o estudo de investigação ……..... | **XXIII** |
| **Anexo K:** | Planeamento Anual ……...……..... | **XXIV** |
| **Anexo L:** | Plano de Aula (exemplo) para um aluno com Perturbação Profunda do Espetro do Autismo ……...……...……... | **XXV** |
| **Anexo M:** | Circuitos Funcionais para trabalho de Aptidão Física ……. | **XXVI** |
| **Anexo N:** | Exemplo de Autoavaliação no momento final de aula ..... | **XXIX** |

## RESUMO

O Estágio Profissional constituiu o momento culminante da formação inicial, permitindo consolidar conhecimentos científicos e pedagógicos através da sua aplicação em contexto real de ensino. O presente relatório reflete criticamente o percurso desenvolvido por um estudante-estagiário de Educação Física ao longo de um ano letivo, evidenciando as principais aprendizagens, desafios e competências construídas durante este processo. Entre os maiores desafios destacaram-se a gestão de uma turma heterogénea, a adaptação da intervenção pedagógica às características individuais dos alunos, a promoção de ambientes de aprendizagem motivadores e a conciliação das exigências do estágio com outras responsabilidades académicas e profissionais. A prática pedagógica desenvolveu-se de forma progressivamente mais reflexiva e centrada no aluno, recorrendo à implementação de diferentes modelos e estratégias de ensino ajustados aos objetivos das unidades didáticas e às necessidades da turma. Paralelamente, a participação no Desporto Escolar, nas atividades do Grupo de Educação Física e na Direção de Turma permitiu uma compreensão mais abrangente da profissão docente, reforçando a importância da colaboração, da participação na vida da escola e da construção de relações educativas significativas. A componente de investigação teve como objetivo analisar a influência da implementação do Modelo de Educação Desportiva no ensino do Basquetebol sobre a motivação, o empenho, o interesse, a perceção de esforço e a diversão dos alunos para as aulas de Educação Física. Os resultados evidenciaram um aumento estatisticamente significativo do empenho e do interesse dos alunos, uma tendência de melhoria da motivação, bem como níveis elevados e estáveis de diversão e de esforço percebido, reforçando o potencial pedagógico do Modelo de Educação Desportiva na promoção de experiências de aprendizagem mais envolventes, significativas e centradas no aluno. Globalmente, o Estágio Profissional revelou-se uma experiência profundamente transformadora, permitindo compreender que a profissão docente ultrapassa largamente a transmissão de conteúdos, exigindo uma intervenção pedagógica sustentada na reflexão, na adaptação aos contextos e no compromisso com o desenvolvimento integral dos alunos.



**PALAVRAS-CHAVE:** ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; MED; MOTIVAÇÃO; PLANEAMENTO.

## ABSTRACT

The School Placement represented the culminating stage of initial teacher education, allowing the consolidation of scientific and pedagogical knowledge through its application in an authentic teaching context. This report critically reflects the journey of a pre-service Physical Education teacher throughout one academic year, highlighting the main learning experiences, challenges, and professional competencies developed during this process. The main challenges included managing a heterogeneous class, adapting pedagogical intervention to students' individual characteristics, promoting motivating learning environments, and balancing the demands of the internship with other academic and professional responsibilities. Teaching practice progressively became more reflective and student-centred through the implementation of different pedagogical models and instructional strategies tailored to the objectives of each teaching unit and the needs of the class. Participation in School Sports, the Physical Education Department, and Class Management activities also contributed to a broader understanding of the teaching profession, reinforcing the importance of collaboration, active participation in school life, and the establishment of meaningful educational relationships. The research component aimed to analyse the influence of implementing the Sport Education Model in basketball teaching on students' motivation, engagement, interest, perceived exertion, and enjoyment during Physical Education classes. The findings revealed statistically significant improvements in students' engagement and interest, a positive trend in motivation, and consistently high levels of enjoyment and perceived exertion, reinforcing the pedagogical potential of the Sport Education Model to promote more engaging, meaningful, and student-centred learning experiences. Overall, the Professional Internship proved to be a deeply transformative experience, highlighting that teaching extends far beyond the transmission of knowledge and requires pedagogical practice grounded in reflection, contextual adaptation, and a commitment to students' holistic development.



**KEYWORDS:** SCHOOL PLACEMENT; PHYSICAL EDUCATION; SPORT EDUCATION MODEL; MOTIVATION; PLANNING.

## LISTA DE ABREVIATURAS

**AD** - Avaliação Diagnóstica
**DUA** - Desenho Universal da Aprendizagem
**EC** - Escola Cooperante
**EE** - Estudante Estagiário
**EF** - Educação Física
**EP** - Estágio Profissional
**FADEUP** - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
**ID** - Modelo de Instrução Direta
**MED** - Modelo de Educação Desportiva
**MEEFEBS** - Mestrado de Ensino em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
**MEJC** - Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão
**PA** - Plano de Aula
**PASEO** - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
**PC** - Professora Cooperante
**PEA** - Processo de Ensino Aprendizagem
**PO** - Professora Orientadora
**UD** - Unidade Didática

## 1. O Apito Inicial (Introdução)

O presente Relatório de Estágio Profissional (EP) insere-se no plano de estudos do 2.º Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física (EF) nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

Este documento pretende analisar criticamente e refletir sobre o percurso desenvolvido ao longo do ano letivo 2025/2026 numa Escola Cooperante, apresentando as principais experiências, desafios, aprendizagens e competências desenvolvidas durante o processo de formação inicial de professores.

O EP representa o momento em que os conhecimentos adquiridos ao longo da formação académica são colocados em prática num contexto real de ensino, exigindo ao estudante estagiário (EE) a mobilização de saberes pedagógicos, científicos e relacionais perante a complexidade inerente à profissão docente. Neste sentido, representou uma oportunidade privilegiada de desenvolvimento profissional, marcada pela necessidade constante de adaptação, reflexão e tomada de decisão.

O título deste relatório, *Entre o Apito e a Aprendizagem*, traduz uma dimensão particularmente relevante do meu percurso.

Antes de assumir o papel de professor estagiário, a minha experiência encontrava-se fortemente associada ao treino desportivo e à liderança de equipas de futebol. Contudo, o contacto diário com a realidade escolar permitiu-me compreender que ensinar ultrapassa largamente a transmissão de conteúdos ou o desenvolvimento do rendimento motor dos alunos. Ao longo do estágio fui desafiado a promover aprendizagens significativas, a responder à diversidade da turma e a contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos, aspetos que marcaram profundamente a construção da minha identidade profissional.

O relatório organiza-se em diferentes capítulos que procuram retratar de forma progressiva, o percurso desenvolvido ao longo do EP.

Numa primeira fase, é apresentada a dimensão pessoal do EE, seguindo-se o enquadramento de toda a prática profissional. Posteriormente, é analisada a intervenção pedagógica desenvolvida. O relatório integra ainda o estudo de investigação, bem como, a participação na escola e o desenvolvimento das diversas atividades em meio escolar, culminando com uma reflexão final e com as perspetivas futuras enquanto profissional de EF.

## 2. O Pré Jogo – Dimensão Pessoal

### 2.1. As raízes de uma escolha

A construção da identidade profissional docente resulta de um processo contínuo, influenciado por experiências pessoais, familiares, académicas e sociais que moldam a forma como cada indivíduo compreende a educação e a sua futura intervenção pedagógica. Assim, compreender o percurso que antecede o EP permite compreender igualmente as conceções, os valores e as expectativas com que cada EE ingressa na profissão.

No meu caso, as raízes desta escolha encontram-se intimamente ligadas a dois contextos que marcaram o meu desenvolvimento desde muito cedo, o familiar e o da prática desportiva formal, influenciando assim, significativamente a visão que fui desenvolvendo acerca da educação e do papel do professor.

Proveniente de uma família fortemente ligada à educação, cresci rodeado de referências que valorizavam o conhecimento, a formação humana e o impacto que um professor pode exercer na vida dos seus alunos. Neste contexto, destaca-se inevitavelmente a influência do meu pai, cuja prática profissional acompanhei ao longo dos anos com admiração e interesse. A forma como estabelece relações próximas com os seus alunos, a preocupação constante com o seu desenvolvimento e a capacidade de os orientar para além das aprendizagens académicas contribuíram para a construção da minha própria conceção de docência. Foi através deste exemplo que compreendi, desde cedo, que ensinar vai muito para além da mera transmissão de conhecimentos, exigindo uma atenção permanente ao desenvolvimento humano dos alunos.

Paralelamente, o desporto assumiu sempre um lugar central na minha vida. A prática federada de Futebol proporcionou-me um conjunto de experiências que ultrapassam largamente a dimensão competitiva. A disciplina, o compromisso, a responsabilidade, a cooperação e a capacidade de superar dificuldades constituem valores e competências desenvolvidos ao longo dos anos, que continuam hoje a influenciar a forma como encaro os desafios da profissão docente. Mais do que um espaço de prática motora, o desporto representou uma verdadeira escola de valores e de desenvolvimento pessoal.

Desta forma, muito antes de ingressar na FADEUP encontravam-se já consolidados alguns dos pilares que sustentam a minha identidade profissional. A influência familiar e o percurso desportivo contribuíram para o desenvolvimento de uma visão da EF enquanto espaço privilegiado de educação, formação e transformação

pessoal, constituindo os alicerces sobre os quais se foi construindo o desejo de seguir a profissão docente.

## 2.2. O desporto como escola de aprendizagem e desenvolvimento

Ao longo de vários anos enquanto praticante federado de Futebol fui confrontado com desafios que exigiram dedicação, disciplina e capacidade de superação. A procura constante pela melhoria, a gestão do sucesso e do insucesso, o respeito pelas regras e pelos outros, bem como a importância do trabalho coletivo para a concretização de objetivos comuns, constituíram valores e competências desenvolvidos ao longo dessa experiência e que continuam, atualmente, a influenciar a forma como encaro os desafios da profissão docente. Mais do que uma prática desportiva, o Futebol representou um espaço de desenvolvimento pessoal e social, onde fui construindo aprendizagens que ultrapassam claramente a dimensão competitiva.

Posteriormente, a experiência enquanto treinador permite-me assumir novas responsabilidades e desenvolver competências que acabam por se revelar decisivas no contexto educativo. O planeamento das sessões de treino, a organização do processo de trabalho, a gestão de grupos com características distintas e a necessidade de adaptar constantemente a intervenção às necessidades dos atletas contribuíram para uma compreensão mais aprofundada dos processos de ensino e aprendizagem.

Paralelamente, esta experiência despertou em mim um interesse crescente pela dimensão pedagógica da intervenção, levando-me a refletir não apenas sobre o que ensinar, mas também sobre a forma como cada indivíduo aprende e evolui.

Apesar das inúmeras aprendizagens adquiridas através do desporto, o ingresso no EP permitiu-me reconhecer que a realidade escolar apresenta exigências próprias e desafios distintos daqueles que habitualmente encontro enquanto treinador. Se algumas das competências anteriormente desenvolvidas facilitaram a adaptação ao contexto educativo, outras revelaram-se insuficientes perante a diversidade de alunos, interesses, motivações e especificidades e necessidades presentes na escola.

Esta constatação marcou um momento decisivo na reconstrução das minhas conceções sobre o ensino e sobre o papel do professor, evidenciando que a experiência desportiva, embora extremamente enriquecedora, não é suficiente para responder à complexidade da prática docente.

Tal como refere Lawson (1983), as experiências vividas antes da entrada na profissão influenciam significativamente as crenças, expectativas e interpretações que os futuros professores desenvolvem relativamente aos contextos de formação e de prática pedagógica. Também Côté e Fraser-Thomas (2007), afirmam reconhecer o desporto como um contexto privilegiado para o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e emocionais.

## 2.3. A formação académica como alicerce da prática profissional

A formação académica realizada ao longo da Licenciatura em Ciências do Desporto e do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) constituiu a principal base de preparação académica para a entrada no EP. Ao longo deste percurso, foram adquiridos conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos fundamentais para o exercício da profissão docente, construindo os alicerces necessários à capacitação para intervenção em contexto escolar.

Durante a formação inicial, tive oportunidade de contactar com diferentes modelos de ensino, estratégias de instrução, planeamento e formas de avaliação. Particularmente no primeiro ano do mestrado, foi atribuída especial relevância ao planeamento das aulas e à reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem (PEA), bem como às especificidades da intervenção nas modalidades individuais e coletivas. Neste contexto, compreendi a importância da demonstração enquanto estratégia pedagógica, sobretudo junto de alunos mais jovens, pela sua capacidade de facilitar a compreensão e a execução das tarefas motoras.

Apesar da diversidade da formação recebida, sentia-me particularmente confortável nas modalidades coletivas e nos aspetos relacionados com a gestão do grupo e da aula. Esta perceção resultava não apenas do percurso académico realizado, mas também da experiência acumulada enquanto treinador de futebol.

Relativamente aos conteúdos das diferentes modalidades, muitos destes tinham sido abordados durante a licenciatura e posteriormente aprofundados nas didáticas específicas do MEEFEBS. Já no domínio da avaliação das aprendizagens, senti que a formação mais consistente ocorreu sobretudo durante o primeiro ano do mestrado, uma vez que, na licenciatura, esta temática foi trabalhada de forma mais geral e predominantemente em contexto teórico.

Foi sobretudo durante as primeiras semanas do EP que compreendi que possuir conhecimentos teóricos sólidos não era suficiente para garantir uma intervenção

pedagógica eficaz.

A realidade das aulas exigia decisões constantes, ajustes imediatos às características dos alunos e capacidade para lidar com situações inesperadas, evidenciando uma complexidade muito superior àquela que tinha experienciado no contexto universitário. O estágio assumiu por isso, um papel determinante na transformação dos conhecimentos teóricos em competências profissionais, através da reflexão permanente sobre a prática e da procura constante de soluções para os desafios encontrados.

Esta experiência permitiu-me compreender que a formação inicial representa apenas o ponto de partida de um processo contínuo de aprendizagem.

Como refere Day (1999), o desenvolvimento profissional docente constitui um processo contínuo de construção e reconstrução de conhecimentos, competências e identidades profissionais, influenciado pelas experiências e desafios vivenciados ao longo da carreira.

Assim, mais do que fornecer respostas para todas as situações encontradas, a formação académica dotou-me de instrumentos que me permitiram refletir criticamente sobre a prática, aprender com a experiência e evoluir enquanto futuro professor de EF.

## 2.4. Entre expectativas, receios e desafios: A entrada no EP

A entrada no EP representou o momento mais aguardado de todo o percurso académico realizado até então. Após vários anos de formação e das experiências acumuladas enquanto praticante e treinador, surgia finalmente a oportunidade de assumir responsabilidades em contexto real de ensino e de colocar à prova os conhecimentos, competências e conceções construídas ao longo da formação inicial.

Mais do que uma unidade curricular, o EP era encarado como o primeiro contacto efetivo com a realidade da profissão docente e, consequentemente, como um momento determinante na construção da minha identidade profissional.

Quando iniciei esta etapa, o principal objetivo que estabeleci para mim próprio era tornar-me um bom professor. Esta ambição não se limitava ao domínio dos conteúdos ou ao cumprimento das exigências inerentes ao estágio.

Ambicionava desenvolver a capacidade de promover aprendizagens significativas, criar relações pedagógicas positivas e contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos através da EF. Simultaneamente, procurava corresponder às expectativas que colocava sobre mim próprio, consciente da responsabilidade associada

à função docente e da influência que um professor pode exercer no percurso escolar e pessoal dos seus alunos.

Apesar da motivação com que encarei este desafio, existiam igualmente alguns receios. Entre eles destacava-se a proximidade etária relativamente aos alunos, fator que me gerava alguma incerteza quanto à capacidade de conquistar a autoridade e a credibilidade necessárias ao exercício da profissão. Embora acreditasse que o respeito se constrói através da competência, da coerência e da qualidade das relações estabelecidas, questionava-me sobre a forma como seria percecionado pelos alunos e sobre a minha capacidade para assumir, desde o primeiro momento, o papel de professor.

Neste contexto, a experiência acumulada enquanto treinador de futebol constituía uma importante fonte de confiança. Essas experiências faziam-me acreditar que a adaptação ao contexto escolar poderia ocorrer de forma relativamente natural, particularmente ao nível da gestão dos alunos e da condução das aulas. No entanto, o contacto com a prática permitiu-me compreender rapidamente que a docência envolve desafios que ultrapassam largamente aqueles que habitualmente se encontram no contexto desportivo.

Progressivamente, fui percebendo que ser professor exige muito mais do que liderar um grupo ou transmitir conhecimentos, implica compreender os alunos nas suas diferentes dimensões, adaptar estratégias às características de cada contexto, tomar decisões pedagógicas fundamentadas e assumir uma postura de aprendizagem permanente. Rapidamente percebi que muitas das conceções com que iniciei o EP, seriam inevitavelmente, confrontadas com a realidade escolar, obrigando-me a reformular estratégias e a repensar a minha intervenção.

A reflexão tornou-se, assim, um elemento central do meu desenvolvimento profissional, onde perante cada desafio, compreendi que evoluir enquanto professor não depende apenas da experiência acumulada, mas sobretudo da capacidade de analisar criticamente a prática e aprender com ela.

Como defende Schön (1983), o conhecimento profissional constrói-se através da reflexão na ação e sobre a ação, permitindo transformar a experiência em aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Paralelamente, fui compreendendo que a construção da identidade profissional não ocorre de forma isolada nem resulta exclusivamente da formação académica. As experiências vividas enquanto atleta, treinador, estudante e, posteriormente, professor estagiário influenciaram a forma como interpretei as exigências da profissão e como fui

construindo a minha própria forma de estar no ensino.

Flores e Day (2006) defendem que as histórias pessoais e profissionais dos professores desempenham um papel determinante na construção e reconstrução da identidade docente, particularmente nos momentos iniciais da carreira, em que as expectativas e conceções prévias são constantemente confrontadas com a realidade da prática.

Assim, a entrada no EP representou muito mais do que a transição entre a formação académica e a prática profissional. Representou o início de um processo de crescimento pessoal e profissional marcado por desafios, aprendizagens e transformações que contribuíram decisivamente para a construção da minha identidade enquanto professor.

Se iniciei este percurso com expectativas, receios e algumas certezas construídas ao longo dos anos, terminei-o consciente de que ensinar exige uma aprendizagem permanente, uma constante capacidade de adaptação e um compromisso inabalável com o desenvolvimento dos alunos.

## 3. O campo de jogo e os seus intervenientes - Enquadramento da Prática Profissional

### 3.1. Pontapé de Saída

Tal como no futebol o pontapé de saída assinala o início de uma competição, o EP representa o momento em que o EE deixa de assumir exclusivamente o papel de estudante para se confrontar, de forma progressiva e orientada, com as exigências e responsabilidades inerentes à profissão docente.

Constituindo a etapa culminante da formação inicial, o EP assume-se como um espaço privilegiado de integração entre os conhecimentos adquiridos ao longo do percurso académico e a realidade concreta do contexto escolar, permitindo ao futuro professor mobilizar, adaptar e reconstruir saberes perante os desafios que caracterizam a prática educativa.

De acordo com as Normas Orientadoras do EP do MEEFEBS da FADEUP, o estágio entende-se como um projeto de formação do estudante que integra o conhecimento proposicional e prático necessário ao professor, numa perspetiva de articulação permanente entre teoria e prática e de contextualização do conhecimento no espaço escolar (Matos, 2012/2013).

Neste sentido, o EP não deve ser entendido como um período de apenas aplicação dos conhecimentos adquiridos, mas como um contexto de aprendizagem profissional que desafia o EE a interpretar situações complexas, tomar decisões fundamentadas e refletir criticamente sobre a sua intervenção.

O objetivo central do EP consiste na integração progressiva do futuro docente no exercício da vida profissional, promovendo o desenvolvimento de competências que permitam responder de forma crítica, reflexiva e fundamentada aos desafios da profissão (Matos, 2012/2013). Esta visão ultrapassa uma perspetiva meramente técnica do ensino, reconhecendo que a docência exige a mobilização articulada de conhecimentos científicos, pedagógicos, didáticos e relacionais, indispensáveis à construção de uma intervenção educativa de qualidade.

Nesta linha de pensamento, Batista, Queirós e Graça (2014) defendem que o EP assume um papel determinante na (re)construção da identidade profissional dos futuros professores, constituindo um contexto privilegiado de aprendizagem onde as crenças, expectativas e conhecimentos construídos ao longo do percurso pessoal e académico são permanentemente confrontados com as exigências da realidade escolar.

Assim, a identidade profissional não é encarada como uma construção acabada à entrada no estágio, mas antes como um processo dinâmico e contínuo, influenciado

pelas experiências vividas, pelas relações estabelecidas e pelas reflexões produzidas ao longo da prática pedagógica.

O EP desenvolvido no âmbito do MEEFEBS encontra-se organizado em diferentes áreas de desempenho que procuram contemplar a complexidade da profissão docente. Estas áreas abrangem a Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, a Participação na Escola e Relações com a Comunidade e o Desenvolvimento Profissional, assegurando assim uma formação abrangente que permita compreender o papel do professor para além da dimensão estritamente letiva (Matos, 2012/2013).

Desta forma, o estágio não se limita ao contexto da aula, integrando igualmente experiências de participação na vida escolar, de colaboração com diferentes intervenientes educativos e de desenvolvimento de competências investigativas e reflexivas.

O presente EP decorreu numa Escola Cooperante de Ensino Básico, pertencente a um Agrupamento de Escolas, no concelho do Porto, durante o ano letivo de 2025/2026. A supervisão do processo formativo foi assegurada pela Professora Orientadora (PO), enquanto o acompanhamento regular da prática pedagógica esteve a cargo da Professora Cooperante (PC). O contributo de ambas revelou-se fundamental ao longo de todo o percurso, tanto através da orientação técnica e pedagógica como do estímulo permanente à reflexão crítica sobre a prática e ao desenvolvimento de uma postura profissional cada vez mais autónoma e consciente.

A supervisão assumiu características distintas, mas complementares, através da intervenção da PO e da PC. A supervisão da PO concretizou-se através de três visitas à Escola Residente, complementadas por três reuniões formais de acompanhamento, que constituíram momentos privilegiados para a observação da prática pedagógica, discussão das opções didáticas adotadas e definição de estratégias de melhoria. O *feedback* proporcionado incidiu tanto sobre os aspetos pedagógicos e didáticos da intervenção como sobre a capacidade de reflexão crítica e fundamentação das decisões tomadas ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Paralelamente, a supervisão assegurada pela PC caracterizou-se por um acompanhamento diário e contínuo da prática pedagógica. A sua presença constante possibilitou um *feedback* imediato e contextualizado, apoiando o planeamento, a condução e a reflexão das aulas, bem como a adaptação das estratégias de ensino às necessidades dos alunos. A complementaridade entre a supervisão periódica da PO e o acompanhamento permanente da PC revelou-se determinante para o desenvolvimento

progressivo da autonomia profissional e para a consolidação das competências docentes ao longo do EP.

## 3.2. O campo de jogo: Escola Cooperante

### 3.2.1. Identidade e contexto da Escola

A Escola Cooperante (EC), foi o contexto onde decorreu o presente EP. Caracterizada por uma localização privilegiada e integrada num grande núcleo urbano.

A freguesia onde se situa a EC assume-se como um importante polo habitacional, académico, científico e de serviços da cidade, acolhendo diariamente uma população muito heterogénea e multicultural.

Esta diversidade reflete-se inevitavelmente na população escolar da EC, que integra alunos provenientes de diferentes contextos familiares, sociais e culturais, bem como alunos oriundos de diversos concelhos e distritos. Neste sentido, a escola apresenta-se como um espaço privilegiado de encontro entre diferentes realidades, exigindo de todos os intervenientes educativos uma capacidade permanente de adaptação, compreensão e valorização da diferença. Mais do que um simples local de transmissão de conhecimentos, a escola afirma-se como um espaço privilegiado de integração e inclusão, onde se procura promover o desenvolvimento integral dos alunos e prepará-los para os desafios de uma sociedade cada vez mais complexa, diversificada e multicultural.

A identidade do agrupamento encontra-se claramente expressa no seu Projeto Educativo, sustentado no lema *"Diversidade, Inclusão e Excelência"* (Agrupamento da Escola Cooperante, 2025), que orienta a ação educativa do agrupamento para a promoção de uma escola capaz de responder às necessidades de todos os alunos, valorizando simultaneamente a diferença e a procura constante da qualidade educativa.

O Projeto Educativo defende uma intervenção centrada no aluno, promovendo o desenvolvimento de competências académicas, pessoais e sociais, sem descurar valores como o respeito, a empatia, a responsabilidade, a cooperação e a cidadania ativa (Agrupamento da Escola Cooperante, 2025).

Entre as características que mais distinguem este agrupamento destaca-se o seu percurso histórico ligado à inclusão de alunos surdos e de alunos com necessidades específicas de aprendizagem. Reconhecida como Escola de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos, o agrupamento possui uma longa tradição de trabalho nesta

área, assumindo-se atualmente como uma referência nacional na promoção de respostas educativas inclusivas (Agrupamento da Escola Cooperante, 2025).

Ao longo dos anos, foi consolidando estruturas, recursos humanos especializados e práticas pedagógicas orientadas para garantir que todos os alunos, independentemente das suas características ou necessidades, possam participar plenamente na vida escolar e alcançar o seu potencial máximo.

Para além da sua identidade inclusiva, a EC dispõe de um conjunto de instalações que garantem o desenvolvimento da disciplina de EF, nomeadamente um pavilhão gimnodesportivo, um campo de jogos exterior com relvado sintético e uma pista de atletismo. Apesar de o campo sintético ter sido recentemente renovado, alguns dos restantes espaços apresentavam limitações significativas.

O pavilhão, devido à humidade acumulada ao longo dos anos, evidenciava um piso bastante degradado, marcado pela existência de inúmeros buracos e irregularidades que condicionavam a realização de determinadas atividades e exigiam cuidados acrescidos ao nível da organização e segurança das aulas. De igual modo, a pista de atletismo encontrava-se bastante deteriorada, limitando a exploração de alguns conteúdos específicos da modalidade.

Acresce ainda o facto de o pavilhão ser frequentemente dividido em diferentes áreas de trabalho, permitindo a realização simultânea de várias aulas. Esta realidade exige uma constante capacidade de adaptação por parte dos docentes, constituindo um dos desafios organizacionais inerentes à intervenção pedagógica neste contexto escolar.

O compromisso do agrupamento com a educação inclusiva encontra-se alinhado com os princípios consagrados no Decreto-Lei n.º 54/2018, que estabelece a educação inclusiva como um direito de todos os alunos e atribui às escolas a responsabilidade de criar condições que eliminem barreiras à aprendizagem e à participação, bem como devidamente alinhado com as diretrizes do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Nesta perspetiva, a diversidade deixa de ser encarada como um obstáculo ao processo educativo e passa a constituir uma oportunidade de enriquecimento das experiências de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal de toda a comunidade escolar.

Antes do início do EP, conhecia a EC sobretudo pela sua reputação enquanto escola de referência na inclusão de alunos surdos. Contudo, foi apenas através da vivência diária neste contexto que compreendi verdadeiramente o significado dessa identidade inclusiva.

Desde os primeiros contactos com a realidade escolar tornou-se evidente que a inclusão não constituía apenas um princípio presente nos documentos orientadores, mas uma prática efetivamente incorporada na cultura organizacional da escola. A presença da Língua Gestual Portuguesa em diferentes momentos do quotidiano escolar, a naturalidade com que alunos com características muito distintas partilhavam os mesmos espaços e experiências educativas e o compromisso demonstrado pelos diferentes profissionais na procura de respostas adequadas para todos os alunos foram dos aspetos que mais me marcaram durante os primeiros meses de estágio.

Enquanto futuro professor de EF, esta realidade revelou-se particularmente enriquecedora. A convivência diária com contextos marcados pela diversidade levou-me a refletir sobre a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas flexíveis, inclusivas e capazes de responder às necessidades individuais dos alunos.

Desta forma, a EC constituiu muito mais do que o local onde realizei o meu EP. Representou um contexto privilegiado de aprendizagem profissional, onde tive oportunidade de contactar com uma realidade educativa marcada pela inclusão, pela diversidade e pela procura permanente da excelência. Estas características contribuíram decisivamente a forma como passei a compreender o papel da escola e do professor na sociedade contemporânea, constituindo uma das aprendizagens mais marcantes de todo o percurso de estágio.

### 3.2.2. Uma Escola para Todos

A realidade do agrupamento reflete a complexidade e diversidade da população escolar que acolhe. De acordo com o Projeto Educativo, o Agrupamento integra aproximadamente 1160 alunos, provenientes de diferentes contextos sociais, culturais e económicos, coexistindo atualmente alunos de 28 nacionalidades distintas.

Paralelamente, cerca de 17,2% dos alunos beneficiam de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, realidade que reflete a heterogeneidade existente e a necessidade de respostas educativas ajustadas às características individuais dos alunos (Projeto Educativo, 2025).

Esta diversidade constitui um desafio permanente para a comunidade educativa, mas representa igualmente uma oportunidade privilegiada para promover valores como o respeito, a tolerância, a cooperação e a cidadania. Neste contexto, a inclusão não surge apenas como um princípio orientador da ação educativa, mas como uma prática efetivamente concretizada através da criação de condições que favorecem a participação

e o sucesso de todos os alunos. Esta visão encontra-se alinhada com o Decreto-Lei n.º 54/2018, que reconhece a diversidade dos alunos como um elemento natural dos contextos educativos e atribui às escolas a responsabilidade de eliminar barreiras à aprendizagem e à participação.

Enquanto futuro professor de EF, a experiência na EC revelou-se particularmente enriquecedora. Ao longo do ano letivo, fui frequentemente desafiado a adaptar estratégias, diferenciar tarefas e ajustar formas de instrução procurando envolver todos os alunos nas atividades propostas. Esta realidade contribuiu para uma compreensão mais profunda da importância da diferenciação pedagógica e da necessidade de encarar a diversidade não como uma limitação, mas como uma oportunidade de aprendizagem e crescimento profissional, em consonância com a perspetiva de Tomlinson (2014), que defende a diferenciação pedagógica como uma estratégia fundamental para responder à diversidade existente na sala de aula.

A vivência num contexto fortemente marcado pela inclusão levou-me a reconhecer que o sucesso educativo não depende apenas da qualidade das estratégias de ensino utilizadas, mas também da capacidade de criar ambientes de aprendizagem onde todos os alunos se sintam valorizados, respeitados e capazes de participar ativamente, princípio igualmente defendido pela UNESCO (2015), ao reconhecer a educação inclusiva como um direito de todos os alunos e um elemento fundamental para a construção de escolas mais equitativas.

Neste sentido, a experiência vivida na EC contribuiu significativamente para alargar a minha visão sobre o papel do professor e sobre a responsabilidade social associada à profissão docente.

Esta realidade refletia-se igualmente na turma residente, que apresentava características que exigiam uma intervenção diferenciada e inclusiva.

## 3.3. Os protagonistas do Jogo

### 3.3.1. Uma turma heterogénea: primeiras impressões e caracterização

A turma residente atribuída no âmbito do EP pertencente ao 8.º ano, era constituída por 19 alunos, dos quais 9 eram do sexo masculino e 10 do sexo feminino. Desde os primeiros momentos de contacto com a turma, tornou-se evidente que a principal característica da mesma era a sua heterogeneidade. Embora partilhassem o mesmo contexto escolar e faixa etária, os alunos apresentavam diferenças significativas ao nível

das suas experiências, interesses, motivações, competências e necessidades educativas, configurando um contexto simultaneamente exigente e rico em oportunidades de aprendizagem.

A análise dos dados recolhidos permitiu verificar que a turma apresentava um percurso escolar globalmente estável, registando-se apenas um aluno com retenções no seu percurso escolar. Apesar desta estabilidade aparente, esta não ocultava a diversidade existente no seio do grupo. Cerca de 31,6% dos alunos apresentavam Necessidades Educativas Especiais, enquanto 26,3% beneficiavam de apoios da Ação Social Escolar, evidenciando a coexistência de diferentes realidades educativas, sociais e familiares.

Estes dados revelavam, desde logo, a necessidade de uma intervenção pedagógica capaz de responder à diversidade presente na turma e de promover oportunidades de aprendizagem ajustadas às características de cada aluno.

Ao nível familiar, verificou-se que a maioria dos alunos se encontrava integrada em estruturas familiares estáveis, aspeto frequentemente associado à existência de condições favoráveis ao desenvolvimento pessoal e escolar. Ainda assim, a análise efetuada permitiu identificar algumas diferenças ao nível das habilitações literárias dos encarregados de educação, realidade que poderia influenciar o acompanhamento prestado aos alunos fora do contexto escolar e condicionar, em determinados casos, o apoio ao estudo e às aprendizagens.

Relativamente à saúde, apenas três alunos referiam a existência de problemas de saúde, predominantemente do foro respiratório, verificando-se ainda a existência de um aluno com alergias alimentares. Embora estas situações não constituíssem limitações significativas para a participação nas aulas de EF, o seu conhecimento revelou-se fundamental para garantir uma intervenção segura e adequada às características individuais dos alunos.

Um dos aspetos que mais me surpreendeu durante a análise da caracterização da turma relacionou-se com os hábitos de prática desportiva e ocupação dos tempos livres. Apesar da importância amplamente reconhecida da atividade física no desenvolvimento dos jovens, apenas quatro alunos praticavam desporto fora do contexto escolar. Verificou-se igualmente que 47,4% dos alunos ocupavam os seus tempos livres maioritariamente através da utilização de *gadgets*, realidade que evidencia alguns dos desafios atuais associados à promoção de estilos de vida fisicamente ativos.

Em contrapartida, verificou-se que o desporto e o convívio com os amigos surgiam entre as atividades preferidas dos alunos, revelando a existência de interesses que

poderiam ser potenciados pedagogicamente ao longo do ano letivo.

As primeiras semanas de observação e interação permitiram confirmar aquilo que os dados inicialmente recolhidos já indiciavam. Estava perante uma turma composta por alunos com diferentes níveis de competência motora, distintos ritmos de aprendizagem, variados níveis de motivação e necessidades educativas diversificadas. Esta realidade desafiou-me a procurar conhecer cada aluno para além dos dados estatísticos, compreendendo as suas características individuais, interesses e necessidades específicas.

Tal como é preconizado nas Normas Orientadoras do EP, a identificação das características sociais, culturais, psicológicas e de aprendizagem dos alunos constitui uma condição fundamental para uma intervenção pedagógica ajustada às exigências do contexto e às necessidades concretas da turma (Matos, 2012/2013).

Assim, mais do que um simples exercício de recolha de informação, a caracterização da turma constituiu um instrumento essencial para compreender a realidade educativa encontrada e fundamentar as decisões pedagógicas tomadas ao longo do ano letivo. O conhecimento aprofundado dos alunos permitiu antecipar desafios, adequar estratégias e desenvolver uma intervenção mais consciente, diferenciada e significativa, corroborando a importância de conhecer as características individuais dos alunos para ajustar o processo de ensino às necessidades (Tomlinson, 2014).

### 3.3.2. Implicações Pedagógicas

A caracterização da turma não constituiu um mero procedimento administrativo, mas um instrumento essencial para compreender a realidade educativa encontrada e fundamentar as decisões pedagógicas assumidas ao longo do EP.

A heterogeneidade evidenciada pelo grupo levou-me a reconhecer que uma intervenção uniforme dificilmente responderia às necessidades de todos os alunos. As diferenças observadas ao nível das competências motoras, dos ritmos de aprendizagem, da motivação para a prática desportiva e das experiências individuais exigiam uma ação pedagógica flexível, diferenciada e permanentemente ajustada ao contexto.

Esta realidade conduziu-me a abandonar uma visão excessivamente centrada nas tarefas, passando a atribuir maior importância às características dos alunos e às suas respostas perante as situações de aprendizagem propostas, em consonância com a perspetiva de Tomlinson (2014), que defende a diferenciação pedagógica como uma estratégia essencial para responder à diversidade existente na sala de aula.

Ao nível do planeamento, o conhecimento aprofundado da turma permitiu antecipar desafios e adequar objetivos, conteúdos e estratégias às características do grupo. A reduzida prática desportiva extracurricular observada em grande parte dos alunos, associada à diversidade dos níveis de competência motora, reforçou a necessidade de estruturar situações de aprendizagem progressivas e acessíveis, capazes de proporcionar experiências de sucesso e aumentar os níveis de envolvimento dos alunos.

Simultaneamente, a existência de alunos com necessidades educativas específicas exigiu uma atenção permanente à adaptação das tarefas e à criação de condições que favorecessem a participação efetiva de todos.

Também ao nível da instrução e da gestão da aula, o conhecimento prévio dos alunos revelou-se determinante. A compreensão das suas características individuais permitiu-me ajustar a comunicação, diversificar as estratégias de *feedback* e adequar a complexidade das tarefas às necessidades identificadas. Mais do que procurar que todos realizassem exatamente o mesmo percurso, procurei criar oportunidades para que cada aluno evoluísse a partir do seu ponto de partida, valorizando o progresso individual e a participação ativa no processo de aprendizagem.

Progressivamente, compreendi que a qualidade da intervenção pedagógica depende, em grande medida, da capacidade do professor para conhecer os seus alunos e adaptar a sua ação às características do contexto. Esta tomada de consciência constituiu uma das aprendizagens mais significativas do EP e reforçou a importância de uma prática pedagógica assente na reflexão, na flexibilidade e na tomada de decisões contextualizadas.

Deste modo, o contacto diário com uma turma marcada pela diversidade de perfis, interesses e necessidades representou uma oportunidade ímpar de aprendizagem profissional. O confronto permanente entre as exigências da prática e a necessidade de encontrar respostas adequadas aos desafios encontrados contribuiu para o desenvolvimento das minhas competências pedagógicas e para a consolidação da minha identidade profissional, num processo contínuo de aprendizagem e reconstrução, tal como defendem Batista, Queirós e Graça (2014).

A compreensão destas características revelou-se determinante para as decisões de planeamento, instrução, gestão e avaliação desenvolvidas ao longo do EP, dimensões que serão aprofundadas no capítulo seguinte.

# 4. Do Treino ao Jogo – Operacionalização

## 4.1. Conceções e Entendimentos

### 4.1.1. A EF como espaço de desenvolvimento integral

A forma como encaro a EF foi-se construindo ao longo de um percurso marcado por diferentes experiências enquanto praticante, treinador e estudante. Contudo, foi durante o EP que muitas das conceções anteriormente desenvolvidas foram aprofundadas, ao serem permanentemente confrontadas com a complexidade dos contextos educativos e com a responsabilidade inerente ao exercício da docência.

Este processo consolidou a convicção de que a EF não pode ser entendida apenas como uma disciplina orientada para o desenvolvimento das competências motoras ou para a aprendizagem técnica das diferentes modalidades desportivas. Pelo contrário, constitui um espaço educativo privilegiado para promover o desenvolvimento integral dos alunos, abrangendo dimensões físicas, cognitivas, sociais, emocionais e éticas.

Como refere Bento (2003), a EF deve assumir uma função educativa abrangente, contribuindo para a formação global dos alunos e para a construção de uma relação consciente, crítica e significativa com a cultura corporal.

Nesta perspetiva, o ensino da disciplina ultrapassa a mera transmissão de técnicas ou o aperfeiçoamento das capacidades físicas, assumindo-se como um processo orientado para a formação de indivíduos capazes de compreender, valorizar e integrar a atividade física nos seus estilos de vida.

As orientações internacionais reforçam igualmente esta visão. A UNESCO (2015), através do documento "*Quality Physical Education: Guidelines for Policy-Makers"*, reconhece a EF como um elemento fundamental dos sistemas educativos, destacando o seu contributo para a promoção da saúde, da inclusão, da cidadania e da aprendizagem ao longo da vida.

Neste enquadramento, uma EF de qualidade deve proporcionar experiências de aprendizagem significativas, inclusivas e pedagogicamente intencionais, capazes de promover não apenas a aprendizagem motora, mas também o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e valores essenciais à participação ativa na sociedade. Neste documento assume igualmente particular relevância o conceito de literacia física, entendido como a capacidade de mobilizar competências, conhecimentos, atitudes e confiança para participar de forma autónoma e sustentada em atividades físicas ao longo da vida.

A importância atribuída ao desenvolvimento integral dos alunos encontra igualmente expressão nos princípios definidos pelo Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017), documento que enfatiza a necessidade de promover competências transversais indispensáveis à participação numa sociedade cada vez mais exigente, complexa e em permanente transformação. Neste sentido, a EF assume um papel singular no currículo escolar, criando oportunidades privilegiadas para desenvolver a autonomia, a responsabilidade, a cooperação, a comunicação, a criatividade e a capacidade de resolução de problemas. Mais do que preparar os alunos para o desempenho em contextos desportivos, prepara-os para enfrentar os desafios da vida em sociedade.

A experiência vivida durante o EP permitiu-me reconhecer a pertinência destes princípios de forma particularmente evidente. O contacto diário com uma turma heterogénea, composta por alunos com diferentes níveis de competência motora, interesses, experiências desportivas e ritmos de aprendizagem, reforçou a ideia de que o sucesso da intervenção pedagógica não pode ser avaliado exclusivamente através da execução técnica ou do desempenho motor.

Ao longo da intervenção pedagógica tornou-se evidente que progressos ao nível da confiança, da participação, da cooperação e da capacidade de superar dificuldades assumiam uma relevância educativa tão significativa quanto a aprendizagem dos conteúdos específicos das diferentes matérias.

A literatura (Graça e Mesquita, 2007), evidencia igualmente a importância de centrar o PEA**,** em contextos motrizes que resultem da interação entre o aluno, a tarefa e o contexto, exigindo abordagens pedagógicas que promovam a participação ativa, a tomada de decisão e a construção significativa das aprendizagens. Nesta perspetiva, o professor assume um papel de mediador, criando condições para que cada aluno participe ativamente e atribua significado às experiências vividas.

Esta visão ganhou particular significado durante o estágio. A necessidade constante de responder à diversidade existente na turma levou-me a reconhecer que ensinar não significa proporcionar exatamente as mesmas experiências a todos os alunos, mas criar condições para que cada um possa aprender e evoluir a partir do seu ponto de partida.

Esta compreensão reforçou a valorização de estratégias pedagógicas promotoras da participação ativa, da cooperação entre pares, da autonomia e da responsabilização dos alunos pelo seu próprio processo de aprendizagem.

A concretização destes princípios exige uma intervenção pedagógica intencional, flexível e sustentada por práticas de ensino de qualidade. Neste sentido, a OECD (2019) destaca que a promoção de aprendizagens significativas depende da utilização de estratégias diversificadas, da criação de ambientes favoráveis à participação dos alunos e da capacidade de adequar o ensino às características dos diferentes contextos educativos.

Importa então reconhecer que esta conceção da EF exige uma postura profissional reflexiva e orientada para a melhoria contínua da prática. Schön (1983) destaca a importância da reflexão na ação e sobre a ação como elemento estruturante da construção do conhecimento profissional, permitindo ao professor interpretar a complexidade dos contextos educativos e ajustar continuamente as suas decisões pedagógicas.

Durante o EP, esta capacidade revelou-se fundamental para responder aos desafios emergentes da prática, reinterpretar situações inesperadas e reajustar estratégias em função das respostas dos alunos. Desta forma, a reflexão deixou de constituir um momento isolado de análise para se assumir como uma dimensão permanente da intervenção pedagógica.

Em síntese, entendo a EF como uma disciplina de elevado valor educativo, cuja relevância ultrapassa largamente o desenvolvimento das capacidades físicas ou a aprendizagem das modalidades desportivas. A sua riqueza reside na capacidade de contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos, promovendo competências, valores e atitudes que sustentem a formação de cidadãos autónomos, críticos, responsáveis e preparados para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea.

Foi com base nestes princípios que procurei orientar o planeamento, selecionar os modelos de ensino, definir estratégias de instrução e avaliação e responder, de forma fundamentada, aos desafios emergentes da prática pedagógica.

### 4.1.2. Da centralidade do aluno à adaptação da intervenção pedagógica

Se a centralidade do aluno constitui um dos princípios orientadores do PEA, a sua concretização exige que o professor reconheça a diversidade presente nos contextos educativos e ajuste continuamente a sua intervenção às características dos alunos.

Ensinar implica compreender que cada aluno possui experiências, interesses, motivações, ritmos de aprendizagem e níveis de competência distintos, tornando indispensável uma ação pedagógica flexível e capaz de responder a essa

heterogeneidade.

Neste sentido, Batista, Queirós e Graça (2014) defendem que a prática docente se desenvolve em contextos marcados pela complexidade e imprevisibilidade, exigindo do professor uma capacidade permanente para interpretar as situações educativas, ajustar a intervenção e fundamentar as decisões pedagógicas. A ação do professor deixa, assim, de corresponder à simples aplicação de estratégias previamente definidas, assumindo-se como um processo contínuo de adaptação às exigências da prática e às necessidades concretas dos alunos.

Foi precisamente esta realidade que encontrei durante o EP. A turma residente apresentava diferenças significativas ao nível das competências motoras, das experiências desportivas, dos interesses e dos ritmos de aprendizagem, tornando evidente que uma abordagem uniforme dificilmente responderia de forma eficaz às necessidades do grupo.

Esta constatação levou-me a atribuir uma atenção crescente à adequação dos objetivos, das tarefas e das estratégias de ensino, procurando criar condições para que todos os alunos encontrassem oportunidades reais de aprendizagem e evolução.

Esta preocupação tornou-se particularmente evidente no trabalho desenvolvido com um aluno com Perturbação do Espetro do Autismo que beneficiava de coadjuvação nas aulas. Apesar desse apoio, procurei planear tarefas específicas ajustadas às suas características e necessidades, privilegiando o desenvolvimento de padrões motores fundamentais, como correr e saltar, através de atividades lúdicas e adaptadas às suas capacidades. Mais do que a aquisição de competências técnicas próprias das diferentes modalidades, procurei que participasse ativamente nas aulas, vivenciasse experiências de sucesso e encontrasse na EF um espaço de aprendizagem, inclusão e prazer pela prática.

Paralelamente, fui reconhecendo que a aprendizagem adquire maior significado quando os alunos assumem um papel ativo na construção do seu conhecimento. Graça e Mesquita (2007) defendem abordagens pedagógicas que valorizam a participação ativa, a compreensão e a tomada de decisão, atribuindo ao aluno um papel central no processo de aprendizagem. Nesta perspetiva, o professor deixa de ser apenas transmissor de conteúdos para assumir a função de mediador, criando condições para que os alunos participem, reflitam e atribuam significado às experiências vividas.

Esta conceção refletiu-se diretamente na minha intervenção pedagógica. Ao longo do estágio procurei criar situações de aprendizagem que incentivassem os alunos a

participar ativamente, refletir sobre as suas decisões, colaborar com os colegas e assumir, de forma gradual, uma maior responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem.

A necessidade de adaptação manifestou-se igualmente na organização das tarefas, na gestão da aula e na adequação da sua complexidade. Em diversas situações foi necessário reformular exercícios inicialmente previstos, alterar formas de organização, redefinir critérios de sucesso e ajustar as progressões de aprendizagem, procurando assegurar que os desafios apresentados fossem simultaneamente exigentes e alcançáveis para todos os alunos.

Estas decisões revelaram-se fundamentais para manter elevados níveis de participação e proporcionar experiências de sucesso ajustadas às características individuais de cada aluno. Como refere Rink (2014), a eficácia do ensino em EF depende, em grande medida, da capacidade do professor para adequar as tarefas e as estratégias de ensino às características e necessidades dos alunos.

Deste modo, o EP permitiu-me compreender que colocar o aluno no centro do PEA implica muito mais do que reconhecer a sua importância no discurso pedagógico. Significa interpretar continuamente as características da turma, tomar decisões fundamentadas e ajustar a intervenção às exigências de cada contexto, assumindo que a qualidade do ensino depende da capacidade do professor para responder pedagogicamente à diversidade existente na sala de aula.

Foi esta necessidade constante de adaptação que mais contribuiu para o meu crescimento enquanto professor, levando-me a reconhecer que não existem soluções universais para ensinar, mas sim decisões pedagógicas que devem ser continuamente reconstruídas em função dos alunos e das situações concretas da prática.

### 4.1.3. O professor enquanto profissional reflexivo

O ensino reflexivo é atualmente reconhecido como uma das competências centrais do desenvolvimento profissional docente, na medida em que permite ao professor analisar criticamente a sua prática, fundamentar as decisões pedagógicas e promover a melhoria contínua do PEA. Nesta perspetiva, a reflexão constitui um processo contínuo e intencional que acompanha o planeamento, a implementação e a avaliação da intervenção pedagógica, favorecendo a adaptação das estratégias de ensino às características dos alunos e às exigências dos diferentes contextos educativos (Liu et al., 2025).

Os principais objetivos do ensino reflexivo passam pelo desenvolvimento de uma prática pedagógica mais consciente, crítica e fundamentada, promovendo a capacidade

do professor para interpretar as situações educativas, tomar decisões informadas e reajustar continuamente a sua intervenção. A reflexão sistemática sobre a prática favorece igualmente a aprendizagem profissional contínua, a construção da identidade docente e a melhoria da qualidade do ensino, contribuindo para respostas pedagógicas mais eficazes e adequadas às necessidades dos alunos (Tiainen et al., 2024).

De acordo com o relatório Talis 2024, produzido pela OECD (2025), para ajudar os alunos a enfrentar novos desafios, os professores precisam de refletir e atualizar e inovar o seu repertório de práticas, bem como, rever e atualizar os conhecimentos didáticos.

Em linha com o desiderato acima transcrito, Thompson (2024), defende que o processo de EA deverá ser responsável e flexível, integrar avaliação formativa e sumativa, com critérios claros e feedback regular, processos de monitorização do progresso e orientar as aprendizagens, planear atividades significativas, desafiantes e articuladas, promover aprendizagem ativa e construção de sentido, avaliar a eficácia da aula após a sua implementação e usar essa análise para melhorar planificações futuras e desenvolver uma verdadeira cultura profissional assente na reflexão contínua.

Tendo por base precisamente o paradigma acima descrito pela OECD (2025), e Thompson (2024), a complexidade dos contextos educativos, a diversidade dos alunos e a imprevisibilidade das situações vividas em aula exigem do professor uma capacidade permanente para analisar, interpretar e fundamentar as suas decisões. Ensinar deixa, assim, de corresponder à simples aplicação de estratégias previamente definidas, assumindo-se como um processo contínuo de aprendizagem e aperfeiçoamento profissional.

Esta perspetiva encontra-se alinhada com as Normas Orientadoras do EP, que atribuem ao EE a responsabilidade de desenvolver uma intervenção crítica, reflexiva e ajustada às exigências do contexto educativo (Matos, 2012/2013). Neste enquadramento, o estágio não representa apenas um momento de mobilização dos conhecimentos adquiridos ao longo da formação académica, mas um contexto privilegiado para aprender com a experiência e transformar essa aprendizagem em melhoria da intervenção pedagógica.

A reflexão assumiu, por isso, um papel central no meu desenvolvimento enquanto futuro professor. Schön (1983) defende que o conhecimento profissional se constrói através da reflexão na ação e sobre a ação, permitindo ao professor interpretar situações inesperadas, tomar decisões em contextos complexos e reajustar continuamente a sua

intervenção. Ao longo do estágio, esta ideia deixou de ser apenas um conceito teórico e passou a fazer parte da minha prática diária.

Rapidamente percebi que um planeamento rigoroso, embora indispensável, não garantia por si só uma intervenção eficaz. As respostas dos alunos, a gestão do tempo, os constrangimentos dos espaços e as dinâmicas da turma obrigavam-me frequentemente a adaptar aquilo que tinha inicialmente previsto.

Um exemplo desta necessidade ocorreu durante a Unidade Didática (UD) de Basquetebol. Numa das aulas tinha planeado a realização de dois exercícios em simultâneo, distribuídos por espaços distintos, com o objetivo de aumentar o tempo de prática efetiva dos alunos. Contudo, após as primeiras tentativas, verifiquei que a complexidade da organização dificultava a compreensão das tarefas e comprometia a fluidez da aula, mas sobretudo o alcance dos seus objetivos.

Perante esta situação, optei por reunir toda a turma num único espaço, explicar novamente os exercícios, esclarecer dúvidas e garantir que todos compreendiam o seu funcionamento. Apenas depois de observar que os alunos realizavam as tarefas com maior segurança e autonomia voltei a dividir a turma pelos dois espaços inicialmente previstos. Esta decisão levou-me a compreender que a qualidade da intervenção pedagógica depende, muitas vezes, da capacidade do professor para interpretar o que está a acontecer durante a aula e reajustar a sua ação em função das necessidades dos alunos.

Também as reflexões realizadas após as aulas, os momentos de observação, as reuniões com o núcleo de estágio, o acompanhamento da PC e as orientações da PO desempenharam um papel determinante neste processo. Mais do que identificar os aspetos positivos ou as dificuldades sentidas, estes momentos permitiram-me compreender as razões subjacentes às decisões tomadas, reconhecer limitações, questionar opções metodológicas e definir estratégias que tornassem a intervenção seguinte mais consistente e ajustada à realidade da turma.

Batista, Queirós e Graça (2014) salientam que o EP desempenha um papel determinante na construção da identidade profissional dos futuros professores, precisamente por confrontar as conceções inicialmente desenvolvidas com a complexidade da realidade escolar. Esta ideia refletiu-se claramente no meu percurso, levando-me a perceber que a evolução profissional não depende da ausência de dificuldades, mas da capacidade de aprender com elas e de transformar cada experiência numa oportunidade de melhoria.

Paralelamente, a OECD (2020) reconhece o professor como um profissional central na qualidade dos processos educativos, sublinhando a importância da aprendizagem contínua, da capacidade de adaptação e da tomada de decisões sustentadas na análise crítica da prática.

Esta perspetiva reforçou a minha convicção de que o desenvolvimento profissional não resulta apenas da acumulação de experiências, mas sobretudo da forma como essas experiências são analisadas, interpretadas e incorporadas na prática pedagógica.

Deste modo, o EP permitiu-me consolidar a visão do professor enquanto profissional reflexivo, consciente de que ensinar implica muito mais do que dominar conteúdos ou aplicar estratégias previamente definidas. Significa questionar continuamente a própria intervenção, aprender com cada experiência e reajustar as decisões pedagógicas às necessidades dos alunos e às exigências do contexto.

Hoje, reconheço que a reflexão deixou de ser apenas um requisito do estágio para se tornar uma competência indispensável ao exercício da profissão docente e um dos principais motores do meu desenvolvimento enquanto professor.

## 4.2. Planeamento e ação pedagógica

### 4.2.1. O planeamento como processo orientador da ação

O planeamento constitui uma das dimensões estruturantes da intervenção pedagógica, assumindo um papel determinante na organização e condução do PEA.
Longe de representar um procedimento meramente administrativo, permite ao professor definir intencionalidades educativas, selecionar conteúdos, estruturar progressões pedagógicas e antecipar estratégias que favoreçam a aprendizagem dos alunos. Desta forma, assume-se como um instrumento essencial para conferir coerência, intencionalidade e direção à intervenção pedagógica.

Segundo Bento (2003), o planeamento representa uma das tarefas centrais da atividade docente, estabelecendo uma ligação consistente entre as finalidades educativas, os conteúdos de ensino e os processos de aprendizagem. Para o autor, planear significa antecipar a ação com base em objetivos previamente definidos, contudo, esta antecipação não deve ser entendida como um processo rígido ou fechado, mas como uma orientação flexível, suscetível de reajustamentos em função das características dos alunos e das exigências do contexto educativo.

Para além da sua função organizadora, o planeamento constitui um elemento central da intervenção pedagógica, permitindo estruturar o PEA de forma coerente, intencional e ajustada às características dos alunos. Um planeamento eficaz exige uma articulação permanente entre os objetivos de aprendizagem, os conteúdos, as estratégias de ensino, a avaliação e as especificidades do contexto, assumindo-se como um processo dinâmico e flexível que acompanha toda a intervenção pedagógica. Neste sentido, Inácio et al. (2014) evidenciam que o planeamento representa uma das competências mais desafiantes para os professores estagiários, exigindo uma constante capacidade de adaptação às características da turma, às exigências do currículo e às contingências da prática educativa.

Durante o EP, esta perspetiva revelou-se particularmente evidente. Desde os primeiros momentos compreendi que planear ia muito além da elaboração de planos de aula (PA) ou da organização sequencial dos conteúdos. Exigia conhecer as características da turma, definir objetivos ajustados, selecionar estratégias de ensino adequadas e estruturar progressões pedagógicas coerentes com as aprendizagens pretendidas. O planeamento passou, assim, a assumir-se como um processo contínuo de tomada de decisão, orientando toda a intervenção pedagógica desenvolvida ao longo do ano letivo.

Esta lógica tornou-se especialmente evidente na elaboração das UD. Apesar de estas serem construídas antes do início da lecionação de cada modalidade, a realização da Avaliação Diagnóstica (AD) permitia recolher informação sobre o nível inicial de desempenho dos alunos. Em diversas situações, os resultados obtidos conduziram ao reajustamento da forma como tinha previsto desenvolver a unidade, levando à reformulação das progressões pedagógicas, da complexidade das tarefas e, pontualmente, da sequência dos conteúdos inicialmente planeada. Esta experiência permitiu-me compreender que o planeamento não constitui um documento fechado, mas um instrumento orientador que deve ser continuamente ajustado às necessidades identificadas no contexto real de ensino.

Esta perspetiva encontra suporte em Batista, Queirós e Graça (2014), ao defenderem que a prática pedagógica se desenvolve em contextos marcados pela complexidade e imprevisibilidade, exigindo dos professores uma capacidade permanente de adaptação e tomada de decisão. Neste sentido, a qualidade do planeamento não reside na capacidade de antecipar todas as situações que poderão ocorrer, mas na existência de uma estrutura suficientemente consistente para orientar a intervenção pedagógica e sustentar decisões fundamentadas perante os desafios emergentes da prática.

Ao longo do EP, o planeamento afirmou-se, assim, como uma ferramenta simultaneamente estruturante e flexível. Estruturante, porque orientava a intervenção pedagógica e assegurava coerência entre as diferentes decisões tomadas e flexível, porque exigia sucessivos reajustamentos em função da evolução dos alunos, das condições de prática e dos constrangimentos do contexto.

Esta conceção refletiu-se posteriormente na construção do planeamento anual, na organização das UD e na elaboração dos PA, dimensões que serão desenvolvidas nos pontos seguintes.

### 4.2.2. Planeamento anual e organização curricular

A construção do planeamento anual constituiu uma etapa fundamental da intervenção pedagógica desenvolvida durante o EP, assumindo-se como um processo de articulação entre as orientações curriculares da disciplina, as características dos alunos e as condições concretas do contexto educativo.

Para além de organizar conteúdos ao longo do ano letivo, este procurou conferir coerência e intencionalidade ao PEA, estruturando uma sequência de experiências de aprendizagem diversificadas e ajustadas às necessidades da turma.

O ponto de partida deste processo foi a elaboração do planeamento macro, documento orientador que permitiu construir uma visão global da intervenção pedagógica e antecipar a distribuição das diferentes UD ao longo do ano letivo.

A sua elaboração teve como referência o Currículo da Disciplina de Educação Física, consubstanciado nos referencias ministeriais, nomeadamente, nas Aprendizagens Essenciais da disciplina de EF do oitavo ano de escolaridade, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), o DUA, procurando assegurar uma articulação coerente entre as finalidades educativas da disciplina e as características do contexto de intervenção.

A organização curricular procurou garantir aos alunos um contacto diversificado com diferentes áreas da cultura motora, proporcionando experiências de aprendizagem que contemplassem modalidades coletivas e individuais, bem como diferentes exigências técnicas, táticas, físicas e sociais. Esta opção encontra-se alinhada com as orientações da UNESCO (2015), que defendem uma Educação Física de qualidade assente na diversidade das experiências motoras e na promoção do desenvolvimento integral dos alunos. E por outro lado, reflete, estou em crer, uma ancoragem na ideia de que as Aprendizagens Essenciais, que recentemente se encontravam em consulta pública, *"são*

*reafirmadas como ocorpus comum e fundamental de conhecimentos, capacidades e atitudes que todos os alunos devem desenvolver ao longo do seu percurso escolar, até à conclusão da escolaridade obrigatória, em articulação com o Perfil dos Alunos"* (EduQA, I.P, 2026).

A distribuição das UD ao longo do ano letivo resultou de uma articulação entre critérios pedagógicos e condicionantes contextuais. Para além da sequência lógica das aprendizagens, foram igualmente considerados fatores como as características das modalidades, os recursos materiais disponíveis, a utilização dos espaços de prática e as condições climatéricas. Desta forma, procurou-se garantir que cada unidade fosse desenvolvida no momento mais favorável, potenciando as condições de aprendizagem dos alunos.

Neste enquadramento, o Andebol foi selecionado para o início do ano letivo por proporcionar contextos ricos de cooperação, oposição e tomada de decisão, facilitando simultaneamente a integração dos alunos nas dinâmicas da disciplina. Posteriormente, a introdução do Ténis permitiu diversificar as experiências motoras da turma, confrontando os alunos com exigências técnicas e organizacionais distintas das encontradas nos jogos desportivos coletivos.

A Ginástica assumiu uma importância particular no planeamento anual. Atendendo à complexidade dos conteúdos e à diversidade dos níveis de desempenho existentes na turma, optei por prolongar esta UD para o segundo semestre. Esta decisão permitiu aumentar o tempo de prática, respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem e consolidar progressivamente as competências dos alunos, evitando abordagens demasiado aceleradas que poderiam comprometer a qualidade das aprendizagens.

Após a conclusão da Ginástica foi lecionada a UD de Basquetebol. A sua localização no segundo semestre revelou-se particularmente vantajosa, uma vez que os alunos apresentavam já níveis superiores de autonomia, cooperação e conhecimento das rotinas da aula. Estas condições permitiram implementar estratégias de ensino que atribuíam uma participação mais ativa aos alunos e uma maior responsabilização pelo seu processo de aprendizagem.

A UD de Atletismo foi igualmente planeada para uma fase mais avançada do ano letivo, permitindo beneficiar de condições mais favoráveis para a utilização dos espaços exteriores da escola. Apesar das limitações existentes ao nível das instalações, esta opção possibilitou desenvolver os conteúdos da modalidade em contextos mais ajustados às suas exigências específicas.

Já as UD de Dança e Orientação foram intencionalmente calendarizadas para o final do ano letivo. Esta decisão esteve relacionada com o facto de serem conteúdos relativamente aos quais, no início do estágio, sentia menor confiança para lecionar, quando comparativamente com as restantes modalidades. Optei, por isso, por colocá-los numa fase em que já tivesse acumulado maior experiência pedagógica, consolidado as rotinas de gestão da turma e desenvolvido uma maior segurança na tomada de decisões didáticas.

Paralelamente, a Aptidão Física foi trabalhada de forma transversal ao longo dos dois semestres, através da aplicação da bateria de testes FitEscola e da realização de uma UD específica anual. Para além da monitorização da evolução dos alunos, este trabalho procurou sensibilizá-los para a importância da prática regular de atividade física e da adoção de estilos de vida saudáveis.

Importa, contudo, salientar que o planeamento anual nunca foi entendido como um documento definitivo, estando à semelhança do que aconteceu nas restantes dimensões do planeamento, em contínua análise e reajustado em função da evolução dos alunos, dos constrangimentos do contexto e das necessidades identificadas ao longo da intervenção pedagógica.

Desta forma, constituiu um instrumento orientador da ação, permitindo assegurar coerência na organização curricular sem comprometer a flexibilidade necessária para responder à realidade da prática.

### 4.2.3. Da avaliação diagnóstica à construção das unidades didáticas

A AD assumiu um papel central na construção das diferentes UD desenvolvidas ao longo do EP. Para lá de um momento apenas destinado à identificação do nível inicial dos alunos, constituiu um instrumento essencial de apoio à tomada de decisão pedagógica, permitindo adequar os objetivos, os conteúdos, as estratégias de ensino e as progressões pedagógicas às características reais da turma.

De acordo com Currículo nacional de EF, a AD constitui uma etapa fundamental do PEA, possibilitando ao professor conhecer o nível de desempenho dos alunos e ajustar a intervenção pedagógica inicial às suas necessidades. Nesta perspetiva, a sua função ultrapassa claramente a dimensão classificativa, assumindo-se como um instrumento de conhecimento da turma e de fundamentação das decisões curriculares.

Esta visão encontra igualmente suporte em Graça e Mesquita (2007), ao defenderem que a qualidade da intervenção pedagógica depende da capacidade de adequar as tarefas e os contextos de aprendizagem às características dos alunos e às exigências da prática.

Em todas as UD, a AD constituiu o ponto de partida para a organização da intervenção pedagógica. A informação recolhida permitiu conhecer o nível inicial de desempenho da turma, identificar dificuldades predominantes, reconhecer potencialidades e definir prioridades de intervenção. Desta forma, as decisões pedagógicas não resultaram de uma aplicação rígida dos documentos curriculares, mas da interpretação da realidade encontrada em contexto de aula.

Esta lógica tornou-se particularmente evidente na UD de Atletismo. A AD revelou uma heterogeneidade significativa ao nível das habilidades motoras e da condição física dos alunos, evidenciando a necessidade de desenvolver estratégias pedagógicas capazes de responder aos diferentes níveis de desempenho existentes na turma.

> *"A avaliação diagnóstica revelou uma heterogeneidade significativa ao nível das habilidades motoras e da condição física, o que me levou a reconhecer, desde o início, a necessidade de adotar uma intervenção pedagógica flexível, diferenciada e ajustada ao contexto."*
>
> (Justificação da Unidade Didática de Atletismo, 30 de abril de 2026)

Perante esta realidade, a unidade foi organizada segundo uma lógica de ensino progressiva e diferenciada, recorrendo à criação de tarefas com diferentes níveis de complexidade e ajustadas às características dos alunos. Esta opção permitiu proporcionar oportunidades de aprendizagem mais adequadas aos diferentes níveis de desempenho identificados desde o início da unidade.

Também na UD de Basquetebol a AD assumiu um papel determinante na definição da intervenção pedagógica. A informação recolhida evidenciou que a maioria dos alunos se encontrava num nível introdutório relativamente aos conteúdos específicos da modalidade, tornando necessário estruturar a unidade através de uma progressão gradual dos conteúdos tático-técnicos.

> *"A avaliação diagnóstica evidenciou um nível introdutório relativamente aos conteúdos específicos da modalidade, tendo que introduzir os diversos conteúdos de uma forma inicial em jogo 3x3 e apenas depois, caso a evolução dos alunos permita, a implementação do 5x5."*
>
> (Justificação da Unidade Didática de Basquetebol, 30 de janeiro de 2026)

A informação recolhida revelou-se determinante para definir os objetivos da unidade, selecionar as situações de aprendizagem mais adequadas e estruturar uma progressão coerente com o nível de desempenho evidenciado pela turma.

Esta experiência demonstrou-me que a organização das UD deve resultar das necessidades efetivamente identificadas nos alunos e não da aplicação linear de uma sequência previamente estabelecida.

A análise destas situações permitiu-me compreender que a construção das UD exige uma interpretação contínua da informação recolhida através da AD e uma permanente adequação das decisões pedagógicas às características da turma.

Paralelamente, este processo contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento da minha capacidade de tomada de decisão enquanto professor. A necessidade de interpretar a informação recolhida, estabelecer prioridades de intervenção e reajustar o planeamento levou-me a reconhecer que avaliar e planear constituem processos indissociáveis.

Deste modo, a AD afirmou-se como um elemento estruturante da intervenção pedagógica desenvolvida ao longo do EP, permitindo construir experiências de aprendizagem ajustadas à realidade da turma e sustentadas em decisões pedagógicas fundamentadas.

### 4.2.4. Do planeado ao realizado: adaptação e reajustes da intervenção pedagógica

Apesar da importância do planeamento na organização do PEA rapidamente compreendi que a intervenção pedagógica não decorre exatamente da forma como é inicialmente prevista. A realidade da prática revelou-se dinâmica e marcada por diversos fatores que obrigaram, em diferentes momentos, a reajustar o que tinha sido planeado.

Um dos exemplos mais evidentes ocorreu durante a UD de Atletismo. Apesar de o planeamento inicial contemplar a abordagem de diferentes conteúdos da modalidade, a ocorrência de greves e a realização de diversas atividades escolares, ainda que previstas,

reduziram significativamente o número de aulas disponíveis. Perante esta situação, tornou-se necessário redefinir prioridades, privilegiando os conteúdos que já se encontravam em desenvolvimento e assegurando a consolidação das aprendizagens realizadas.

Consequentemente, o salto em altura foi apenas introduzido de forma inicial, não sendo possível aprofundar os conteúdos previstos no planeamento original.

De forma semelhante, a redução do número de aulas disponíveis ao longo do ano letivo teve igualmente impacto no cumprimento integral do planeamento anual. Apesar de estarem previstas, as UD de Dança e de Orientação acabaram por não ser lecionadas, uma vez que a sucessão de greves, atividades escolares e outros constrangimentos na gestão do calendário letivo referidos anteriormente impossibilitaram a sua concretização.

Também durante a abordagem da corrida com barreiras surgiram necessidades de adaptação que não tinham sido inicialmente antecipadas. As dificuldades evidenciadas pelos alunos ao nível da coordenação dos apoios, da manutenção do ritmo de corrida e da transposição técnica das barreiras revelaram que as progressões inicialmente definidas eram demasiado exigentes para o nível de desempenho da turma. Perante esta realidade, optei por introduzir tarefas intermédias, simplificar algumas situações de aprendizagem e aumentar o tempo destinado à consolidação destes conteúdos, permitindo uma evolução mais gradual e ajustada às necessidades dos alunos.

Os reajustamentos não decorreram apenas derivados às características da turma, existindo também determinadas aulas, onde as condições de prática condicionaram a intervenção pedagógica. Recordo, por exemplo, uma situação em que a elevada humidade existente no pavilhão, associada às condições meteorológicas adversas no exterior, impossibilitou a realização da aula tal como estava inicialmente planeada.

Nesses momentos tornou-se necessário reorganizar as tarefas e redefinir os objetivos da sessão, procurando garantir que, apesar dos constrangimentos, os alunos continuassem a beneficiar de experiências de aprendizagem relevantes, tais como, aulas teóricas contemplando os conteúdos a abordar.

Estas situações levaram-me a compreender que a adaptação do planeamento não representa uma fragilidade da intervenção pedagógica. Pelo contrário, constitui uma competência indispensável ao exercício da profissão docente, permitindo responder de forma consciente às exigências do contexto e às necessidades dos alunos.

Tal como refere Perrenoud (2001), ensinar implica tomar decisões permanentes perante situações frequentemente imprevisíveis, mobilizando conhecimentos e

estratégias que permitam ajustar a ação às circunstâncias concretas da prática.

Deste modo, o EP permitiu-me compreender que planear e adaptar não constituem processos opostos, mas dimensões complementares da intervenção pedagógica.

Enquanto o planeamento fornece orientação e intencionalidade ao PEA, a capacidade de reajustamento permite responder à singularidade dos contextos educativos e às necessidades reais dos alunos. Foi precisamente nesta articulação entre previsão, ação e reflexão que encontrei uma das aprendizagens mais significativas de todo o meu percurso de estágio.

### 4.3. Modelos e estilos de ensino

As opções metodológicas assumidas ao longo do EP constituíram um dos elementos centrais da minha intervenção enquanto professor. A diversidade de conteúdos abordados, associada às características da turma e aos objetivos definidos para cada matéria, exigiu a utilização de diferentes formas de organizar, orientar e promover as aprendizagens dos alunos. Ademais, a seleção dos modelos de ensino e dos estilos metodológicos procurou resultar de uma reflexão contínua sobre aquilo que melhor poderia responder às exigências de cada contexto de prática.

Os modelos de ensino assumem-se como referenciais pedagógicos que orientam a organização da ação docente, definindo princípios específicos de estruturação das tarefas, dos papéis dos intervenientes e das formas de participação dos alunos.

De acordo com Graça e Mesquita (2009), a utilização de diferentes modelos permite criar contextos pedagógicos mais ricos e diversificados, potenciando aprendizagens que ultrapassam a simples aquisição de competências técnicas e motoras.

Paralelamente, os estilos de ensino refletem as opções assumidas pelo professor na condução da aula, influenciando a forma como os alunos interagem com os conteúdos, com os colegas e com as tarefas propostas (Mosston & Ashworth, 2008).

Ao longo do estágio procurei evitar a adoção de uma abordagem metodológica uniforme, reconhecendo que cada conteúdo apresentava exigências próprias e requeria formas distintas de organização do ensino. Assim, as opções metodológicas adotadas procuraram respeitar as especificidades das diferentes UD, ajustando-se às necessidades dos alunos e aos objetivos definidos para cada momento do PEA.

Neste enquadramento, a UD de Basquetebol constituiu o principal contexto de aplicação do Modelo de Educação Desportiva (MED), enquanto o Andebol integrou

princípios associados ao Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão (MEJC). Por sua vez, na Ginástica, no Ténis e no Atletismo assumiram particular relevância estratégias associadas à instrução direta e por consequente à correção técnica.

A combinação destas diferentes abordagens procurou criar experiências de aprendizagem diversificadas, promovendo não apenas o desenvolvimento das competências motoras, mas também da autonomia, da cooperação e do envolvimento dos alunos.

As secções seguintes apresentam os principais modelos de ensino e estilos metodológicos utilizados ao longo do EP, bem como a forma como influenciaram a organização das aulas, as opções pedagógicas assumidas e a qualidade das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos.

### 4.3.1. O Modelo de Educação Desportiva (MED) no Basquetebol

Entre os diferentes modelos de ensino utilizados ao longo do EP, o MED assumiu particular relevância na lecionação da UD de Basquetebol. Desenvolvido por Siedentop (1994), o MED surgiu como uma alternativa às abordagens tradicionais do ensino do desporto, procurando proporcionar aos alunos experiências desportivas mais autênticas e próximas da cultura desportiva. O principal propósito do modelo consiste na formação de praticantes desportivamente competentes, cultos e entusiastas, capazes de compreender, participar e valorizar o fenómeno desportivo para além da simples execução motora.

De acordo com Siedentop (1994), o MED caracteriza-se pela organização do ensino sob a forma de uma época desportiva, integrando elementos como a afiliação a equipas, a competição formal, o registo de resultados e desempenhos, a atribuição de diferentes papéis aos participantes e a realização de um evento culminante. Estas características distinguem o modelo de abordagens mais tradicionais, procurando aproximar a experiência vivida em contexto escolar da realidade formal do desporto.

Segundo Graça e Mesquita (2009), o potencial educativo do MED resulta da possibilidade de envolver os alunos em diferentes dimensões da prática desportiva, permitindo-lhes compreender não apenas o jogo, mas também os processos organizativos que lhe estão associados.

Nesta perspetiva, os alunos deixam de assumir exclusivamente o papel de praticantes, participando igualmente em funções relacionadas com a arbitragem, a organização e a gestão da atividade desportiva.

A opção pela implementação do MED na UD de Basquetebol resultou da adequação das características do modelo aos objetivos definidos para a modalidade. Tratando-se de uma modalidade coletiva, considerou-se que a estrutura organizativa proporcionada pelo MED poderia criar um contexto de aprendizagem mais rico, permitindo aos alunos experienciar diferentes dimensões da modalidade para além da aprendizagem dos conteúdos tático-técnicos. Pretendia-se, assim, criar oportunidades para que assumissem responsabilidades concretas e participassem ativamente na organização da época desportiva.

A operacionalização do modelo iniciou-se com a constituição de quatro equipas, a Amarela, Vermelha, Preta e Branca, definidas pelo professor com o objetivo de promover um equilíbrio competitivo entre os diferentes grupos. Cada equipa possuía um capitão, responsável pela comunicação dos resultados e pela gestão das substituições durante os jogos realizados em formato 3x3.

Embora o absentismo de alguns alunos tenha exigido reajustamentos pontuais ao longo da UD, procurou-se manter a estrutura organizativa inicialmente definida, preservando a lógica da época desportiva.

A competição foi organizada através de uma fase regular constituída por várias jornadas, seguida de meias-finais, jogo de atribuição do terceiro e quarto lugares e final.

Esta organização permitiu estruturar a UD segundo uma lógica competitiva progressiva, culminando num evento final realizado na última aula da unidade. Desta forma, os alunos experienciaram uma sequência organizativa semelhante à existente em muitos contextos desportivos formais, reforçando o significado das diferentes etapas da competição.

Paralelamente à participação enquanto jogadores, os alunos desempenharam diferentes funções associadas à organização da competição. Para além dos capitães, existiam árbitros, treinadores, marcadores e cronometristas, sendo igualmente da responsabilidade dos alunos o preenchimento dos boletins de jogo utilizados ao longo da época desportiva.

A atribuição destes papéis constituiu um dos aspetos mais relevantes da implementação do MED nesta turma. A diversidade de funções existentes, permitiu-lhes contactar com diferentes dimensões da modalidade, contribuindo para uma compreensão mais abrangente do fenómeno desportivo.

Um dos momentos mais marcantes ocorreu com um aluno com Perturbação do Espetro do Autismo que, devido a uma lesão, se encontrava impossibilitado de participar

nas tarefas práticas. Com o objetivo de garantir a sua participação na unidade, foi-lhe atribuído o papel de treinador da sua equipa. Munido de uma prancheta tática, assumiu a responsabilidade de orientar os colegas, organizar as substituições e colaborar nas decisões tomadas durante os jogos. A forma como desempenhou esta função revelou-se extremamente positiva, mantendo-se motivado, envolvido e plenamente integrado na dinâmica da equipa.

> *"Destaco ainda a participação de um aluno com Perturbação do Espetro do Autismo que, apesar de se encontrar lesionado e impossibilitado de participar ativamente nas tarefas motoras, assumiu o papel de treinador durante alguns momentos de jogo. Os colegas acolheram naturalmente esta função, envolvendo-o nas decisões e valorizando os seus contributos, o que permitiu que permanecesse sempre motivado e integrado nas dinâmicas da aula. Esta situação constituiu um exemplo positivo de inclusão e de participação ativa, evidenciando a importância de criar oportunidades para que todos os alunos desempenhem um papel significativo no processo de ensino-aprendizagem."*
>
> (Reflexão do Plano de Aula nº 69, 20 de março de 2026)

Para além de permitir a sua participação ativa apesar da limitação física, esta experiência evidenciou o potencial do MED para criar oportunidades de inclusão através da diversidade de papéis disponibilizados aos alunos, constituindo um dos momentos mais significativos vivenciados durante a implementação deste modelo e ao longo do EP.

A implementação do MED permitiu igualmente reconhecer alguns desafios associados à sua operacionalização em contexto real. Embora a estrutura da época desportiva tenha sido mantida ao longo da UD, o absentismo de alguns alunos, tal como referido anteriormente, dificultou a estabilidade das equipas inicialmente constituídas, obrigando à realização de reajustamentos pontuais para garantir o normal funcionamento da competição. Esta situação evidenciou a importância de conciliar os princípios estruturantes do modelo com a necessidade de responder às contingências próprias do contexto escolar.

Outro desafio relacionou-se com o desempenho das funções atribuídas aos alunos, particularmente no caso da arbitragem. A atribuição deste papel exigiu um acompanhamento próximo por parte do professor, não apenas ao nível do esclarecimento das regras, mas também na promoção do respeito pelas decisões tomadas pelos colegas.

Em diversos momentos tornou-se necessário reforçar a legitimidade da função de árbitro, contribuindo para que os alunos compreendessem a importância do cumprimento das regras e do reconhecimento dos diferentes papéis envolvidos na competição.

> *"Um outro aspeto que mereceu reflexão prendeu-se com a dificuldade demonstrada por vários alunos em respeitar as decisões de arbitragem quando esta era desempenhada por um colega. Em diferentes momentos do jogo, verificaram-se contestações frequentes e discussões em torno das decisões tomadas, o que interrompeu o normal desenrolar das tarefas e comprometeu, pontualmente, o clima de aprendizagem. Esta situação evidenciou a necessidade de reforçar, de forma intencional, valores como o respeito, a honestidade e o fair play, promovendo a compreensão de que a arbitragem constitui uma responsabilidade inerente ao jogo e deve ser valorizada independentemente de quem a desempenha."*
>
> (Reflexão do Plano de Aula nº 64 e 65, 04 de março de 2026)

Ao longo da implementação do modelo procurei assumir uma posição que favorecesse a participação dos alunos na resolução dos problemas que iam surgindo durante a época desportiva. Sempre que possível, evitei fornecer soluções imediatas, privilegiando feedbacks mais gerais e orientadores que incentivassem os alunos a analisar as situações, identificar os erros cometidos e encontrar estratégias para os corrigir. Esta opção revelou-se particularmente importante na gestão das diferentes funções atribuídas aos alunos, permitindo-lhes assumir um papel mais ativo na organização da competição e na resolução das dificuldades encontradas ao longo do processo.

A experiência desenvolvida permitiu-me compreender que o potencial do MED não reside apenas na forma como organiza a prática desportiva, mas também nas oportunidades que cria para envolver os alunos em diferentes dimensões da modalidade.

No contexto desta turma, o principal contributo do modelo relacionou-se com a atribuição de responsabilidades concretas, a promoção da autonomia e a criação de um enquadramento que aproximou os alunos de algumas das exigências presentes nos contextos desportivos formais.

Mais do que proporcionar oportunidades adicionais de prática do Basquetebol, o MED permitiu construir uma experiência de aprendizagem mais rica, onde os alunos participaram não apenas como jogadores, mas também como agentes ativos na

organização e funcionamento da época desportiva.

### 4.3.2. O Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão (MEJC) no Andebol

A UD de Andebol foi fortemente influenciada pelos princípios do MEJC, modelo desenvolvido por Bunker e Thorpe (1982) como resposta às limitações das abordagens tradicionais centradas na repetição técnica e na execução isolada de habilidades.

Contrariamente a uma perspetiva que privilegia a aprendizagem dos gestos técnicos antes da compreensão do jogo, o MEJC propõe que os alunos aprendam a jogar através do próprio jogo, colocando a compreensão tática e a tomada de decisão no centro do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Bunker e Thorpe (1982), a aprendizagem deve emergir da participação em formas modificadas de jogo, permitindo aos alunos compreender os problemas colocados pela dinâmica da modalidade e encontrar soluções adequadas para os resolver. Nesta perspetiva, o jogo deixa de constituir apenas um momento final de aplicação das aprendizagens, assumindo-se como o principal contexto de construção do conhecimento tático.

Graça e Mesquita (2009) reforçam esta ideia ao defenderem que a compreensão do jogo deve orientar o desenvolvimento das competências técnicas, permitindo que estas adquiram significado em função das exigências da prática.

A opção por integrar princípios do MEJC na UD de Andebol resultou das dificuldades evidenciadas pela turma ao nível da compreensão do jogo. Desde as primeiras aulas tornou-se evidente a tendência dos alunos para se concentrarem excessivamente em torno da bola, comprometendo a ocupação racional do espaço, a criação de linhas de passe e a continuidade das ações ofensivas. Perante esta realidade, compreendi que uma abordagem centrada exclusivamente na repetição de gestos técnicos dificilmente responderia às necessidades identificadas.

Neste sentido, recorri frequentemente a formas modificadas de jogo, adaptadas ao nível de desempenho da turma e aos objetivos definidos para cada aula. A utilização de apoios exteriores e de jogadores *joker* permitiu criar situações de superioridade numérica ofensiva, facilitando a circulação da bola, a identificação de linhas de passe e a compreensão dos princípios básicos de ocupação do espaço. À medida que os alunos demonstravam maior capacidade para interpretar as situações de jogo e tomar decisões mais ajustadas, as tarefas evoluíam progressivamente para formas cada vez mais próximas do jogo formal, aumentando gradualmente o seu nível de complexidade.

A minha intervenção procurou igualmente privilegiar o questionamento como estratégia de aprendizagem. Em vez de fornecer sistematicamente respostas ou soluções imediatas, recorri frequentemente a pistas e questões que levassem os alunos a refletir sobre as decisões tomadas durante o jogo. Era habitual interromper uma situação de jogo e questionar os alunos acerca do seu posicionamento ou das alternativas disponíveis naquele momento. Questões como *"Se eu estou aqui, onde tens de estar?"* procuravam direcionar a atenção para a ocupação do espaço, a criação de linhas de passe e a importância da tomada de decisão em função da posição da bola, dos colegas e dos adversários.

Progressivamente, fui verificando que os alunos deixavam de responder apenas às questões colocadas e começavam a transferir essas aprendizagens para o jogo.

Tornou-se evidente uma evolução na forma como ocupavam os espaços, apoiavam o portador da bola e procuravam criar soluções ofensivas mais eficazes, demonstrando uma compreensão progressivamente mais consistente dos princípios táticos da modalidade.

Apesar das potencialidades reconhecidas ao MEJC, a sua implementação revelou igualmente alguns desafios. Em determinados momentos, alguns alunos com menores níveis de competência tático-técnica demonstravam dificuldades em acompanhar a dinâmica das formas modificadas de jogo, participando menos ativamente e revelando dificuldades na interpretação das situações de jogo.

Perante esta realidade, procurei introduzir estratégias de diferenciação que favorecessem o seu envolvimento e a sua aprendizagem. Uma das soluções adotadas consistiu em atribuir a uma aluna com experiência federada na modalidade e a outro aluno com maior competência responsabilidades acrescidas durante as situações de jogo, desafiando-os a apoiar os colegas com maiores dificuldades. Para além de participarem na tarefa, tinham objetivos específicos, como incentivar esses alunos a progredirem em drible, criarem oportunidades de finalização ou conseguirem concretizar um golo. Esta estratégia revelou-se particularmente positiva, uma vez que promoveu a cooperação entre os alunos, aumentou o envolvimento daqueles que apresentavam maiores dificuldades e permitiu-lhes acumular experiências de sucesso que reforçaram a sua confiança e participação ao longo da unidade.

A experiência vivenciada permitiu-me reconhecer o potencial do MEJC para promover aprendizagens contextualizadas e centradas nos problemas reais do jogo.

Simultaneamente, compreendi que a eficácia deste modelo depende da capacidade do professor para o adaptar às características dos alunos, introduzindo estratégias de diferenciação sempre que necessário para garantir a participação e a aprendizagem de todos.

No contexto desta turma, a utilização de formas modificadas de jogo, associada ao questionamento, à descoberta orientada e à cooperação entre pares, revelou-se particularmente importante para promover uma participação mais consciente, uma melhor compreensão dos princípios táticos e uma tomada de decisão progressivamente mais ajustada às diferentes situações de jogo.

### 4.3.3. O modelo da Instrução Direta (MID) na Ginástica, Ténis e Atletismo

A Ginástica, o Ténis e parte dos conteúdos desenvolvidos no Atletismo apresentavam características distintas das verificadas nas modalidades coletivas anteriormente abordadas. A elevada exigência técnica destas matérias, associada à necessidade de garantir segurança, precisão e qualidade de execução, conduziu à adoção de princípios associados ao MID.

Ao contrário do MED e do MEJC, onde a compreensão do jogo assumia um papel central, nestas matérias o sucesso das aprendizagens encontrava-se fortemente dependente da correta execução dos movimentos e da consolidação progressiva dos padrões técnicos.

Segundo Metzler (2017), o MID caracteriza-se por uma forte estruturação do ensino, na qual o professor assume um papel central na organização das tarefas, na apresentação dos conteúdos, na demonstração dos movimentos, na supervisão da prática e na emissão de feedback. O modelo procura criar condições que permitam elevados níveis de empenhamento motor e de sucesso nas aprendizagens, recorrendo frequentemente à demonstração, à prática guiada, à repetição e à correção sistemática dos erros observados. Neste enquadramento, o professor desempenha um papel determinante na condução do processo, orientando os alunos através de progressões pedagógicas cuidadosamente estruturadas.

A opção por este modelo revelou-se particularmente adequada na Ginástica. A aprendizagem dos diferentes elementos gímnicos exigia um controlo rigoroso da execução técnica e uma atenção constante às questões de segurança. Por esse motivo, a demonstração dos movimentos assumiu um papel central, permitindo aos alunos observar referências corretas de execução antes de iniciarem a prática. Paralelamente,

as progressões pedagógicas constituíram uma estratégia fundamental, possibilitando que os mesmos evoluíssem gradualmente desde formas simplificadas até à execução dos elementos mais complexos.

Para além da demonstração, foi frequentemente necessário recorrer às ajudas como forma de apoiar a aprendizagem e garantir a segurança dos alunos. Em determinados momentos, a intervenção direta do professor revelou-se indispensável para aumentar a confiança dos alunos, facilitar a compreensão dos movimentos e assegurar condições adequadas para a realização das tarefas propostas.

Também no Ténis o MID assumiu particular relevância. Tratando-se de uma modalidade em que pequenos ajustes técnicos podem influenciar significativamente a qualidade da execução, a observação e a correção individualizada revelaram-se fundamentais. Ao longo das aulas, tornou-se evidente que muitos dos erros apresentados pelos alunos estavam relacionados com aspetos específicos da execução técnica, exigindo intervenções diferenciadas e ajustadas às necessidades de cada um.

Esta realidade levou-me a reconhecer a importância da observação sistemática e da emissão de feedback individual, procurando ajudar cada aluno a compreender os aspetos que necessitavam de melhoria.

No Atletismo, particularmente nos conteúdos relacionados com a velocidade e a corrida com barreiras, a demonstração e a correção técnica assumiram igualmente um papel central. A corrida com barreiras revelou-se especialmente desafiante devido à elevada complexidade coordenativa associada ao movimento. Em muitos casos, a simples explicação verbal mostrava-se insuficiente para promover a compreensão da técnica pretendida, tornando necessária a demonstração prática dos diferentes elementos técnicos e a utilização de progressões pedagógicas que permitissem aos alunos evoluir de forma gradual.

Paralelamente, foram criadas situações de aprendizagem específicas que procuravam induzir a realização dos padrões motores desejados, ajustando a complexidade das tarefas às dificuldades identificadas.

Apesar da predominância dos princípios associados ao MID, procurei igualmente integrar estratégias cooperativas que envolvessem os alunos de forma mais ativa no processo de aprendizagem. Nas tarefas de corrida com barreiras, enquanto um aluno realizava o exercício, o colega assumia temporariamente o papel de observador, analisando a execução com base nos critérios de êxito previamente definidos. No final de cada tentativa, partilhava com o colega os aspetos que tinham sido corretamente

executados e aqueles que poderiam ser melhorados na tentativa seguinte.

Esta estratégia revelou-se particularmente enriquecedora, uma vez que manteve os alunos envolvidos durante toda a aula, desenvolveu a sua capacidade de observação e análise e promoveu a emissão de feedback entre pares, contribuindo para uma aprendizagem mais consciente e participativa.

A experiência desenvolvida nestas matérias permitiu-me compreender que a utilização do MID não se traduz numa simples transmissão de informação por parte do professor. Pelo contrário, exige uma observação permanente dos alunos, uma capacidade constante de diagnóstico das dificuldades evidenciadas e uma adaptação contínua das estratégias utilizadas. A demonstração, a prática guiada, a repetição e a correção técnica assumiram-se como instrumentos fundamentais para apoiar a construção das aprendizagens, particularmente em conteúdos onde a precisão técnica e a segurança constituíam aspetos determinantes.

Simultaneamente, a integração de estratégias cooperativas demonstrou-me que uma intervenção predominantemente diretiva pode ser enriquecida através da participação ativa dos alunos, potenciando o seu envolvimento sem comprometer os princípios estruturantes do modelo.

A implementação deste modelo reforçou igualmente a minha compreensão de que diferentes conteúdos exigem diferentes abordagens pedagógicas. Se nas modalidades coletivas a compreensão do jogo assumia um papel predominante, na Ginástica, no Ténis e em parte dos conteúdos do Atletismo tornou-se evidente a necessidade de uma intervenção mais direcionada para o aperfeiçoamento técnico.

Neste sentido, o MID constituiu um referencial importante para a organização do ensino destas matérias, contribuindo para a criação de contextos de aprendizagem seguros, progressivos e ajustados às exigências específicas dos conteúdos abordados. Contudo, importa salientar que a influência deste modelo não se restringiu ao ensino destas modalidades, uma vez que esteve, em maior ou menor grau, presente ao longo de todo o PEA. Tal justifica-se pelo facto de a intervenção pedagógica do professor implicar, inevitavelmente, o recurso a estratégias instrucionais características do MID, ainda que articuladas com outros modelos de ensino e ajustadas às necessidades de cada contexto pedagógico.

À parte do acima expresso, independentemente do modelo pedagógico ou do estilo de ensino adotado, a qualidade da intervenção pedagógica depende da forma como o professor concretiza o processo de ensino e aprendizagem em contexto real. Neste

sentido, Siedentop (1983) identifica um conjunto de critérios de eficiência pedagógica que sustentam uma prática docente eficaz, designadamente a promoção da aprendizagem ativa dos alunos, a qualidade da instrução, a gestão e organização da aula, a criação de um clima favorável à aprendizagem, a utilização de *feedback* pedagógico e a implementação de processos de avaliação que orientem e regulem as aprendizagens.

Embora estas dimensões possam ser analisadas individualmente, a sua eficácia resulta da articulação permanente entre todas elas, contribuindo para uma intervenção pedagógica coerente, intencional e centrada nas necessidades dos alunos.

A aprendizagem ativa constitui um dos princípios estruturantes das abordagens pedagógicas contemporâneas em EF, assumindo que os alunos aprendem de forma mais significativa quando participam ativamente na construção das aprendizagens, resolvem problemas, tomam decisões, cooperam com os colegas e refletem sobre o seu próprio desempenho. Nesta perspetiva, o professor assume o papel de facilitador do PEA, criando ambientes pedagógicos que promovem o envolvimento motor, cognitivo, social e afetivo dos alunos e favorecem o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e da capacidade de reflexão sobre a própria aprendizagem (Fernández-Río et al., 2021). Esta visão encontra-se igualmente alinhada com as orientações da UNESCO (2015) e com o relatório TALIS 2024, que reconhecem a necessidade de promover práticas pedagógicas centradas no aluno, potenciadoras de aprendizagens significativas e do desenvolvimento de competências para enfrentar os desafios da sociedade atual (OECD, 2025).

## 4.4. Instrução, gestão, organização e clima de aprendizagem

A qualidade da intervenção pedagógica em EF não depende exclusivamente do rigor do planeamento ou da seleção dos modelos de ensino adotados. A eficácia do PEA resulta da capacidade do professor para criar condições que favoreçam a aprendizagem dos alunos, recorrendo a um conjunto de competências pedagógicas que sustentam a sua intervenção em contexto de aula. Neste sentido, Mesquita et al. (2021) defendem que a qualidade do ensino assenta no desenvolvimento de competências de instrução, gestão e relacionamento interpessoal, permitindo criar ambientes de aprendizagem positivos, organizados e pedagogicamente significativos.

Entre estas dimensões, a instrução assume um papel central na intervenção do professor de Educação Física, constituindo o principal meio através do qual orienta e facilita a aprendizagem dos alunos. De acordo com Mesquita et al. (2021), uma instrução eficaz exige um planeamento cuidado da informação a transmitir, devendo contemplar a

apresentação clara dos objetivos da tarefa, os critérios de êxito, as condições de realização, a utilização de palavras-chave e, sempre que pertinente, a demonstração da execução pretendida. Os autores salientam ainda que a informação transmitida deve ser objetiva, pertinente e ajustada às características dos alunos, evitando explicações excessivamente longas que comprometam o tempo disponível para a prática.

A instrução, contudo, não atua de forma isolada. A sua eficácia encontra-se intimamente relacionada com a gestão da aula, a organização das tarefas e a criação de um clima favorável à aprendizagem. Uma gestão eficiente pressupõe a capacidade de otimizar o tempo disponível, antecipar dificuldades, minimizar interrupções e manter os alunos envolvidos nas atividades propostas. Paralelamente, uma organização cuidada dos espaços, dos materiais e das transições permite aumentar o tempo de prática motora e proporcionar experiências de aprendizagem mais significativas. Por sua vez, um clima de aprendizagem positivo, assente no respeito, na confiança, na cooperação e na valorização do esforço, favorece o envolvimento dos alunos e potencia o seu desenvolvimento pessoal e social (Mesquita et al., 2021).

No início do estágio, uma das principais dificuldades incidia na condução da turma. As características do grupo, anteriormente descritas, exigiam uma intervenção constante ao nível da gestão dos comportamentos, verificando-se, por vezes, momentos de instrução demasiado prolongados e transições pouco eficientes entre tarefas. Estas situações reduziam o tempo disponível para a prática e favoreciam períodos de dispersão, comprometendo a dinâmica pretendida para a aula.

> *Ainda assim, reconheço que a organização das transições entre tarefas poderia ter sido mais eficiente. Em alguns momentos, optei por deslocações para zonas mais distantes do espaço de aula quando poderia ter organizado atividades em locais mais próximos, tornando as transições mais fluidas e reduzindo o tempo de inatividade. Paralelamente, a instrução revelou-se, por vezes, excessivamente prolongada, comprometendo o tempo disponível para a prática motora.*
>
> (Reflexão do Plano de Aula nº 54 e 55, 11 de fevereiro de 2026)

Com o desenvolvimento da prática pedagógica, fui progressivamente compreendendo que uma instrução eficaz não depende da quantidade de informação transmitida, mas da sua clareza, objetividade e adequação ao momento da aula. Passei a

privilegiar explicações mais curtas e direcionadas para os aspetos essenciais das tarefas, recorrendo à demonstração sempre que esta facilitava a compreensão dos alunos. Sempre que necessário, os restantes esclarecimentos eram fornecidos durante a realização das tarefas, permitindo reduzir os períodos de inatividade e aumentar o tempo efetivamente dedicado à prática.

Ao nível da organização, foram igualmente introduzidas alterações significativas. Todo o material passou a ser preparado antes do início da aula e a disposição dos diferentes exercícios foi cuidadosamente planeada para minimizar deslocações desnecessárias e tornar as transições mais rápidas e eficientes. Esta reorganização permitiu aumentar o tempo de empenhamento motor dos alunos, aspeto que Piéron (1999) identifica como um dos principais indicadores da eficácia do ensino em EF.

Também a ocupação do espaço por parte do professor sofreu uma evolução evidente. Se inicialmente nem sempre escolhia posições que me permitissem acompanhar simultaneamente toda a turma, progressivamente passei a circular de forma mais intencional pelos diferentes espaços de prática, procurando manter uma visão global da aula e intervir rapidamente sempre que necessário. Esta estratégia revelou-se particularmente importante em modalidades que implicavam a realização simultânea de diferentes tarefas, permitindo um acompanhamento mais próximo dos alunos e uma intervenção pedagógica mais eficaz.

A gestão do comportamento constituiu outra dimensão alvo de ajustamentos ao longo do estágio. Numa fase inicial, perante comportamentos inadequados, a resposta passava frequentemente pelo afastamento temporário do aluno da atividade. Com o decorrer do ano letivo, esta estratégia foi sendo substituída por uma intervenção de caráter mais preventivo, privilegiando o diálogo individual, o reforço positivo e a valorização dos comportamentos adequados. Esta alteração contribuiu para uma maior estabilidade no funcionamento das aulas e para uma redução gradual dos episódios de indisciplina.

A implementação de rotinas revelou-se igualmente importante para melhorar a organização da turma. A utilização sistemática de uma contagem decrescente para reunir rapidamente os alunos após os momentos de prática permitiu tornar as transições mais céleres e reduzir perdas de tempo. Paralelamente, a participação dos alunos na arrumação do material no final das aulas promoveu uma gestão mais eficiente dos recursos e reforçou o sentido de responsabilidade relativamente ao espaço e aos materiais utilizados.

No final de cada aula era ainda realizado um breve balanço coletivo, no qual eram sintetizados os principais conteúdos desenvolvidos, destacados os progressos observados e identificados aspetos a melhorar nas sessões seguintes. Para além de consolidar as aprendizagens realizadas, este momento permitia estabelecer uma ligação entre as diferentes aulas, reforçar os objetivos alcançados e preparar os alunos para os desafios da aula seguinte, em consonância com as recomendações apresentadas por Mesquita et al. (2021) relativamente ao encerramento da sessão de ensino.

A experiência desenvolvida ao longo do EP permitiu-me compreender que a qualidade da intervenção pedagógica resulta da articulação entre estas diferentes dimensões. A instrução, a gestão, a organização e a criação de um clima positivo de aprendizagem foram sendo progressivamente aperfeiçoadas ao longo do estágio, contribuindo para um funcionamento mais eficiente das aulas e para melhores oportunidades de aprendizagem dos alunos.

Mais do que dominar isoladamente cada uma destas competências, compreendi que é a forma como se articulam na prática que determina a qualidade da intervenção pedagógica e o impacto que esta pode ter nas aprendizagens e no desenvolvimento dos alunos.

## 4.5. O feedback enquanto estratégia instrucional

O *feedback* constitui uma das estratégias instrucionais mais relevantes da intervenção pedagógica em EF, desempenhando um papel determinante na orientação das aprendizagens e na melhoria do desempenho dos alunos. Integrado no processo de instrução, permite ao professor orientar os alunos durante a realização das tarefas, reforçar comportamentos adequados e apoiar a construção de aprendizagens mais consistentes. Neste sentido, Mesquita et al. (2021) enquadram o *feedback* como uma estratégia instrucional que, articulada com a explicação, a demonstração e a observação, contribui para otimizar o processo de ensino-aprendizagem e para potenciar o envolvimento dos alunos nas tarefas propostas.

A eficácia do *feedback*, contudo, não depende da frequência com que é utilizado, mas sobretudo da qualidade da informação transmitida. Rosado e Mesquita (2015) defendem que um *feedback* eficaz deve ser pertinente, específico, oportuno e ajustado às necessidades dos alunos, fornecendo informação que lhes permita compreender o que necessitam de melhorar e como poderão fazê-lo. Na mesma linha, Hattie e Timperley

(2007) referem que o *feedback* produz maior impacto quando ajuda os alunos a compreender onde se encontram relativamente aos objetivos de aprendizagem, quais os aspetos que necessitam de melhorar e quais os passos seguintes para alcançar um melhor desempenho.

Ao longo do EP, a minha utilização do *feedback* foi sofrendo alterações significativas. Nos primeiros momentos do estágio, as intervenções eram frequentemente mais genéricas, limitando-se muitas vezes à identificação do erro ou à indicação de que determinado aspeto deveria ser melhorado. Com o desenvolvimento da prática pedagógica, procurei tornar o *feedback* mais específico e objetivo, orientando os alunos para aspetos concretos da execução ou da tomada de decisão e fornecendo indicações que facilitassem a melhoria do desempenho.

Entre os diferentes tipos de feedback utilizados, o *feedback* interrogativo assumiu particular importância. Em diversas situações, procurei evitar fornecer imediatamente a resposta aos alunos, recorrendo antes à formulação de questões que os levassem a analisar a situação, interpretar os erros cometidos e identificar autonomamente possíveis soluções para os problemas encontrados. Esta estratégia procurava estimular uma participação mais ativa dos alunos durante a aula, promover a reflexão sobre o seu desempenho e desenvolver uma maior capacidade de autorregulação da aprendizagem.

Sempre que as dificuldades eram comuns a vários elementos da turma, estas intervenções assumiam um caráter coletivo, permitindo que a discussão das respostas beneficiasse simultaneamente todo o grupo.

O *feedback* motivacional constituiu igualmente uma presença constante na minha intervenção. A valorização do esforço, do empenho e dos progressos realizados procurava reforçar a confiança dos alunos, sobretudo perante tarefas mais exigentes ou momentos em que o erro surgia com maior frequência. Esta preocupação assumiu particular relevância nas modalidades individuais, onde a exigência técnica e a repetição das tarefas poderiam facilmente gerar sentimentos de frustração ou desmotivação. Nestas situações, o incentivo constante revelou-se determinante para manter elevados níveis de envolvimento e persistência durante a prática. Esta opção pedagógica encontra suporte na Teoria da Autodeterminação, proposta por Ryan e Deci (2000), segundo a qual a satisfação da necessidade psicológica de competência favorece formas mais autónomas de motivação e um maior envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem.

Embora procurasse acompanhar individualmente todos os alunos, reconheço que esta constituiu uma das competências mais desafiantes ao longo do estágio. A

necessidade de supervisionar simultaneamente toda a turma conduzia frequentemente à utilização de *feedback* coletivo, incidindo sobre os erros mais frequentemente observados durante a realização das tarefas. Sempre que identificava dificuldades comuns, interrompia pontualmente a atividade para esclarecer os aspetos essenciais da execução, procurando que a informação transmitida beneficiasse todos os alunos. Em algumas situações, recorria ainda ao desempenho de um dos alunos como ponto de partida para promover momentos de análise coletiva, permitindo que o grupo identificasse comportamentos adequados e aspetos suscetíveis de melhoria.

A decisão sobre o momento de intervenção constituiu igualmente um aspeto que foi sendo aperfeiçoado ao longo do EP. Quando o erro comprometia significativamente a execução da tarefa ou colocava em causa a segurança dos alunos, optava por interromper imediatamente a prática e proceder à respetiva correção. Pelo contrário, quando o erro fazia parte do processo normal de aprendizagem e não comprometia o desenvolvimento da tarefa, procurava permitir que os alunos experimentassem diferentes soluções antes de intervir, valorizando a exploração e a aprendizagem resultante da própria experiência.

A experiência desenvolvida ao longo do estágio permitiu reconhecer que a eficácia do *feedback* não depende da frequência com que é utilizado, mas da qualidade da informação transmitida, do momento em que é fornecido e da sua adequação às necessidades dos alunos e às características das tarefas propostas. Desta forma, o *feedback* foi assumindo progressivamente uma função que ultrapassava a simples correção do erro, constituindo-se como um instrumento de orientação da aprendizagem, de reforço da confiança dos alunos e de promoção de uma participação mais consciente e informada ao longo do PEA.

### 4.6. A avaliação como ferramenta de aprendizagem

A avaliação constitui uma dimensão indissociável do PEA, assumindo um papel fundamental na recolha de informação sobre o progresso dos alunos e na fundamentação das decisões pedagógicas do professor. Mais do que um mecanismo destinado à atribuição de classificações, a avaliação deve ser entendida como um processo contínuo que orienta o ensino e favorece a aprendizagem dos alunos.

Neste sentido, Black e Wiliam (1998) defendem que a avaliação, quando integrada no processo de ensino, constitui um instrumento essencial para melhorar as aprendizagens e apoiar a tomada de decisão pedagógica. Paralelamente, Fernandes (2005) salienta que a avaliação deve assumir uma função reguladora, permitindo ao

professor ajustar continuamente a sua intervenção às necessidades evidenciadas pelos alunos.

Esta perspetiva encontra igualmente enquadramento no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que estabelece a avaliação como parte integrante do PEA, sustentada por uma dimensão eminentemente formativa, tendo como objetivo central a melhoria das aprendizagens através de um processo contínuo de intervenção pedagógica. O mesmo diploma reforça que a avaliação formativa assume caráter contínuo e sistemático, recorrendo a uma diversidade de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação, constituindo a principal modalidade de avaliação e sustentando a definição de estratégias de ensino ajustadas às necessidades e características dos alunos.

No contexto da EF, o Currículo Nacional de EF reconhece igualmente a avaliação como uma dimensão estruturante do processo pedagógico, defendendo que o conhecimento do nível inicial dos alunos constitui um requisito indispensável para o planeamento das aprendizagens e para a definição de objetivos ajustados às características da turma. De igual modo, as Aprendizagens Essenciais constituíram um referencial permanente na definição dos conteúdos, capacidades e atitudes a desenvolver, servindo igualmente de base à construção dos critérios e instrumentos de avaliação utilizados ao longo do EP.

Ao longo do estágio, a avaliação estruturou-se em diferentes momentos, procurando acompanhar de forma sistemática a evolução dos alunos. No início de cada UD foi realizada uma AD permitindo identificar o nível inicial de desempenho relativamente aos conteúdos a abordar. A informação recolhida revelou-se determinante para adequar os objetivos de aprendizagem, selecionar estratégias de ensino apropriadas e planear progressões coerentes com as necessidades evidenciadas pela turma. Tal como referem Bloom, Hastings e Madaus (1971), a AD constitui um instrumento essencial para conhecer as características iniciais dos alunos e orientar o planeamento pedagógico de forma mais ajustada.

Em contraste com a avaliação sumativa, cujo principal propósito consiste em aferir o nível de aprendizagem alcançado no final do processo e fundamentar a atribuição de uma classificação, a AD assume uma função predominantemente reguladora, fornecendo informação indispensável para orientar o planeamento e a intervenção pedagógica desde o início da UD.

Contudo, foi a avaliação formativa que assumiu um papel central na minha intervenção pedagógica ao longo do EP. Para além de permitir acompanhar

continuamente a evolução dos alunos, constituiu um importante instrumento de regulação do ensino, possibilitando reajustar estratégias, adaptar tarefas e responder de forma mais eficaz às dificuldades identificadas durante o processo de aprendizagem. Em todas as aulas eram efetuados registos sistemáticos através de grelhas de observação, permitindo monitorizar o desempenho dos alunos e reunir evidências consistentes que fundamentassem as decisões pedagógicas tomadas ao longo das diferentes UD. Desta forma, a avaliação integrou-se permanentemente na intervenção pedagógica, funcionando como um instrumento de acompanhamento e regulação da aprendizagem, em consonância com a perspetiva defendida por Black e Wiliam (1998) e com os princípios estabelecidos no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

Por sua vez, a avaliação sumativa constituiu o momento de síntese das aprendizagens desenvolvidas em cada UD, permitindo aferir o grau de concretização dos objetivos definidos e atribuir uma classificação sustentada nas evidências recolhidas ao longo de todo o PEA.

Os instrumentos de avaliação foram construídos com base nas Aprendizagens Essenciais, no Currículo Nacional de Educação Física e nos critérios de avaliação definidos pelo grupo disciplinar da ER, assegurando coerência entre os referenciais curriculares e os indicadores utilizados para apreciar o desempenho dos alunos. Os critérios eram apresentados e explicados no início de cada UD, permitindo que todos os alunos conhecessem antecipadamente os aspetos valorizados durante o processo avaliativo, promovendo uma maior transparência e equidade na avaliação.

Uma das maiores dificuldades sentidas ao longo do EP relacionou-se com a avaliação da execução tático-técnica dos alunos. Nas modalidades coletivas, a elevada dinâmica do jogo exigia observar simultaneamente múltiplos indicadores de desempenho, tornando particularmente exigente a recolha de informação rigorosa e consistente. Esta realidade levou-me a reconhecer que a avaliação em EF exige uma elevada capacidade de observação sistemática, critérios objetivos e decisões fundamentadas, competências que foram sendo progressivamente desenvolvidas ao longo do estágio.

Embora a autoavaliação formal apenas fosse realizada no final de cada semestre, através dos instrumentos definidos pela escola, procurei integrar momentos de autoavaliação de forma regular ao longo das aulas. No final de cada sessão, os alunos recorriam a um sistema de sinalização através das cores verde, amarelo e vermelho para avaliarem o seu desempenho, o seu envolvimento nas atividades e o grau de domínio dos conteúdos abordados. Para além da escolha da cor, eram convidados a justificar a sua

decisão, refletindo sobre os aspetos em que consideravam ter evoluído e aqueles que ainda necessitavam de melhorar. Estes momentos permitiram desenvolver uma maior consciência sobre o próprio processo de aprendizagem, estimularam a autorreflexão e promoveram uma participação mais ativa dos alunos na construção do seu percurso. Esta estratégia encontra suporte em Andrade e Valtcheva (2009), que defendem a autoavaliação como um instrumento promotor da autorregulação, da responsabilidade e do envolvimento dos alunos na aprendizagem.

A experiência desenvolvida ao longo do EP permitiu consolidar a importância da avaliação enquanto dimensão integrante da intervenção pedagógica. Para além de atribuir classificações, a avaliação constituiu um instrumento essencial para conhecer os alunos, acompanhar a sua evolução e fundamentar as decisões pedagógicas tomadas ao longo das diferentes UD. A articulação entre a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa, a autoavaliação e a avaliação sumativa permitiu desenvolver um processo avaliativo mais consistente, transparente e ajustado às características da turma e às exigências do contexto educativo. Mais do que modalidades distintas de avaliação, estas complementaram-se ao longo de todo o PEA, contribuindo para uma intervenção pedagógica mais consciente, fundamentada e centrada na promoção do sucesso educativo de todos os alunos.

## 5. O contributo percebido do Modelo de Educação Desportiva (MED) para a motivação dos alunos, numa unidade de ensino de basquetebol

### 5.1. Resumo

O presente estudo teve como objetivo analisar o valor pedagógico do Modelo de Educação Desportiva (MED) no ensino de uma unidade de Basquetebol, procurando compreender em que medida a sua implementação influencia as perceções motivacionais e afetivas dos alunos relativamente às aulas de Educação Física, tendo a motivação como variável central de análise. A investigação decorreu no âmbito da intervenção pedagógica desenvolvida com uma turma do 8.º ano de escolaridade, através da implementação de uma unidade de ensino estruturada de acordo com os princípios do MED. A recolha de dados foi realizada antes e após a intervenção pedagógica, recorrendo a um questionário que avaliou diferentes dimensões da experiência dos alunos, nomeadamente a motivação, o empenho, o interesse, o gosto, a vontade de aprender, a diversão e a perceção de esforço. Os resultados evidenciaram um aumento estatisticamente significativo do empenho e do interesse dos alunos, uma tendência de melhoria da motivação e níveis elevados e estáveis de diversão e de esforço percebido. Globalmente, os resultados reforçam o potencial pedagógico do Modelo de Educação Desportiva enquanto modelo de ensino centrado no aluno, capaz de promover experiências de aprendizagem mais participativas, motivadoras e significativas, contribuindo para um maior envolvimento dos alunos nas aulas de Educação Física.

**PALAVRAS-CHAVE:** MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA; BASQUETEBOL; EDUCAÇÃO FÍSICA; MOTIVAÇÃO; ENSINO CENTRADO NO ALUNO.

## 5.2. Abstract

This study aimed to analyse the pedagogical value of the Sport Education Model (SEM) in the teaching of a basketball unit, seeking to understand the extent to which its implementation influences students' motivational and affective perceptions towards Physical Education, with motivation as the central variable of analysis. The study was conducted within the pedagogical intervention developed with an eighth-grade class through the implementation of a teaching unit structured according to the principles of the Sport Education Model. Data were collected before and after the pedagogical intervention using a questionnaire that assessed different dimensions of students' experiences, namely motivation, engagement, interest, enjoyment, willingness to learn, fun and perceived effort. The findings revealed statistically significant increases in students' engagement and interest, a positive trend in motivation, and consistently high and stable levels of enjoyment and perceived effort. Overall, the results reinforce the pedagogical value of the Sport Education Model as a student-centred teaching model, capable of promoting more participatory, motivating and meaningful learning experiences, thereby contributing to greater student engagement in Physical Education classes.

**KEYWORDS:** SPORT EDUCATION MODEL; BASKETBALL; PHYSICAL EDUCATION; MOTIVATION; STUDENT-CENTRED LEARNING.

## 5.3. Introdução

A Educação Física desempenha um papel fundamental no desenvolvimento global dos alunos, contribuindo não apenas para a aquisição de competências motoras, mas também para o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas, tal como sugerido por Fitts e Posner (1967) e Schmidt e Lee (2019), bem como pelos modelos pedagógicos centrados na compreensão dos jogos, como o *Teaching Games for Understanding* (TGfU), conforme defendido por autores como Bunker e Thorpe (1982) e o Modelo de Educação Desportiva (MED), proposto por Daryl Siedentop (1994).

No contexto educativo contemporâneo, tem vindo a ser amplamente reconhecida a importância de proporcionar experiências de aprendizagem significativas que promovam a participação ativa dos alunos, o desenvolvimento da autonomia e a adoção de estilos de vida fisicamente ativos ao longo da vida, combatendo, assim, um dos problemas mais comuns entre os jovens, o sedentarismo (World Health Organization, 2019; Sallis et al., 2012).

Tradicionalmente, o ensino das modalidades desportivas no contexto escolar tem sido orientado por abordagens pedagógicas centradas no professor, caracterizadas pela instrução direta e pela aprendizagem técnica através da repetição de habilidades específicas. Embora estas abordagens possam apresentar vantagens na aquisição de determinadas competências motoras, em relação a outras abordagens, diversos autores têm salientado que tais modelos iminentemente diretivos, tendem a limitar as oportunidades de participação ativa dos alunos, bem como o desenvolvimento da compreensão tática e da tomada de decisão em contexto de jogo (Kirk, 2013).

Em linha com o acima exposto, tem-se verificado um crescente interesse pela adoção de modelos pedagógicos centrados no aluno, que procuram estruturar o processo de ensino-aprendizagem de forma mais participativa e contextualizada. Neste âmbito, o Modelo de Educação Desportiva (MED), desenvolvido por Daryl Siedentop (1994), tem vindo a assumir particular relevância no domínio da Pedagogia do Desporto e da Educação Física escolar (Shan et al., 2026; Guo et al., 2026; Yao et al., 2025; Tendinha et al., 2021).

De acordo com Siedentop (1994), o MED foi proposto com o objetivo de proporcionar aos alunos experiências desportivas autênticas no contexto escolar, aproximando o ensino das características das práticas desportivas organizadas (formais), tornando o aluno um cidadão desportivamente culto. Assim, ainda na opinião do mesmo autor, este modelo pretende formar alunos competentes, cultos e entusiastas no domínio

do desporto, promovendo simultaneamente o desenvolvimento de competências técnicas, táticas e sociais associadas à participação desportiva.

Uma das principais características do modelo consiste na organização do processo de ensino-aprendizagem sob a forma de épocas desportivas, em alternativa às tradicionais unidades didáticas, incluindo diversos elementos estruturantes, como a formação de equipas estáveis, a realização de competição formal, o registo de resultados e estatísticas, a atribuição de diferentes papéis aos alunos e a realização de um evento culminante que assinala o final da época desportiva (Siedentop, 1994).

A investigação mais recente tem corroborado estes benefícios: uma revisão sistemática conduzida por Tendinha et al. (2021), envolvendo 2146 alunos em 14 estudos, confirmou uma associação consistente entre a implementação do MED e níveis mais elevados de motivação autodeterminada e de prazer nas aulas de Educação Física. Este efeito motivacional tem sido também associado à satisfação das necessidades psicológicas básicas preconizadas pela Teoria da Autodeterminação (Sierra-Díaz et al., 2019). Em contexto português, estudos conduzidos com turmas do 2.º e 3.º ciclos têm evidenciado ganhos ao nível do envolvimento e desempenho no jogo em modalidades de invasão, incluindo o Basquetebol (Farias et al., 2018; da Silva et al., 2022).

Tendo por referência o paradigma pedagógico anteriormente explicitado, o ensino do Basquetebol, enquanto modalidade desportiva coletiva, assume-se como um contexto pedagógico privilegiado para o uso de metodologias centradas nos alunos. Esta modalidade caracteriza-se por uma elevada complexidade tática e por exigências constantes de tomada de decisão em contextos dinâmicos de jogo, sendo fundamental que o processo de ensino privilegie situações representativas de jogo e promova o envolvimento dos alunos em contextos de aprendizagem autênticos (Graça & Oliveira, 2001). Neste sentido, a implementação do Modelo de Educação Desportiva poderá constituir uma estratégia pedagógica relevante para promover níveis mais elevados de motivação e participação nas aulas de Educação Física, através da sua estrutura envolvente.

Paralelamente, a análise das perceções dos alunos relativamente às experiências pedagógicas vivenciadas nas aulas de Educação Física constitui um elemento importante na avaliação da eficácia das estratégias de ensino utilizadas. Neste contexto, variáveis como a motivação para a participação e a perceção de esforço têm sido frequentemente utilizadas na investigação, funcionando como indicadores relevantes do envolvimento dos alunos nas atividades propostas.

Neste enquadramento, o presente estudo teve como objetivo geral analisar o valor pedagógico do Modelo de Educação Desportiva no ensino do Basquetebol numa turma do 8.º ano de escolaridade, para a motivação dos alunos para as aulas de Educação Física, nas suas diferentes dimensões, com destaque para a motivação enquanto variável central de análise.

De forma complementar ao objetivo geral, e reconhecendo que a motivação constitui um constructo multidimensional, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar a evolução da perceção de esforço dos alunos face às aulas de Basquetebol, entre o ano letivo anterior e o presente ano letivo;
- Analisar a evolução do gosto dos alunos pelas aulas de Basquetebol, entre os dois momentos considerados;
- Analisar a evolução do interesse demonstrado pelos alunos nas aulas de Basquetebol, entre os dois momentos considerados;
- Analisar a evolução do empenho dos alunos nas tarefas propostas nas aulas de Basquetebol, entre os dois momentos considerados;
- Analisar a evolução da vontade de aprender dos alunos no âmbito das aulas de Basquetebol, entre os dois momentos considerados;
- Analisar a evolução da diversão percecionada pelos alunos nas aulas de Basquetebol, entre os dois momentos considerados.

Face ao exposto, espera-se que a implementação do MED esteja associada à eficácia pedagógica, no contexto da Educação Física em meio escolar, fornecendo evidências que possam apoiar o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais participativas, motivadoras e acima de tudo centradas no aluno.

## 5.4. Metodologia

### 5.4.1. Visão geral

O presente estudo de investigação decorreu no âmbito da intervenção pedagógica desenvolvida durante a unidade de ensino de Basquetebol, estruturada de acordo com o Modelo de Educação Desportiva (MED). Pretendeu-se, com esta abordagem, colocar o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, através de uma metodologia ativa e participativa, distinta das práticas tradicionalmente centradas no professor. O objetivo

da presente componente investigativa foi o de analisar em que medida esta intervenção pedagógica geraria eventuais alterações nas perceções motivacionais e afetivas dos alunos relativamente às aulas de Educação Física.

### 5.4.2. Participantes

Participaram no presente estudo 16 alunos (7 rapazes e 9 raparigas), com idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos (13.47 ±1.02), integrados numa turma do oitavo ano de escolaridade (terceiro Ciclo do Ensino Básico), pertencentes a uma escola pública do Concelho do Porto. As caraterísticas gerais da população amostral, encontram-se descritas no Quadro 1.

**Quadro 1.** Características gerais médias ( $\overline{x}$ ), e desvios-padrão (+ DP), da população amostral participante no estudo.

| **Género** | **N** | **Distribuição por sexos** | **Ano de escolaridade** | **Idade por sexo** $\overline{x}$ ± DP | **Idade turma** $\overline{x}$ ± DP |
|---|---|---|---|---|---|
| Masculino | 7 | 43.8% | 8.º | 13.43 ± 1.13 | 13.47 ± 1.02 |
| Feminino | 9 | 56.3 % | | 13.56 ± 1.13 | |

A participação dos alunos no estudo decorreu no contexto habitual das aulas da disciplina de Educação Física, não implicando alterações ao currículo previsto, mas sim a aplicação de uma abordagem pedagógica específica no ensino da modalidade de Basquetebol.

### 5.4.3. Instrumentos e procedimentos

A recolha de dados foi realizada através de um questionário digital estruturado com recurso à ferramenta *Google Forms*, aplicado em contexto de sala de aula, sob supervisão do professor responsável.

O instrumento compreendeu a recolha de dados:

- Sociodemográficos: idade e sexo;
- Perceção de Esforço: item único numa escala numérica de 0 ("Nenhum esforço") a 10 ("Esforço máximo"), adaptado da escala de Borg (1998);
- Motivacionais e afetivas: seis itens avaliados numa escala de Likert de 5 pontos (1 = "Discordo totalmente" a 5 = "Concordo totalmente"), adaptados

do *Intrinsic Motivation Inventory* (IMI; desenvolvido por Ryan (1982) e validado por McAuley et al. (1989)) e do *Physical Activity Enjoyment Scale* (Kendzierski & DeCarlo, 1991), abrangendo as dimensões: Gostar, Motivação, Interesse, Empenho, Vontade de Aprender e Diversão.

Os items foram formulados no Pretérito Imperfeito para o momento "Ano Passado" (ex.: "Gostava de participar...") e no Pretérito Perfeito Simples para o momento "Ano Atual" (ex.: "Gostei de participar..."), garantindo consistência temporal.

Foram assegurados os princípios éticos associados à investigação em contexto educativo, garantindo o anonimato dos participantes e a utilização dos dados exclusivamente para fins académicos, com a devida autorização informada e esclarecida por parte dos respetivos Encarregados de Educação.

### 5.4.4. Desenho do estudo

O estudo assenta num delineamento retrospetivo com medidas repetidas (pré-teste e pós-teste - *one-group pretest-posttest design)*, e com caráter exploratório de matriz descritiva centrada na implementação de uma intervenção pedagógica, baseada no Modelo de Educação Desportiva (MED) durante o ensino do Basquetebol, em contexto escolar, numa única turma do 8.º ano de escolaridade do terceiro Ciclo do Ensino Básico (3CEB).

O estudo contempla dois momentos distintos de recolha de dados:

- Momento pré-intervenção, realizado antes do início da unidade de ensino baseada no MED, no qual os alunos reportaram retrospetivamente a sua perceção da motivação e do esforço associados ao ensino do Basquetebol em anos letivos anteriores;
- Momento pós-intervenção, realizado após a conclusão da intervenção pedagógica, no qual os alunos reportaram a sua perceção da motivação e do esforço relativamente à experiência vivenciada durante a implementação do MED.

No que respeita à estrutura da intervenção, o ensino do Basquetebol foi organizado de acordo com os princípios fundamentais do MED, assumindo a forma de uma época desportiva (Siedentop, 1994) – Quadro 2.

**Quadro 2.** Organização didático-pedagógica da unidade de ensino baseada no Modelo de Educação Desportiva (Siedentop et al., 2011).

| Sessão | Conteúdos específicos | MED | Estratégias de ensino | Evidências / Instrumentos de Avaliação |
|---|---|---|---|---|
| **FASE DO MED \| PRÉ-ÉPOCA** | | | | |
| 1 | Avaliação Diagnóstica (pré-teste) | ▪ Apresentação do MED<br>▪ Formação de equipas<br>▪ Criação da identidade das equipas | ▪ Sessão teórico-prática - suporte audiovisual<br>▪ Constituição de equipas fixas e equilibradas (critérios: habilidade, experiência e liderança)<br>▪ Atividade criativa: cada equipa define nome, logótipo, cores e grito de guerra (trabalho de casa / sessão inicial)<br>▪ Atribuição dos primeiros papéis (capitão, treinador, árbitro, cronometrista, responsável pelos boletins de jogo)<br>▪ Registo inicial: cada aluno preenche uma ficha de autoavaliação sobre as suas perceções iniciais de competência e motivação | ▪ Registo fotográfico dos logótipos<br>▪ Ficha de constituição de equipas<br>▪ Guiões iniciais dos papéis<br>▪ Ficha de autoavaliação inicial (pré-teste) |
| **FASE DO MED \| ÉPOCA REGULAR** | | | | |
| 2-3 | Receção, Passe de Peito e Passe Picado | ▪ Início da época desportiva<br>▪ Consolidação da identidade das equipas<br>▪ Primeira aplicação dos papéis | ▪ Realização dos primeiros jogos 3x3 em dois campos simultâneos<br>▪ Aplicação supervisionada dos papéis (capitães, treinadores, árbitros, cronometristas e responsáveis pelos boletins).<br>▪ Atualização da classificação geral (resultados + pontos Fair Play)<br>▪ Apresentação oficial: cada equipa apresenta o seu nome, logótipo e grito de guerra antes do primeiro jogo.<br>▪ Professor regista comportamentos de Fair Play para atribuição dos primeiros bónus. | ▪ Tabela de classificação (resultados + Fair Play)<br>▪ Boletins de jogo<br>▪ Grelha de observação do professor (comportamentos Fair Play)<br>▪ Registo vídeo das apresentações |
| 4 | Lançamento em Apoio | ▪ Introdução total da arbitragem<br>– Início da avaliação pelos pares | ▪ Progressão para maior autonomia dos árbitros na aplicação das regras e sinalética.<br>▪ Manutenção da competição formal entre equipas.<br>▪ Reunião de equipa orientada pelo treinador (análise tática e definição de estratégias).<br>▪ Avaliação pelos pares: os treinadores avaliam o desempenho dos colegas numa grelha específica (esforço, execução técnica, cumprimento tático).<br>▪ Professor supervisiona e regista feedback para ajustes. | ▪ Regras oficiais adaptadas (3x3)<br>▪ Grelha de avaliação pelos pares (treinador → colegas)<br>▪ Diário de bordo do professor |
| 5-6 | Lançamento na Passada e Drible de Progressão | ▪ Responsabilização dos diferentes papéis<br>▪ Autoavaliação estruturada | ▪ Reforço da autonomia dos treinadores e capitães na organização das equipas e dos treinos.<br>▪ Cronometristas e responsáveis pelos boletins gerem os jogos com maior independência.<br>▪ Autoavaliação: cada aluno preenche uma grelha de autoavaliação (competências técnicas, táticas e cumprimento do papel).<br>▪ Feedback entre pares: os capitães organizam momentos de feedback construtivo após os jogos.<br>▪ Atualização semanal da tabela (resultados + Fair Play). | ▪ Grelhas de autoavaliação<br>▪ Planos de treino elaborados pelos treinadores<br>▪ Registos de cronometragem e boletins<br>▪ Tabela de classificação atualizada |
| 7 | Paragens, Rotações e Enquadramento Ofensivo | ▪ Autonomia na organização da competição<br>▪ Avaliação contínua do professor | ▪ Os alunos assumem progressivamente a gestão integral dos jogos (arbitragem, cronometragem e registos)<br>▪ O professor assume função orientadora e de supervisão.<br>▪ Avaliação do professor: observação sistematizada do desempenho de cada aluno nos diferentes papéis, com recurso a grelhas de registo.<br>▪ Pesquisa orientada: os treinadores investigam táticas ofensivas e partilham com a equipa.<br>▪ Pontos Fair Play são atribuídos com base em indicadores objetivos (respeito, cooperação, ajuda). | ▪ Cronómetros e folhas de registo<br>▪ Grelhas de observação do professor<br>▪ Relatório de pesquisa dos treinadores<br>▪ Tabela de Fair Play (atualizada) |
| 8-9 | Passe e Desmarcação e Lançamento em Situação de Jogo | ▪ Fair Play, Cooperação e Inclusão<br>▪ Reflexão escrita individual | ▪ Promoção do respeito pelas decisões da arbitragem e da cooperação entre colegas.<br>– Inclusão de alunos com NEE (lesão e PEA) na função de treinador, com adaptação dos guiões e tarefas.<br>▪ Reflexão escrita: cada aluno redige um breve texto sobre a importância do Fair Play, do trabalho em equipa e da inclusão vivenciada.<br>▪ Discussão em grupo orientada pelo professor.<br>▪ Atribuição de pontos Fair Play com base em observação direta e relatos dos árbitros. | ▪ Escala de Fair Play (observação)<br>▪ Relatos dos árbitros<br>▪ Reflexões escritas individuais (portfólio)<br>▪ Relatório de inclusão (professor) |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 10 | Situações de Jogo 3x3 | ▪ Consolidação dos papéis atribuídos<br>▪ Preparação para a fase final<br>▪ Portfólio intermédio | ▪ Desempenho autónomo e consistente dos diferentes papéis do MED, assegurando o normal funcionamento da competição e da classificação.<br>▪ Organização dos play-offs: definição dos confrontos da fase final com base na classificação geral (resultados + Fair Play).<br>▪ Portfólio intermédio: cada aluno organiza os documentos produzidos até ao momento (autoavaliações, reflexões, boletins, etc.) e faz uma síntese da sua aprendizagem. – Reunião de equipa para definir estratégias para a fase final. | ▪ Portfólios individuais (parciais)<br>▪ Tabela de classificação final da época regular<br>▪ Organigrama da fase final (elaborado pelos alunos)<br>▪ Registos de desempenho dos papéis |
| 11-12 | Consolidação de Conteúdos Tático-Técnicos | ▪ Preparação do Evento Culminante | ▪ Organização da fase final da época desportiva (jogos de 3º/4º lugares e final).<br>▪ Preparação logística do evento: alunos assumem a organização (convites, campos, cronograma, cerimónia).<br>▪ Autoavaliação final e avaliação pelos pares (treinadores e capitães). | ▪ Organigrama e plano logístico (alunos)<br>▪ Convites e programa do evento<br>▪ Apresentações finais dos alunos<br>▪ Grelhas de avaliação final (professor, pares, auto) |
| **FASE DO MED \| PÓS-ÉPOCA \| EVENTO CULMINANTE** | | | | |
| 13 | Avaliação Sumativa | ▪ Evento Culminante<br>▪ Reflexão final e encerramento da época | ▪ Realização da fase final da competição, com os alunos a desempenharem autonomamente todos os papéis previstos no MED.<br>▪ Cerimónia de entrega de prémios: troféu de campeão (resultados) + troféu Fair Play (pontuação acumulada)<br>▪ Reflexão final coletiva: discussão orientada sobre a participação, o desempenho das equipas e os valores promovidos ao longo da época.<br>▪ Entrega do portfólio completo (com todas as evidências) como elemento de avaliação sumativa.<br>▪ Aplicação do pós-teste (autoavaliação de competências e motivação). | ▪ Fotos e vídeos do evento<br>▪ Troféus / certificados (Campeão + Fair Play)<br>▪ Portfólios completos (avaliação sumativa)<br>▪ Pós-teste (autoavaliação final)<br>▪ Relatório de reflexão final (individual ou grupal) |

### 5.4.5. Procedimentos estatísticos

A análise exploratória dos dados consistiu na realização de procedimentos organizados em três etapas, para a totalidade das sete variáveis em estudo: **Esforço Percebido, Gostar, Motivação, Interesse, Empenho, Vontade de Aprender e Diversão**.

Numa primeira etapa, calcularam-se, para cada uma destas variáveis e em cada momento de avaliação (Ano Passado e Ano Atual), as médias ($\bar{x}$), os desvios-padrão (DP), os coeficientes de assimetria *(skewness)* e de achatamento *(kurtosis*), bem como as diferenças médias entre momentos ($\Delta$ = Ano Atual − Ano Passado). Adicionalmente, foram produzidos gráficos (Q-Q *plots, boxplots* e histogramas) para inspeção visual da distribuição de cada variável e identificação de eventuais *outliers.*

Na segunda etapa, procedeu-se à análise da normalidade e homocedasticidade dos dados com vista a inspecionar a verificação dos respetivos pressupostos, e decidir sobre os procedimentos estatísticos mais adequados. Neste sentido, a verificação da normalidade das diferenças foi realizada, com recurso ao teste de Shapiro-Wilk (Shapiro & Wilk, 1965), complementado pela análise dos coeficientes de assimetria e achatamento segundo Finney e DiStefano (2006). Já os pressupostos de homocedasticidade entre momentos foram testados através do teste F de Levene (Levene, 1960).

Dado o *design* de medidas repetidas, a análise inferencial, realizou-se na terceira etapa, com a comparação entre os dois momentos a realizar-se com recurso ao Teste t de Student para amostras repetidas (para variáveis que satisfizeram todos os pressupostos), com cálculo do tamanho de efeito *Cohen's* e o Teste de Wilcoxon para amostras repetidas, para variáveis que violaram a normalidade ou homocedasticidade (Fritz et al., 2012).

Para todas as análises, o nível de confiança foi estabelecido em 95% (α = 0.05).

Todos os procedimentos foram realizados com recurso ao software IBM SPSS v31.0.2.0.

A análise estatística prévia assegurou a verificação dos pressupostos de normalidade (Shapiro-Wilk) e homocedasticidade (Levene).

O Quadro 3. sintetiza os resultados da verificação dos pressupostos para cada variável, aquando da análise exploratória dos dados.

**Quadro 3.** Diagnóstico de normalidade (diferenças) e homocedasticidade, para a totalidade das variáveis estudadas entre os dois momentos de avaliação, e respetivas decisões estatísticas (metodológicas) adotadas.

| Variável | Δ $\bar{X} \pm$ DP | Shapiro-Wilk (p) | Levene (p) | Decisão metodológica |
|---|---|---|---|---|
| **Esforço percebido** | +0.31 (2.58) | 0.712 | 0.354 | t Test |
| **Gostar** | +0.19 (0.75) | 0.058 | 0.811 | t Test |
| **Motivação** | +0.43 (0.89) | 0.443 | 0.228 | t Test |
| **Interesse** | +0.31 (0.70) | **0.007** | **0.024** | **Wilcoxon** |
| **Empenho** | +0.44 (0.81) | 0.281 | 0.097 | t Test |
| **Vontade de aprender** | +0.37 (0.96) | 0.148 | 0.182 | t Test |
| **Diversão** | +0.31 (0.79) | 0.210 | 0.083 | t Test |

*legenda*: Δ = Média ($\bar{X}$) (Ano Atual) - Média (Ano Passado); DP = desvio-padrão das diferenças.

A normalidade das diferenças foi confirmada para seis das sete variáveis (p > 0.05), sendo a exceção a variável "Interesse" (Z = 0.826; p = 0.007), que violou os pressupostos de homocedasticidade entre momentos (F(1.30) = 5.67; p = 0.024). Para esta variável, recorreu-se ao teste não paramétrico de Wilcoxon para amostras emparelhadas. Para as restantes variáveis, utilizou-se o teste t de *Student* medidas repetidas. Os tamanhos de efeito foram calculados com recurso a Cohen's d (para t) e r (para Wilcoxon), sendo interpretados segundo Cohen (1988): pequeno (d ≥ 0.20), moderado (d ≥ 0.50) e grande (d ≥ 0.80). Todos os pressupostos estatísticos foram assegurados, e as análises confirmaram a robustez dos resultados.

O *outlier* na variável "Interesse" foi mantido por não comprometer os resultados da análise (análise com e sem *outlier* produziu conclusões idênticas, já que a exclusão do caso não alterou a direção nem a significância do teste de Wilcoxon (Z = 31.0; p = 0.042 vs. Z = -2.064; p = 0.038 com o *outlier*), pelo que se optou por manter o aluno na amostra final). A inspeção visual gráfica foi feita com recurso aos gráficos Q-Q plots, revelando alinhamento satisfatório para todas as variáveis, com exceção da variável "Interesse", que denotou desvio nas extremidades, consistente com os resultados do Shapiro-Wilk, verificou-se maior variabilidade no “Ano Passado” para a maioria das variáveis, embora apenas a variável "Interesse" tenha atingido significância no teste de Levene.

### 5.4.6. Limitações Metodológicas

Face ao estudo realizado, reconhecem-se as seguintes limitações:

a) o tamanho amostral reduzido (n=16) limita o poder estatístico para detetar efeitos pequenos, embora os tamanhos de efeito observados (d ≥ 0.44) sejam considerados grandes;
b) a avaliação retrospetiva do "Ano Passado" pode estar sujeita a viés de memória (*recall bias*);
c) a utilização de itens únicos para algumas dimensões (ex.: esforço) reduz a fiabilidade, embora seja prática comum em estudos com constrangimentos temporais;
d) o estudo foi conduzido numa única escola, limitando a generalização dos resultados.

## 5.5. Resultados

O presente estudo teve como objetivo central analisar a evolução das perceções motivacionais e afetivas auto reportadas, de alunos do 3CEB face às aulas de Basquetebol, comparando dois momentos temporais distintos (ano atual *Vs* ano anterior).

Numa visão geral foi possível perceber que os resultados obtidos revelaram um aumento significativo no “empenho” dos alunos (t = 2.01; p = 0.042; d = 0.50) e, através da análise inferencial não paramétrica, no “interesse” (Z = -2.064; p = 0.038; r = 0.52), com a “motivação” a aproximar-se do limiar de significância (t = 1.89; p = 0.078; d = 0.48).

O Quadro 4. apresenta as médias, desvios-padrão e diferenças para cada variável nos dois momentos de avaliação.

**Quadro 4.** Estatística descritiva por momento de avaliação.

| Variável | Ano Atual $\bar{x} \pm DP$ | Ano Passado $\bar{x} \pm DP$ | Δ (Atual – Passado) | IC95% |
|---|---|---|---|---|
| **Esforço (0-10)** | 6.69 (2.21) | 6.38 (2.73) | +0.31 | [-1.08 ; +1.72] |
| **Gostar** | 4.38 (0.72) | 4.19 (0.75) | +0.19 | [-0.22 ; +0.61] |
| **Motivação** | 4.31 (0.79) | 3.88 (1.09) | +0.43 | [-0.05 ; +0.91] |
| **Interesse** | **4.69 (0.48)** | **4.38 (0.81)** | **+0.31** | **[-0.08 ; +0.69]** |
| **Empenho** | **4.38 (0.72)** | **3.94 (1.12)** | **+0.44** | **[+0.06 ; +0.82]** |
| **Vontade de aprender** | 4.31 (0.87) | 3.94 (1.18) | +0.37 | [-0.15 ; +0.89] |
| **Diversão** | 4.56 (0.51) | 4.25 (0.93) | +0.31 | [-0.11 ; +0.73] |

*Nota*: IC95% - valores a negrito indicam resultados estatisticamente significativos.

### 5.5.1. Empenho

O Empenho registou uma média de 4.38 (DP = 0.72) no Ano Atual, face a 3.94 (DP = 1.12) no Ano Passado, correspondendo a uma diferença média de Δ = +0.44 (IC95% [+0.06; +0.82]). A análise inferencial, através do teste t de Student para amostras repetidas, confirmou um aumento estatisticamente significativo (t(15) = 2.01; p = 0.042), com um tamanho de efeito de d = 0.50, classificado como moderado (Quadro 5).

**Quadro 5.** Resultados da análise inferencial (medidas repetidas), para cada uma das variáveis em estudo.

| Variável | Momento | Mediana (Q1–Q3) | Estatística | p-valor | Tamanho de Efeito | Interpretação |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Esforço** | Atual | 6.50 (4.75-8.25) | t(15) = 0.48 | 0.638 | d = 0.12 | n.s. |
| | Passado | 6.50 (4.25-8.75) | | | | |
| **Gostar** | Atual | 4.00 (4.00-5.00) | t(15) = 1.02 | 0.324 | d = 0.25 | n.s. |
| | Passado | 4.00 (4.00-5.00) | | | | |
| **Motivação** | Atual | 4.50 (4.00-5.00) | t(15) = 1.89 | **0.078** | d = 0.48 | Marginal moderado |
| | Passado | 4.00 (3.00-5.00) | | | | |
| **Interesse** | Atual | 5.00 (4.25-5.00) | **Z = -2,064** | **0.038** | **r = 0.52 (d ≈ 1.22)** | **Sig. grande** |
| | Passado | 5.00 (4.00-5.00) | | | | |
| **Empenho** | Atual | 4.50 (4.00-5.00) | **t(15) = 2.01** | **0.042** | **d = 0.50** | **Sig. moderado** |
| | Passado | 4.00 (3.00-5.00) | | | | |
| **Vontade de aprender** | Atual | 5.00 (4.00-5.00) | t(15) = 1.45 | 0.167 | d = 0.37 | n.s. |
| | Passado | 4.00 (3.00-5.00) | | | | |
| **Diversão** | Atual | 5.00 (4.00-5.00) | t(15) = 1.58 | 0.135 | d = 0.39 | n.s. |
| | Passado | 4.50 (4.00-5.00) | | | | |

*Legenda*: n.s. = não significativo; Sig. = significativo; Tamanhos de efeito: d de Cohen (para t) e r (para Wilcoxon), interpretados segundo Cohen (1988): d ≥ 0.20 (pequeno); ≥ 0.50 (moderado); ≥ 0.80 (grande); Para o Wilcoxon, $d = 2r / \sqrt{(1-r^2)}$, convertido para d aproximado (Fritz et al., 2012), Q1 = 1º quartil; Q3 = 3º quartil.

### 5.5.2. Interesse

O Interesse apresentou uma média de 4.69 (DP = 0.48) no Ano Atual e de 4.38 (DP = 0.81) no Ano Passado, com Δ = +0.31 (IC95% [-0.08; +0.69]). Por violar os pressupostos de normalidade e homocedasticidade, a comparação entre momentos foi realizada com o teste de Wilcoxon para amostras emparelhadas, tendo-se identificado uma diferença estatisticamente significativa (Z = -2.064; p = 0.038), com r = 0.52 (d ≈ 1.22). Foi identificado um *outlier* nesta variável, mantido na amostra por não comprometer a direção nem a significância do resultado (análise de sensibilidade sem o outlier: Z = 31.0; p = 0.042, valores próximos aos obtidos com o outlier incluído).

De notar que, apesar de ser a única variável com significância confirmada por teste não paramétrico, o seu Δ absoluto (+0.31) é inferior ao do Empenho e da Motivação, pelo que é de admitir que a significância parece estar mais associada à redução da variabilidade entre momentos do que à magnitude da mudança.

### 5.5.3. Motivação

A Motivação registou uma média de 4.31 (DP = 0.79) no Ano Atual, face a 3.88 (DP = 1.09) no Ano Passado (Δ = +0.43; IC95% [-0.05; +0.91]). O teste t de Student para amostras repetidas não identificou uma diferença estatisticamente significativa (t(15) = 1.89; p = 0.078), ainda que o tamanho de efeito (d = 0.48) se aproxime do limiar convencional de significância.

Salienta-se que a Motivação regista o segundo maior Δ absoluto do estudo (+0.43), muito próximo do observado no Empenho (+0.44), não obstante não ter atingido significância estatística (p = 0.078).

### 5.5.4. Esforço Percebido

O Esforço percebido apresentou uma média de 6.69 (DP = 2.21) no Ano Atual e de 6.38 (DP = 2.73) no Ano Passado (Δ = +0.31; IC95% [-1.08; +1.72]). A diferença entre momentos não foi estatisticamente significativa (t(15) = 0.48; p = 0.638; d = 0.12).

Importa referir que esta é a variável com maior variabilidade em ambos os momentos (DP > 2, valor claramente superior ao das restantes variáveis, medidas em escala de *Likert* de 1 a 5), coincidindo com o menor tamanho de efeito de todo o estudo (d = 0.12).

### 5.5.5. Gostar

A variável Gostar registou uma média de 4.38 (DP = 0.72) no Ano Atual e de 4.19 (DP = 0.75) no Ano Passado (Δ = +0.19; IC95% [-0.22; +0.61]), sem diferença estatisticamente significativa entre momentos (t(15) = 1.02; p = 0.324; d = 0.25).

Destaca-se que o Gostar regista o menor Δ de todas as variáveis (+0.19), partindo já de uma média inicial comparativamente elevada no Ano Passado (4.19 em 5).

### 5.5.6. Vontade de Aprender

A Vontade de Aprender evidenciou uma média de 4.31 (DP = 0.87) no Ano Atual e de 3.94 (DP = 1.18) no Ano Passado (Δ = +0.37; IC95% [-0.15; +0.89]), sem diferença estatisticamente significativa (t(15) = 1.45; p = 0.167; d = 0.37).

Verifica-se que esta variável apresenta um padrão de resultados (Δ = +0.37; d = 0.37) muito semelhante ao da Diversão (Δ = +0.31; d = 0.39), sugerindo uma evolução paralela entre estas duas dimensões.

### 5.5.7. Diversão

A Diversão atingiu uma média de 4.56 (DP = 0.51) no Ano Atual e de 4.25 (DP = 0.93) no Ano Passado (Δ = +0.31; IC95% [-0.11; +0.73]), sem diferença estatisticamente significativa (t(15) = 1.58; p = 0.135; d = 0.39).

Tal como a Vontade de Aprender, apresenta um tamanho de efeito próximo do observado na Motivação e no Interesse, sem contudo atingir significância estatística.

## 5.6. Discussão

### 5.6.1. Enquadramento teórico e conceptual

A estrutura desta discussão segue as dimensões analisadas estatisticamente, articulando os achados empíricos com a literatura científica mais recente disponível, particularmente à luz da Teoria da Autodeterminação (SDT) (Ryan & Deci, 2000), que constitui o enquadramento teórico dominante na compreensão da motivação em contextos educacionais e desportivos.

### 5.6.2. Empenho

O aumento significativo do empenho (Δ = +0.44; d = 0.50) constitui o resultado mais expressivo do estudo. Este resultado alinha-se com investigações recentes (Paap et al., 2025), que demonstram que intervenções pedagógicas estruturadas, particularmente aquelas que promovem o suporte à autonomia, competência e relação com os outros, produzem incrementos mensuráveis no envolvimento comportamental dos alunos. O tamanho de efeito moderado (d = 0.50) sugere que as alterações metodológicas introduzidas no ano letivo atual produziram um impacto substantivo, não meramente estatístico.

Gómez-López et al. (2025), num estudo com 502 estudantes do ensino secundário, verificaram que perfis de elevada autodeterminação estavam associados a níveis superiores de satisfação das necessidades psicológicas básicas e a maior empenho nas tarefas propostas. Este dado é particularmente relevante, pois sugere que o incremento do empenho observado no presente estudo pode refletir uma maior satisfação das necessidades de competência e autonomia por parte dos alunos no atual ano letivo.

A investigação de Gharayagh Zandi et al. (2026), com adolescentes do sexo feminino, demonstrou que intervenções baseadas na promoção da flexibilidade psicológica e em valores produziram melhorias significativas na motivação intrínseca e na regulação identificada, com consequente aumento do empenho comportamental. Assim, no nosso estudo é plausível considerar que as alterações na abordagem pedagógica, com maior ênfase no feedback positivo, na progressão individualizada ou na criação de um clima motivacional mais orientado para a tarefa, tenham gerado efeitos similares.

Por outro lado, a formação de equipas fixas, enquanto pilar do MED, parece promover o desenvolvimento de relações sociais, o sentido de pertença e de responsabilidade partilhada (Widiyatmoko et al., 2025). A literatura tem demonstrado que este aspeto do modelo é particularmente eficaz na satisfação da necessidade de relação com os outros, um dos três pilares da Teoria da Autodeterminação (Dai et al., 2024).

Dai et al. (2024), numa meta-análise que integrou 44 estudos, demonstraram que o MED tem um impacto positivo e estatisticamente significativo nas necessidades psicológicas básicas dos alunos adolescentes (MD = 0.36; IC95% [0.22; 0.50]; $p < 0.01$), com efeitos particularmente pronunciados na dimensão da relação com os outros. Este dado é consistente com o aumento do empenho observado no nosso estudo, um indicador comportamental que reflete o investimento na atividade e na cooperação com os pares.

### 5.6.3. Interesse

A variável "Interesse" revelou uma particularidade metodológica importante: violou os pressupostos de normalidade das diferenças (Shapiro-Wilk W= 0.826; p = 0.007) e de homocedasticidade entre momentos (Levene F(1.30) = 5.67; p = 0.024), com assimetria negativa pronunciada (-1.24) e achatamento excessivo (+2.87). Este padrão indica que, embora a maioria dos alunos tenha registado aumentos no interesse, uma minoria apresentou quedas acentuadas, gerando uma distribuição não normal.

Este facto é consistente com a literatura que documenta a heterogeneidade das respostas dos alunos a intervenções pedagógicas. Morales-Belando et al. (2023), num estudo longitudinal com jovens basquetebolistas, verificaram que o clima motivacional mediou a relação entre os resultados dos jogos e o interesse percebido, sendo que os alunos que perderam jogos tenderam a percecionar um clima mais orientado para a tarefa, o que aumentou o seu interesse (Morales-Belando et al., 2023). Este dado sugere que a variabilidade observada no interesse pode refletir diferentes perceções do clima motivacional criado pelo professor.

O teste de Wilcoxon, mais adequado para distribuições não normais, confirmou a significância do aumento do interesse (Z = -2.064; p = 0.038), com um tamanho de efeito pequeno (r = 0.52; d ≈ 1.22). Este resultado reforça a necessidade de utilizar testes robustos quando os pressupostos paramétricos são violados.

Uma das inovações mais significativas do MED é a atribuição de papéis diversificados aos alunos, não apenas jogadores. Esta característica promove o desenvolvimento de competências transversais e oferece a todos os alunos, independentemente do seu nível de competência técnica, a oportunidade de contribuir significativamente para a equipa (Zhang et al., 2026), e fomentar uma compreensão mais abrangente das diferentes dimensões associadas à prática desportiva (Hastie & Wallhead, 2016).

Estes dados são particularmente relevantes para a interpretação do nosso estudo, pois o aumento do empenho e do interesse pode refletir uma maior perceção de autonomia por parte dos alunos, uma necessidade psicológica básica que, quando satisfeita, promove formas mais autodeterminadas de motivação.

### 5.6.4. Motivação

A motivação apresentou um aumento de Δ = +0.43 (d = 0.48; p = 0.078), aproximando-se do limiar de significância convencional. Embora não seja estatisticamente significativa ao nível de α = 0.05, a magnitude do efeito (moderada) e a consistência com as restantes variáveis sugerem um padrão de melhoria que merece atenção pelo seu valor ecológico.

A literatura recente tem enfatizado o papel crítico da motivação intrínseca na adesão à prática desportiva e na promoção de estilos de vida ativos (San Martín González et al., 2025). San Martín González et al. (2025), referem que Melguizo-Ibáñez et al. (2025), no seu estudo, demonstraram que níveis mais elevados de adesão à dieta mediterrânica estavam associados a maior motivação intrínseca para a Educação Física, embora o presente estudo não tenha controlado variáveis nutricionais ou de estilo de vida, o padrão de aumento da motivação observado poderá refletir uma maior perceção de competência e autonomia por parte dos alunos, fatores centrais na SDT (Paap et al., 2025).

A investigação de Gómez-López et al. (2025), identificou que a prática desportiva extracurricular apresentava uma associação positiva com perfis motivacionais mais autodeterminados (efeito residual de 7.7 e 7.5 em perfis elevado e moderado de autodeterminação). Este dado sugere que os alunos com níveis mais elevados de motivação intrínseca tendem a envolver-se mais em atividades desportivas para além do contexto escolar, criando um ciclo virtuoso de reforço motivacional.

Por outro lado, a metodologia MED, ao contrário das abordagens tradicionais centradas em aulas isoladas, organiza o ensino em temporadas que representam a estrutura do desporto formal, pré-temporada, época regular e fases finais (play-offs), (Zhang et al., 2026).

A literatura recente tem demonstrado que esta estruturação longitudinal é um fator crítico para o desenvolvimento da motivação intrínseca, pois permite aos alunos vivenciar uma narrativa de progressão e superação ao longo do processo de aprendizagem (Widiyatmoko et al., 2025). A mesma ideia, já havia sido reportada no estudo desenvolvido por Rodrigues (2023), que implementou uma unidade didática de 24 aulas baseada no MED para o ensino do Basquetebol, documentou progressos significativos no envolvimento coletivo dos alunos, com ênfase na participação ativa e no esforço colaborativo.

Este quadro referência é particularmente adequado para interpretar os nossos resultados, na medida em que o aumento do empenho (d = 0.50) e do interesse (r = 0.52),

acompanhado pela estabilidade do esforço percebido (Δ = +0,31; p = 0,638), sugere que o clima motivacional das aulas atuais pode ter sido mais favorável ao desenvolvimento da motivação, sem recorrer a estratégias de sobrecarga ou pressão excessiva.

### 5.6.5. Esforço Percebido

O esforço percebido manteve-se estável entre os dois momentos (Δ = +0.31; p = 0.638; d = 0.12), com diferença não significativa. Esta evidência é particularmente relevante quando interpretada em conjunto com o aumento do empenho e da motivação, na medida que sugere que os alunos estão a envolver-se mais nas tarefas, mas não percecionam que as aulas se tornaram mais exigentes ou exaustivas.

Estudos anteriores (Higginson et al., 2019), sobre a perceção de esforço (RPE) em contextos de Educação Física têm demonstrado que fatores como a distração (música ou vídeo) não produzem reduções consistentes no RPE, sugerindo que a qualidade da mediação pedagógica é mais relevante do que estratégias superficiais de gestão da fadiga. Higginson et al. (2019), verificaram que, no contexto de Educação Física, distrações como música ou vídeo não substituem uma pedagogia de qualidade e um professor, dito, envolvente.

A estabilidade do esforço percebido pode indicar que as alterações metodológicas introduzidas no ano atual não aumentaram a carga de trabalho percebida, mas antes promoveram um envolvimento mais ativo sem sobrecarga adicional. Este equilíbrio é consistente com os princípios da SDT, que aponta que a satisfação das necessidades psicológicas básicas promove motivação autónoma sem necessidade de recurso a estratégias coercivas ou excessivamente desafiantes (Gharayagh Zandi et al., 2026).

### 5.6.6. Gostar, Vontade de Aprender e Diversão

Ao contrário do observado no Empenho, na Motivação, no Interesse e no Esforço percebido, as variáveis Gostar, Vontade de Aprender e Diversão não registaram diferenças estatisticamente significativas entre os dois momentos de avaliação (respetivamente: $t(15) = 1.02$, $p = 0.324$, $d = 0.25$; $t(15) = 1.45$, $p = 0.167$, $d = 0.37$; $t(15) = 1.58$, $p = 0.135$, $d = 0.39$).

Duas explicações, ainda que não exclusivas, parecem justificar este padrão. Em primeiro lugar, os valores de base destas três variáveis no Ano Passado já se situavam próximos do limite superior da escala (Gostar: M = 4.19/5; Diversão: M = 4.25/5), o que

reduz estruturalmente a margem disponível para um aumento estatisticamente detetável, isto é, um efeito de teto (*ceiling effect*) característico de medidas de atitude face à Educação Física, disciplina que os alunos deste nível de escolaridade tendencialmente já avaliam de forma favorável independentemente do modelo pedagógico adotado (Ryan & Deci, 2000).

Importa ainda enquadrar estes resultados face à dimensão amostral do estudo. Assumindo os tamanhos de efeito observados como estimativas do efeito populacional, seriam necessários, para um poder estatístico de 80% ($\alpha = 0.05$), n = 34 participantes para o Empenho, n = 43 para o Interesse, n = 54 para a Diversão, n = 60 para a Vontade de Aprender e n = 128 para o Gostar, valores muito superiores à amostra deste estudo (n = 16). Esta análise, de natureza prospetiva, não visa justificar retrospetivamente a ausência de significância nas três variáveis referidas, mas antes evidenciar que o desenho amostral do presente estudo está estruturalmente subdimensionado para detetar, com confiança estatística adequada, efeitos desta magnitude, reforçando a necessidade de amostras substancialmente maiores em estudos futuros que pretendam testar estas dimensões de forma isolada.

Adicionalmente, é possível que Gostar, Vontade de Aprender e Diversão correspondam a respostas afetivas mais estáveis e de nível contextual, menos sensíveis a alterações pontuais na estrutura pedagógica de uma unidade de ensino específica, enquanto o Empenho, o Interesse e a Motivação, mais próximos do nível situacional da motivação, na perspetiva do modelo hierárquico de Vallerand (1997), tendem a responder de forma mais imediata a mudanças no contexto instrucional concreto, como a introdução do MED.

Estes resultados não invalidam, portanto, os objetivos específicos definidos para estas três dimensões: a ausência de diferenças significativas constitui, em si mesma, um resultado relevante, que decorre diretamente da análise realizada e que é discutido à luz das limitações metodológicas do estudo.

## 5.7. Conclusão

Os resultados do presente estudo evidenciam que as aulas de Basquetebol do ano letivo atual, desenvolvidas no quadro conceptual do MED, produziram melhorias significativas no empenho e interesse dos alunos, com uma tendência consistente (embora não significativa) de aumento da motivação. Todavia, os aumentos reportados podem refletir, em parte, um enviesamento de contraste retrospetivo e não uma mudança

real nas perceções motivacionais. Qualquer das formas, estes factos são interpretados à luz da Teoria da Autodeterminação, que considera a satisfação das necessidades psicológicas básicas é um pré-requisito para o desenvolvimento de formas autónomas de motivação.

A estabilidade do esforço percebido e os níveis elevados de diversão sugerem que as alterações metodológicas introduzidas não aumentaram a carga de trabalho percebida, mas antes promoveram um envolvimento mais ativo e significativo. Este padrão é consistente com a literatura que enfatiza a importância de um clima motivacional orientado para a tarefa e de uma pedagogia centrada no aluno.

Os resultados do presente estudo, são consistentes com a evidência acumulada sobre a eficácia do Modelo de Educação Desportiva e com os princípios da Teoria da Autodeterminação.

Face ao exposto julgamos poder afirmar que os resultados reafirmam a relevância do MED para o ensino do Basquetebol. Justifica-se pela natureza intrínseca da modalidade, um jogo de invasão coletivo que exige não apenas proficiência tático-técnica, mas também competências sociais, tomada de decisão em contexto dinâmico e compreensão tática avançada.

Em síntese, diríamos, que**,** os resultados do presente estudo: aumento significativo do empenho e do interesse, tendência de melhoria da motivação, estabilidade do esforço percebido e níveis elevados de diversão, são consistentes com a evidência acumulada sobre a eficácia do MED:

1) Empenho: O aumento do empenho ($d = 0.50$; $p = 0.042$) alinha-se com a evidência de que o MED promove um envolvimento comportamental mais profundo, através da estruturação em equipas fixas, atribuição de papéis e sentido de responsabilidade partilhada;
2) Interesse: O aumento do interesse ($r = 0.52$; $p = 0.038$), com distribuição assimétrica, é consistente com a evidência de que o MED promove um clima de mestria e suporte à autonomia, embora com efeitos heterogéneos consoante o perfil motivacional dos alunos;
3) Motivação: A tendência de melhoria da motivação ($d = 0.48$; $p = 0.078$) é consistente com a evidência meta-analítica de que o MED tem um efeito positivo e significativo na motivação intrínseca dos adolescentes ($MD = 0.36$; $p < 0.01$), pese embora no nosso estudo e do ponto de vista estatístico as alterações notadas não poderem ser consideradas estatisticamente significativas;

4) Esforço: A estabilidade do esforço percebido ($p = 0.638$) sugere que o aumento do empenho não foi acompanhado por uma perceção de sobrecarga, o que é consistente com o princípio do MED de proporcionar experiências desafiadoras, mas significativas;
5) Diversão: Os níveis elevados e estáveis de diversão ($M \approx 4.5$) são consistentes com a evidência de que o MED promove prazer, mesmo quando não produz aumentos mensuráveis na motivação.

## 5.8. Referências Bibliográficas


Borg, G. (1998). *Borg's perceived exertion and pain scales.* Human Kinetics.

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

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

da Silva, J., Farias, C., Ramos, V., & Mesquita, I. (2022). A novice teacher as facilitator of learning during a hybrid Sport Education/Step-Game Approach volleyball season. *Journal of Sports Science and Medicine, 21*(2), 153–163. https://doi.org/10.52082/jssm.2022.153

Dai, J., Chen, J., Huang, Z., Chen, Y., Li, Y., Sun, J., et al. (2024). Age-effects of sport education model on basic psychological needs and intrinsic motivation of adolescent students: A systematic review and meta-analysis. *PLOS ONE, 19*(5), e0297878. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0297878

Farias, C., & Mesquita, I. (2024). The Game Changers: How equity-driven pedagogical scaffolding reduces participation disparities in physical education. *Education Sciences, 14*(10), 1077.

Farias, C., Valério, C., & Mesquita, I. (2018). Sport Education as a curriculum approach to student learning of invasion games: Effects on game performance and game involvement. *Journal of Sports Science and Medicine, 17*(1), 56–65.

Finney, S. J., & DiStefano, C. (2006). Non-normal and categorical data in structural equation modeling. In G. R. Hancock, & R. O. Mueller (Eds.), *Structural equation modeling: A second course* (pp. 269–314). Information Age Publishing.

Fitts, P. M., & Posner, M. I. (1967). *Human performance*. Brooks/Cole.

Fritz, C. O., Morris, P. E., & Richler, J. J. (2012). Effect size estimates: Current use, calculations, and interpretation. *Journal of Experimental Psychology: General, 141*(1), 2–18.

Gharayagh Zandi, H., Shaabani, F., Noferesti, A., & Arab Ameri, E. (2026). Effects of a school-based ACT program on motivation, physical activity participation, motor competence, and physical performance in physically inactive female adolescent students. *PLOS ONE, 21*(6), e0343227. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0343227

Gómez-López, M., Mendoza-Castejón, D., Frías-López, D., & Manzano-Sánchez, D. (2025). Self-determination in secondary school students and their relationship with emotional intelligence and support for autonomy. *Frontiers in Psychology, 16*, 1571559.

Graça, A., & Oliveira, J. (2001). O ensino do basquetebol. In J. Oliveira & A. Graça (Orgs.),

*O ensino dos jogos desportivos* (pp. 61–94). Universidade do Porto.

Guo, H., Xue, R., Chai, H., Long, Y., Lê, T. T., Nong, G., Li, S., & Tang, X. (2026). Development and application of a physical fitness pedagogy model based on the sport education model framework: An instructional innovation in physical fitness curriculum. *BMC Public Health, 26*(1), Article 26976. https://doi.org/10.1186/s12889-026-26976-3

Hastie, P. A., & Wallhead, T. (2016). Models-based practice in physical education: The case for sport education. *Journal of Teaching in Physical Education, 35*(4), 390–399.

Higginson, K., Barney, D., Prusak, K., & Wilkinson, C. (2019). The effect of music- and video-distraction on high school physical education student exercise intensity. *Physical Educator, 76*(4), 907–925.

Kendzierski, D., & DeCarlo, K. J. (1991). Physical Activity Enjoyment Scale: Two validation studies. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 13*(1), 50–64.

Kirk, D. (2013). Educational value and models-based practice in physical education. *Educational Philosophy and Theory, 45*(9), 973–986.

Levene, H. (1960). Robust tests for equality of variances. In I. Olkin (Ed.), *Contributions to probability and statistics* (pp. 278–292). Stanford University Press.

McAuley, E., Duncan, T., & Tammen, V. V. (1989). Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 60*(1), 48–58. https://doi.org/10.1080/02701367.1989.10607413

Morales-Belando, M. T., Côté, J., & Arias-Estero, J. L. (2023). A longitudinal examination of the influence of winning or losing with motivational climate as a mediator on enjoyment, perceived competence, and intention to be physically active in youth basketball. *Physical Education and Sport Pedagogy, 28*(5), 568–581. https://doi.org/10.1080/17408989.2021.2006620

Paap, H., Koka, A., & Tilga, H. (2025). A longitudinal evaluation of an intervention program for physical education teachers to promote adolescent motivation and physical activity in leisure time: A study protocol. *Methods and Protocols, 8*(2), 34. https://doi.org/10.3390/mps8020034

Rodrigues, R. A. dos S. (2023). *O ensino do basquetebol nas aulas de Educação Física através do modelo Sport Education* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Goiás.

Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 43*(3), 450–461.

https://doi.org/10.1037/0022-3514.43.3.450

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

Sallis, J. F., Floyd, M. F., Rodríguez, D. A., & Saelens, B. E. (2012). Role of schools in preventing childhood obesity. *Endocrine Reviews, 33*(3), 409–422.

San Martín González, P., Moral García, J. E., Amatria Jiménez, M., & Arroyo del Bosque, R. (2025). Promotion of healthy habits in adolescents: An interdisciplinary study on motivation towards physical education, Mediterranean diet and physical activity. *Behavioral Sciences, 15*(6), 778. https://doi.org/10.3390/bs15060778

Schmidt, R. A., & Lee, T. D. (2019). *Motor control and learning: A behavioral emphasis* (6th ed.). Human Kinetics.

Shan, S., Peng, K., & Feng, Y. (2026). An umbrella review of school-based interventions to promote motivation for sport and physical activity among children and adolescents. *BMC Public Health, 26*(1), Article 676. https://doi.org/10.1186/s12889-026-26192-z

Shapiro, S. S., & Wilk, M. B. (1965). An analysis of variance test for normality (complete samples). *Biometrika, 52*(3–4), 591–611.

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

Siedentop, D., Hastie, P. A., & van der Mars, H. (2011). *Complete guide to sport education* (2nd ed.). Human Kinetics.

Sierra-Díaz, J., González-Víllora, S., Pastor-Vicedo, J. C., & López-Sánchez, G. F. (2019). Can we motivate students to practice physical activities and sports through models-based practice? A systematic review and meta-analysis of psychosocial factors related to physical education. *Frontiers in Psychology, 10*, 2115. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02115

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. https://doi.org/10.3390/children8070588

Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 29, pp. 271–360). Academic Press. https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60019-2

Widiyatmoko, F. A., Setiawan, C., Anwar, M. H., & Pradipta, G. D. (2025). Unpacking the Sport Education Model (SEM) in Indonesia: A systematic review of implementation and

impact. *Edu Sportivo: Indonesian Journal of Physical Education, 6*(1), 93–107. https://doi.org/10.25299/es:ijope.2025.vol6(1).17931

World Health Organization. (2019). *Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children and adolescents aged 5–17 years*. World Health Organization.

Yao, G., Zhang, J., Soh, K. G., Bai, X., Xiao, W., Anuar, M. A. M., & Bao, L. (2025). Effective implementation of the Sport Education Model in physical education: A meta-analysis of participant and intervention characteristics. *PLOS ONE, 20*(10), e0331228. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0331228

Zhang, X., Zhang, Q., & Deng, W. (2026). Effect of sports education on students' classroom motivational climate in physical education: A qualitative investigation. *Frontiers in Psychology, 17*, 1750258. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1750258

## 6. Participação na Escola / Atividades

### 6.1. Desporto Escolar e Grupo de EF

A participação na vida da escola constituiu uma componente essencial do meu EP, permitindo-me compreender que a intervenção do professor de EF ultrapassa significativamente a lecionação das aulas.

O envolvimento em projetos, atividades e eventos escolares proporcionou-me uma visão mais abrangente da função docente, reforçando a importância da colaboração entre toda a comunidade educativa e da criação de oportunidades que promovam a participação ativa dos alunos na vida da escola.

No âmbito do Desporto Escolar, assumi a responsabilidade pela dinamização da iniciativa Escola Ativa. Este projeto, de acordo com o Ministério da Educação, tem caráter obrigatório para escolas com Programa Estratégico do Desporto Escolar, que integra a componente Atividade Externa (sem quadro competitivo formal), e cujo principal objetivo é o de proporcionar especialmente aos alunos oportunidades de prática que não se restringem a um modelo de especialização desportiva, assente numa base desportiva estruturada, regular, inclusiva e multidisciplinar, contribuindo para a formação plena dos alunos e para a promoção de um estilo de vida ativo e saudável.

Esta iniciativa procurou garantir igualdade de oportunidades no acesso à prática desportiva, reconhecendo que nem todos os alunos dispõem da possibilidade de frequentar clubes ou outras estruturas desportivas fora da escola. Neste sentido, a escola assume um papel determinante na promoção da atividade física e na criação de oportunidades de participação para todos os alunos, contribuindo para combater desigualdades e incentivar estilos de vida ativos, princípios igualmente defendidos na estratégia estabelecida pelo Desporto Escolar até 2036.

Inseridos neste projeto, foram igualmente organizados torneios de futsal e de basquetebol, que registaram uma participação muito positiva por parte dos alunos. Para além da componente competitiva, estas iniciativas favoreceram o convívio, o espírito de equipa e o sentido de pertença à escola, permitindo-me perceber que o Desporto Escolar representa um espaço privilegiado para promover aprendizagens que ultrapassam a dimensão motora e desportiva.

Paralelamente, a participação nas atividades promovidas pelo grupo de EF constituiu uma oportunidade importante de crescimento profissional. Entre estas, destaco a colaboração na Mostra da Escola, dirigida aos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde participei na dinamização de diferentes atividades desportivas. Esta experiência

revelou-se particularmente gratificante, não só pelo contacto com crianças de outras faixas etárias, mas também pela possibilidade de contribuir para uma primeira aproximação destes alunos à escola e à EF, através de experiências positivas e diversificadas de prática motora.

Ao longo do ano letivo participei igualmente na organização de diversas atividades escolares, nomeadamente na Gincana sobre Rodas, baseada num circuito de bicicletas, bem como no Corta-Mato Escolar e no Mega *Sprint*. Embora estas atividades representassem momentos de promoção da atividade física e do envolvimento dos alunos na vida escolar, constituíram também importantes oportunidades de aprendizagem para mim. A preparação destes eventos permitiu-me compreender a exigência associada ao planeamento, à gestão de recursos, à distribuição de tarefas e à coordenação entre diferentes intervenientes. Esta experiência evidenciou que o sucesso de uma atividade escolar depende de uma organização rigorosa e de um trabalho colaborativo eficaz entre todos os professores envolvidos, aspeto que Hargreaves (1998) identifica como um dos pilares das culturas colaborativas nas escolas.

No seu conjunto, estas experiências permitiram-me compreender que a participação na vida da escola constitui uma dimensão indissociável da profissão docente. Para além das competências pedagógicas desenvolvidas em contexto de aula, estas atividades reforçaram a minha capacidade de organização, colaboração e responsabilidade, contribuindo para uma visão mais completa da função do professor de EF enquanto elemento ativo na dinamização da comunidade educativa. Mais do que organizar atividades, aprendi que estas representam oportunidades privilegiadas para promover a inclusão, fortalecer as relações entre os diferentes membros da escola e proporcionar experiências educativas significativas aos alunos.

## 6.2. Direção de Turma

A participação nas atividades associadas à Direção de Turma constituiu uma das experiências mais enriquecedoras e desafiantes do EP, permitindo-me conhecer uma dimensão da profissão docente que vai muito além da intervenção realizada em contexto de aula, assumindo um papel de gestão intermédia da vida das escolas.

O contacto com as diferentes responsabilidades inerentes a esta função proporcionou-me uma visão mais abrangente do papel do professor na escola e da importância do acompanhamento contínuo dos alunos ao longo do seu percurso educativo, e da importância do papel de mediação entre a escolas e as famílias,

particularmente com os Encarregados de Educação.

Durante o período final do ano letivo, acompanhei de forma próxima o trabalho desenvolvido pela Diretora de Turma, tendo oportunidade de participar em reuniões com alunos e Encarregados de Educação, bem como nos Conselhos de Turma, na qualidade de EE. A participação nestes momentos permitiu-me compreender a importância da articulação entre os diferentes docentes da turma, da análise conjunta do percurso dos alunos e da construção de decisões sustentadas que promovam o seu desenvolvimento escolar, pessoal e social.

Paralelamente, fui conhecendo os diferentes procedimentos inerentes ao exercício da função de Direção de Turma, compreendendo a relevância da organização, da gestão da informação e da comunicação com todos os intervenientes da comunidade educativa. A proximidade estabelecida com os Encarregados de Educação permitiu-me perceber a importância da relação escola-família, evidenciando que o sucesso educativo depende também de uma comunicação aberta, de confiança e de colaboração entre ambas as partes. Esta perspetiva encontra-se em consonância com Freire (1996), ao defender que a educação se constrói através do diálogo e da participação ativa dos diferentes intervenientes no processo educativo.

Entre todas as experiências proporcionadas por esta dimensão do estágio, considero que esta foi uma das que mais contribuiu para a minha formação enquanto futuro professor. Para além de me permitir compreender as responsabilidades inerentes à função de Diretor de Turma, possibilitou-me perceber que a profissão docente implica acompanhar os alunos de forma global, procurando compreender as suas necessidades, estabelecer relações de proximidade e colaborar com todos aqueles que participam no seu processo educativo.

## 7. Considerações Finais e Perspetivas Futuras

Muito para além da aplicação de estratégias de ensino ou da consolidação de competências técnicas, este percurso proporcionou uma compreensão mais profunda da complexidade da profissão docente, evidenciando que ser professor implica uma aprendizagem contínua, construída através da experiência, da reflexão e da capacidade de responder às exigências de cada contexto educativo.

Ao longo do mesmo, a maior transformação ocorreu na forma como passei a compreender o papel do professor. Se, numa fase inicial, a minha preocupação incidia sobretudo na qualidade do ensino dos conteúdos e na eficácia das estratégias utilizadas, termino o EP consciente de que a profissão docente ultrapassa largamente essa dimensão.

Ensinar significa conhecer os alunos, compreender as suas necessidades, respeitar as suas diferenças e construir relações pedagógicas que favoreçam o seu desenvolvimento integral. Mais do que transmitir conhecimentos, o professor assume a responsabilidade de criar oportunidades para que cada aluno aprenda, evolua e encontre na escola um espaço de crescimento pessoal e social. Esta evolução reflete aquilo que Nóvoa (2009) identifica como um processo permanente de construção da identidade profissional, desenvolvido através das experiências vividas e da reflexão crítica sobre a prática.

A realidade encontrada durante o estágio contribuiu decisivamente para esta mudança de perspetiva. O contacto com uma turma exigente fez-me compreender que a intervenção pedagógica não pode ser sustentada em respostas padronizadas, exigindo antes capacidade de observação, interpretação e adaptação perante situações frequentemente imprevisíveis. Esta experiência reforçou a consciência de que a qualidade do ensino depende não apenas do conhecimento científico do professor, mas também da sua sensibilidade para compreender os alunos e tomar decisões ajustadas às características de cada contexto educativo.

O percurso realizado foi igualmente marcado por momentos de elevada exigência, particularmente na conciliação entre o EP e as restantes responsabilidades académicas e profissionais. Nestes momentos, o acompanhamento da PC revelou-se determinante, não apenas pelas orientações pedagógicas fornecidas, mas sobretudo pela confiança transmitida e pela forma como promoveu uma postura de perseverança perante as dificuldades encontradas. Esta experiência permitiu-me reconhecer o valor da colaboração entre profissionais enquanto elemento essencial do desenvolvimento docente,

corroborando a perspetiva de Day (2001), que defende que o crescimento profissional se constrói através da aprendizagem contínua e da interação com os outros.

Termino esta etapa com maior confiança para assumir a profissão docente, não porque considere concluído o meu processo de aprendizagem, mas porque desenvolvi competências que me permitem enfrentar os desafios da escola com maior maturidade, sentido crítico e capacidade de adaptação. É precisamente com essa confiança que encaro a conclusão do EP não como um ponto de chegada, mas como o início de um percurso profissional que continuará a exigir aprendizagem permanente, atualização científica e uma reflexão contínua sobre a prática pedagógica.

A evolução constante da escola, da sociedade e das necessidades dos alunos obriga os professores a assumirem uma postura de desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira, procurando responder de forma crítica e fundamentada aos desafios que vão surgindo. Neste percurso, pretendo continuar a investir na minha formação científica e pedagógica, aprofundando conhecimentos que contribuam para uma intervenção cada vez mais consciente, fundamentada e ajustada às diferentes realidades educativas. Mais do que acompanhar novas metodologias ou tendências pedagógicas, considero essencial preservar uma postura reflexiva perante a prática, analisando criticamente as decisões tomadas e procurando transformar cada experiência numa oportunidade de aprendizagem e melhoria profissional.

Paralelamente, pretendo manter uma intervenção centrada nos alunos, reconhecendo que cada contexto educativo apresenta desafios próprios e exige respostas pedagógicas diferenciadas. A experiência proporcionada pelo EP reforçou a importância de compreender cada aluno na sua individualidade, princípio que continuará a orientar a minha prática profissional.

Concluo este relatório consciente de que o percurso iniciado durante o EP representa apenas o primeiro passo de uma carreira que espero construir com responsabilidade, compromisso e permanente vontade de aprender. Sem a pretensão de alcançar um modelo de professor perfeito, pretendo continuar a desenvolver-me enquanto profissional capaz de refletir criticamente sobre a sua prática, aprender com a experiência e colocar sempre os alunos no centro da intervenção pedagógica

É com esta convicção que termino a minha formação inicial e inicio a carreira docente, consciente de que um professor é muito mais do que um transmissor de conteúdos: é alguém que educa, orienta, inspira e acompanha os seus alunos, contribuindo para o seu desenvolvimento enquanto pessoas. É esta compreensão da profissão que constitui a principal aprendizagem deste percurso e que pretendo preservar ao longo da minha carreira.

## 8. Referências Bibliográficas


Agrupamento da Escola Cooperante. (2025). *Estratégia do agrupamento* [Documento institucional não publicado].

Agrupamento da Escola Cooperante. (2025). *Projeto educativo* [Documento institucional não publicado].

Andrade, H., & Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory Into Practice, 48*(1), 12–19. https://doi.org/10.1080/00405840802577544

Batista, P., Queirós, P. & Graça, A. (Eds.). (2014). *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física*. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3.ª ed.). Livros Horizonte.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5*(1), 7–74. https://doi.org/10.1080/0969595980050102

Bloom, B. S., Hastings, J. T., & Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. McGraw-Hill.

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

Côté, J., & Fraser-Thomas, J. (2007). Youth involvement in sport. In P. R. E. Crocker (Ed.), *Sport psychology: A Canadian perspective* (pp. 266–294). Pearson Prentice Hall.

Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Falmer Press.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.

EduQA, I. P. (2026). *Documento de enquadramento: Revisão das Aprendizagens Essenciais*.

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Texto Editores.

Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, Á., & Aznar-Cebamanos, M. (2021). Model-based practice in physical education: The what, the why and the how. *Physical Education and Sport Pedagogy, 26*(5), 545–560. https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1849075

Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers'

identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education, 22*(2), 219–232. https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 7*(3), 401–421.

Graça, A., & Mesquita, I. (2009). Modelos de ensino dos jogos desportivos. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto*. Edições FMH.

Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education, 14*(8), 835–854. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0

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

Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2014). Planeamento na ótica dos professores estagiários de Educação Física: Dificuldades e limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 48*(1), 55–67. https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-1_4

Lawson, H. A. (1983). Toward a model of teacher socialization in physical education: The subjective warrant, recruitment, and teacher education. *Journal of Teaching in Physical Education, 2*(3), 3–16.

Liu, S., Yuan, R., & Wang, K. (2025). Explicit teaching of reflective practice (RP) in pre-service teacher education: Probing the immediate and long-term influence. *Teachers and Teaching, 31*(1), 86–103. https://doi.org/10.1080/13540602.2024.2383363

Martins, G. d'Oliveira, Gomes, C. A., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Silva, L. M., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação.

Matos, Z. (2012/2013). *Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de educação física nos ensinos básico e secundário da FADEUP*. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Mesquita, I., Farias, C., Coutinho, P., Queirós, P., & Silva, P. (2021). *Pedagogia e didática do desporto*. Instituto Português do Desporto e Juventude.

Metzler, M. W. (2017). *Instructional models in physical education* (3rd ed.). Routledge.

Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education: First online edition*. Spectrum Institute for Teaching and Learning.

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

OECD. (2019). *OECD learning compass 2030*. OECD Publishing.

OECD. (2020). *Curriculum overload: A way forward*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/3081ceca-en

OECD. (2025). *Results from TALIS 2024: The state of teaching* (TALIS). OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/90df6235-en

Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* ASA.

Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. INDE Publicaciones.

Portugal. (2018). Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 129.

Portugal. (2018). Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série, n.º 129.

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

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

Rosado, A., & Mesquita, I. (Eds.). (2015). *Pedagogia do desporto* (3.ª ed.). Edições FMH.

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

Siedentop, D. (1983). Developing teaching skills in physical education (2nd ed.). Mayfield Publishing Company.

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

Thompson, C., Spenceley, L., Tinney, M., Battams, E., & Solomon, A. (2024). *The ultimate guide to lesson planning: Practical planning for everyday teaching*. Routledge.

Tiainen, O., Lutovac, S., & Korkeamäki, R.-L. (2024). Rethinking approaches to reflection in initial teacher education. *Educational Research, 66*(3), 245–262. https://doi.org/10.1080/00131881.2024.2346088

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.

UNESCO. (2015). *Quality physical education (QPE): Guidelines for policy-makers*. UNESCO.

## Anexos

## Anexo A: Plano de Aula

| **Plano de Aula n.º** | | **Aula nº** | |
|---|---|---|---|
| **ESTUDANTE ESTAGIÁRIO:** Pedro Reis | | **DATA:** | **HORA:**<br>**DURAÇÃO:** |
| **ANO/TURMA:** 8º | **Nº ALUNOS:** 18 | **LOCAL:** Pavilhão | |
| **MATERIAL:** | | | |

| **Conteúdos a abordar/ Funções Didáticas** |
|---|
| |

| **OBJETIVOS DA AULA:**<br>Motor:<br>Cognitivo:<br>Socioafetivo: | | | |
|---|---|---|---|
| **Parte** | **Conteúdos/Objetivo Específicos** | **Exercício/Situação de Aprendizagem** | **Critérios de Êxito** |
| **INICIAL** | | | |
| **FUNDAMENTAL** | | | |
| | | | |
| **FINAL** | | | |

**Observações:**

**Sumário:**

**Reflexão da aula:**

## Anexo B: Unidade Didática

| 8º | Nº Aula | | | Av. Diagnóstica | | 1 e 2 | 3 | 4 e 5 | 6 | 7 e 8 | 9 | 10 e 11 | 12 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Data | | | | | | | | | | | | |
| | Espaço | | | Pavilhão | | Pavilhão | Pavilhão | Pavilhão | Pavilhão | Pavilhão | Pavilhão | Pavilhão | Pavilhão |
| | Duração da sessão | | | 50' | | 100' | 50' | 100' | 50' | 100' | 50' | 100' | 50' |
| | Conteúdos | | | | | | | | | | | | |
| Habilidades Motoras | Técnicas | Receção | | Av. Diagnóstica | I | I/E | | | E | | C | | AV. SUMATIVA |
| | | Passe de Peito | | | I | I/E | | | E | | C | | |
| | | Passe Picado | | | I | I/E | | E | | E | C | | |
| | | Lançamento em Apoio | | | I | | I/E | | E | | | C | |
| | | Lançamento na Passada | | | | | I/E | E | E | E | C | | |
| | | Drible em Progressão | | | | | I/E | E | E | E | E | | |
| | | Paragens e Rotações | | | | | I/E | | E | E | | C | |
| | Táticas | Assume atitude de enquadramento ofensivo | | | I | I/E | E | | E | E | C | | |
| | | Em situação de jogo consegue passar | | | I | I/E | E | E | | | E | C | |
| | | Em situação de jogo consegue lançar | | | I | I/E | E | E | | | E | C | |
| | | Desmarca-se | | | I | I/E | E | E | | E | C | | |
| | | Recebe e enquadra-se ofensivamente | | | | | I | | E | | C | | |
| | | Em situação de jogo consegue driblar | | | | | | E | E | E | E | C | |
| Cultura Desportiva | Regras da Modalidade | | | O aluno demonstra conhecimento das regras fundamentais do jogo de Basquetebol, evidenciando capacidade para as explicar de forma clara e correta em contexto de trabalho colaborativo. Aplica adequadamente a terminologia específica da modalidade, identificando e interpretando papeis de treinador. Revela compreensão da sinalética de arbitragem, identificando e interpretando corretamente os gestos dos árbitros em diferentes situações de jogo. Participa ativamente nas tarefas de arbitragem propostas, tomando decisões coerentes com o regulamento e enquadrando-as nas dinâmicas do jogo. Evidencia ainda capacidade para preencher corretamente o boletim de árbitro, respeitando os procedimentos formais e demonstrando rigor no registo das ocorrências do jogo. Reconhece a importância do cumprimento das regras e do papel da arbitragem para o bom funcionamento da prática desportiva e para a promoção do fair-play. | | | | | | | | |
| | Sinalética de Arbitragem | | | | | | | | | | | | |
| Condição Física | Capacidades Coordenativas | Orientação Espacial | | O aluno desenvolve e consolida as capacidades físicas condicionais e coordenativas através da realização de circuitos funcionais, distribuídos pelas diferentes sessões letivas e previstos em planificação própria. No domínio das capacidades condicionais, é promovido o desenvolvimento da força geral, da flexibilidade e da resistência, enquanto componentes essenciais para a melhoria do desempenho motor e da aptidão física geral. Relativamente às capacidades coordenativas, o aluno evidencia progressos ao nível da diferenciação cinestésica, da orientação espacial e do equilíbrio, competências fundamentais para uma execução motora eficiente, segura e tecnicamente adequada. A organização dos conteúdos em circuitos funcionais permite uma abordagem diversificada e progressiva, favorecendo a adaptação do esforço às características dos alunos e a consolidação das diferentes componentes da condição física. | | | | | | | | |
| | | Equilíbrio | | | | | | | | | | | |
| | | Diferenciação Cinestésica | | | | | | | | | | | |
| | Capacidades Condicionais | Velocidade | | | | | | | | | | | |
| | | Força | | | | | | | | | | | |
| | | Flexibilidade | | | | | | | | | | | |
| | | Resistência | | | | | | | | | | | |
| Conceitos psicossociais | Empenho | | | O aluno desenvolve competências psicossociais, evidenciando progressiva autonomia na resolução de situações-problema, bem como empenho e responsabilidade no desempenho das tarefas propostas. No contexto de aplicação do Modelo de Educação Desportiva, é atribuída especial ênfase à colaboração, à cooperação e às práticas de fair play, promovendo-se a participação ativa e o envolvimento responsável dos alunos nas diferentes funções e papéis assumidos. O aluno demonstra capacidade de atuação cooperativa sempre que o contexto o exige, respeitando as normas de funcionamento, bem como as regras de segurança e de higiene. Participa de forma ativa e responsável nas atividades, cumprindo os prazos estabelecidos, e revela atitudes de respeito pelo professor, pelos colegas e pelos restantes intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, evidenciando sentido de responsabilidade, cooperação e fair play. | | | | | | | | |
| | Autonomia | | | | | | | | | | | | |
| | Respeito | | | | | | | | | | | | |
| | Responsabilidade | | | | | | | | | | | | |
| | Fair-play | | | | | | | | | | | | |

## Anexo C: Grelha de Avaliação Diagnóstica

REPÚBLICA PORTUGUESA
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E INOVAÇÃO

# FICHA DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

U.PORTO
FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Agrupamento de Escola
Escola

Pedro Emanuel da Silva Reis
Educação Física | 3CEB | Turma 8.º

2025 | 2026

ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS

Data

| Ginástica [Nível Introdução] | | | Habilidades Técnicas Individuais | | | | | | | | | | Conhecimento/Regras | Atitudes e Valores | | | Observações Subj. do Professor [Domínio global da modalidade] | | | | | Controlo | | | | | Apreciação global |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | Competência motora | | | | | | | | | | Regras da modalidade | Comportamento | | | MI | I | S | B | MB | HTI | CRJ | AV | OBP | x̄ | |
| Nome do Estudante | N.º | Idade | RF | RR | P | A | V | MP | RD | ST | APF | SG | C1 | D1 | D2 | D3 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 25% | 25% | 25% | 25% | 100% | Nível |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | 0-19 | 20-49 | 50-69 | 70-89 | >90 | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! |

REFEXÃO PARA CONSELHO DE TURMA

Legenda

A - RF - rolamento frente; RR- rolamento retaguarda; P - ponte; A - avião; V - vela; MP - meia pirueta; RD - roda; ST - salto tesoura; SG- salto gato; APF - apoio facial invertido.
C - 1 - Regras da modalidade
D - 1 - Esforço e empenho 2 - Cooperação com os colegas 3 - Fair-Play
E - Nível global do aluno MI (19); I (49), S(69), B (89), MB (90>)

## Anexo D: Grelha de Avaliação Sumativa

REPÚBLICA PORTUGUESA
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E INOVAÇÃO

# FICHA DE AVALIAÇÃO SUMATIVA

U.PORTO
FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Agrupamento de Escola
Escola

2025 | 2026

ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS

SUBÁREA Jogos Desportivos Coletivos

Data

| Basquetebol [Nível Introdução] | | | Habilidades Técnicas Individuais | | | | | | Jogo [3 X 3] | | | Conhecimento Regras jogo | Atitudes e Valores | | | Observações Subj. do Professor [Domínio global da modalidade] | | | | | Controlo | | | | | | Apreciação global |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | | | | | | | | MI | I | S | B | MB | | | | | | | |
| Nome do Estudante | N.º | Idade | PP | PPI | R | DP | LA | LP | D | EO | CC | C1 | D1 | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | HTI | J | CRJ | AV | OBP | x̄ | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | 0-19 | 20-49 | 50-69 | 70-89 | >90 | 20% | 20% | 20% | 20% | 20% | 100% | Nível |
| | | | | | | | | | | | | | | | | #DIV/0! | | | | | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0! | #DIV/0!

## Anexo E: Caracterização da Turma

REPÚBLICA PORTUGUESA
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E INOVAÇÃO

# CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

U.PORTO
FACULDADE DE DESPORTO UNIVERSIDADE DO PORTO

**Agrupamento de Escola**
Escola

**Pedro Emanuel da Silva Reis**
Educação Física | 3CEB | Turma 8.º

**2025 | 2026**

### 1. Introdução

Este relatório analisa os dados de caracterização da turma B do 8.º ano de escolaridade, abrangendo dimensões como situação escolar e económica, agregado familiar, saúde, prática desportiva, preferências na Educação Física e Desporto Escolar e Ocupação de Tempos Livres. O objetivo é identificar perfis, tendências e aspetos críticos, positivos e negativos, que possam determinar estratégias educativas específicas de ensino/aprendizagem.

### 2. Situação Escolar e Económica

| Indicador | Total | Percentagem |
|---|---|---|
| Com ASE (A, B, C) | 5 | 26,3% |
| Sem ASE | 14 | 73,7% |
| Com NEE | 6 | 31,6% |
| Retenções | 1 | 5,3% |

☑ Positivo: Baixo índice de retenções (apenas 1 aluno).

✗ Negativo: Cerca de 1/3 dos alunos tem Necessidades Educativas Especiais (NEE), o que exige diferenciação pedagógica.

### 3. Agregado familiar

| Variável | Moda | Observações |
|---|---|---|
| Com quem vive | Pais + irmãos | Maioria vive com pais e irmãos |
| N.º de irmãos | 1-2 | Famílias numerosas em alguns casos (até 7 irmãos) |
| EE com habilitações académicas | 0 (NRef) / 9-12 | Mães com habilitações ligeiramente superiores |

☑ Positivo: Estrutura familiar estável na maioria dos casos.

✗ Negativo: Alguns EE com habilitações académicas baixas, o que pode limitar o apoio escolar em casa.

### 4. Saúde

| Problema de Saúde | Frequência |
|---|---|
| Não | 14 |
| Sim | 3 |
| Respiratório | 2 |
| Osteoarticular | 1 |

Apenas 3 alunos referem problemas de saúde, sendo os respiratórios os mais comuns.
1 aluno com alergias (alimentares)

### 5. Prática Desportiva

| Pratica Desporto? | Frequência |
|---|---|
| Sim | 4 |
| Não | 15 |

**Desportos mais praticados:**

- Futebol: 2
- Voleibol: 1
- Andebol: 1

**Motivação para a prática desportiva (escala 1-10):**

- Média: 7,8 (alta motivação)

✗ Negativo: Apenas 4 alunos praticam desporto fora da escola.

☑ Positivo: Alta motivação para a prática desportiva entre os que praticam.

### 6. Desporto Escolar

| Preferência? | Frequência |
|---|---|
| Sim | 6 |
| Não | 13 |

**Modalidades mais referidas:**

- Badminton: 2
- Patinagem: 2
- Futsal Feminino: 2

### Recomendações prioritárias

**1.** Implementar programa de incentivo à prática desportiva (retirar telemóveis do espaço escolar); **2.** Criar atividades alternativas aos gadgets | Projetos artísticos (e.g. música); **3.** Reforçar apoio pedagógico para alunos com NEE (av. - adequações curriculares; intervenções de reforço e para trabalho orientado por pares (peer tutoring); **4.** Promover envolvimento familiar nas atividades escolares; **5.** Avaliação formativa frequente: usar quick checks.

### 7. Avaliação formativa frequente: usar quick checks

| Desporto | Preferência Média (1-10) |
|---|---|
| Andebol | 6,9 |
| Futebol | 7,2 |
| Voleibol | 6,6 |
| Basquetebol | 6,6 |
| Atletismo | 5,2 |

Futebol e Andebol são as modalidades preferidas.

Atletismo é a modalidade que recolhe menor preferência.

### 8. Ocupação de Tempos Livres

| Atividade | Frequência |
|---|---|
| Gadgets | 9 |
| Desporto | 6 |
| Convívio com amigos | 3 |
| Dormir | 1 |

✗ Negativo: Quase metade dos alunos ocupa o tempo livre com gadgets.

☑ Positivo: 6 alunos preferem desporto e 3 o convívio com amigos.

### 9. Conclusões e Recomendações

**Pontos fortes:**

Baixo índice de retenções.
Alta motivação para a prática desportiva entre os que a praticam.
Estruturas familiares maioritariamente estáveis.

**Pontos fracos:**

Elevado número de alunos com NEE.
Baixa prática desportiva extracurricular.
Uso excessivo de gadgets nos tempos livres.
Habilitações académicas dos EE baixas em vários casos.

**Recomendações:**

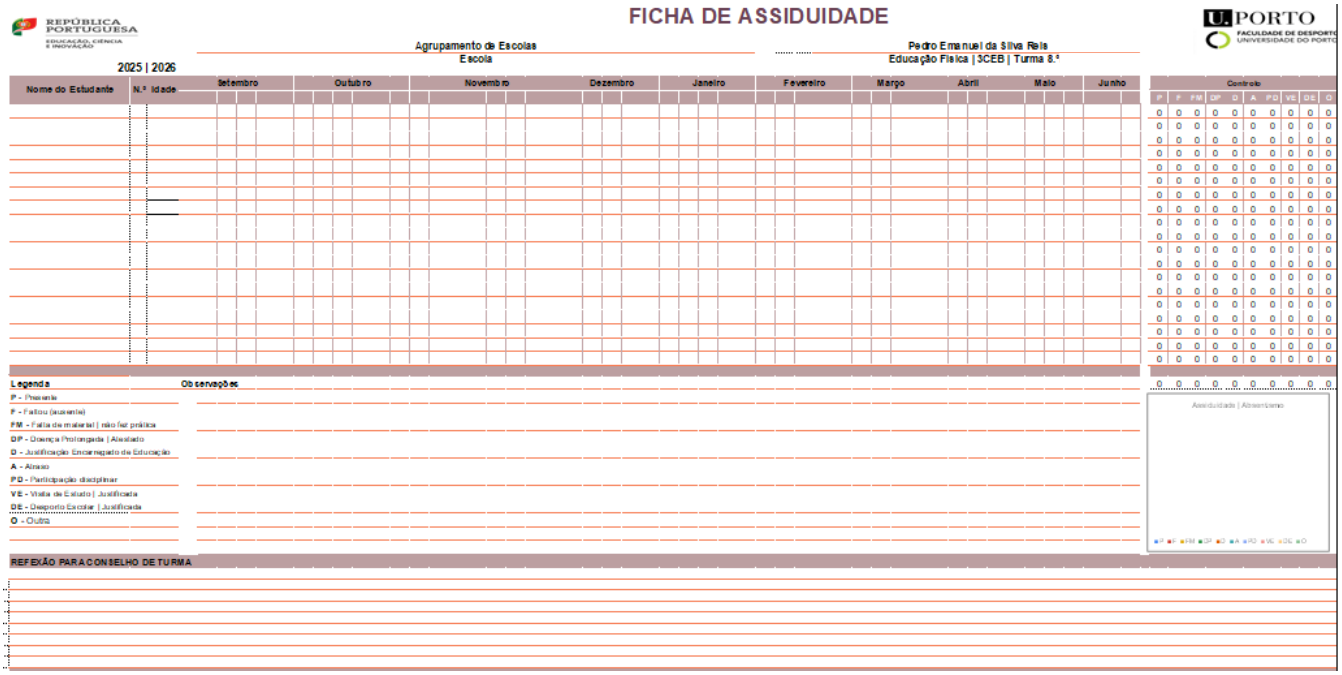
Promover clubes desportivos na escola.
Incentivar atividades ao ar livre e reduzir tempo de ecrã.
Apoio pedagógico diferenciado para alunos com NEE.
Envolver as famílias em projetos de promoção de hábitos saudáveis.

### 10. Análise SWOT da Turma

| | ASPETOS POSITIVOS | ASPETOS NEGATIVOS |
|---|---|---|
| INTERNOS (da turma) | • Baixo índice de retenções (5.3%)<br>• Alta motivação desportiva<br>• Estruturas familiares estáveis | • 31.6% com NEE<br>• Pouca prática desportiva extra |
| EXTERNOS (contexto) | • Boa oferta desportiva escolar<br>• Variedade de modalidades | • Uso excessivo de gadgets<br>• Limitações no apoio familiar |

Uso Excessivo de Tecnologia: 47.4% ocupam tempos livres principalmente com gadgets

## Anexo F: Ficha de Registo Diário



FICHA DE ASSIDUIDADE

REPÚBLICA PORTUGUESA
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E INOVAÇÃO

U.PORTO
FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

2025 | 2026

Agrupamento de Escolas
Escola

Pedro Emanuel da Silva Reis
Educação Física | 3CEB | Turma 8.º

| Nome do Estudante | N.º | Idade | Setembro | | | | Outubro | | | | Novembro | | | | Dezembro | | | | Janeiro | | | | Fevereiro | | | | Março | | | | Abril | | | | Maio | | | | Junho | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| Controlo | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| P | F | FM | DP | D | A | PD | VE | DE | O |
| 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Legenda

P - Presente
F - Faltou (ausente)
FM - Falta de material | não fez prática
DP - Doença Prolongada | Atestado
D - Justificação Encarregado de Educação
A - Atraso
PD - Participação disciplinar
VE - Visita de Estudo | Justificada
DE - Desporto Escolar | Justificada
O - Outra

Observações

Assiduidade | Absentismo

REFLEXÃO PARA CONSELHO DE TURMA

## Anexo G: Ficha de Observação na aula



# Ficha de Observação do Aluno

Nome do Aluno:

Turma:

Data:

Hora:

---

Qual o motivo apresentado para não realizar a aula:

☐ Mal-estar
☐ Lesão
☐ Falta de equipamento
☐ Outro (Qual?):

---

### 1. Tarefas realizadas na aula

Descreve os diferentes exercícios realizados ao longo da aula.

Exemplo: aquecimento, jogo reduzido, circuitos funcionais, alongamentos finais.

_____
_____
_____
_____
_____
_____

### 2. Desempenho motor na aula

As tarefas foram realizadas com empenho?

☐ Sim
☐ Não

Justifica a tua resposta

_____
_____

**3. Comportamento da turma durante as tarefas da aula.**

Assinala o que observaste:

☐ A turma respeitou as indicações do professor
☐ A turma colaborou entre si
☐ Houve comportamentos de desinteresse
☐ Houve conversas excessivas
☐ Houve respeito pelas regras
☐ Houve conflitos ou faltas de respeito

Justifica a tua resposta

_____

_____

Por fim, realiza uma pequena reflexão acerca da importância da prática efetiva nas aulas de Educação Física, referindo ainda fatores que deves melhorar aquando do teu regresso à prática.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Assinatura do Professor:

Assinatura do Aluno:


Pedro Emanuel da Silva Reis
up202105082@edu.fade.up.pt

## Anexo H: Boletim de Jogo MED

REPÚBLICA PORTUGUESA
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E INOVAÇÃO

**BASQUETEBOL**
BOLETIM DE JOGO

U.PORTO
FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

| Jogo nº: | Fase: | Série: | Local: | |
|---|---|---|---|---|
| | | | Data: | Hora: ____h _____m |

| A | Escola: | |
|---|---|---|
| | | |
| **NOME** | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| Prof. Responsável | | |
| Capitão | | |

| B | Escola: | |
|---|---|---|
| | | |
| **NOME** | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| Prof. Responsável | | |
| Capitão | | |

| | NOME |
|---|---|
| Árbitros | |
| Marcadores | |
| Cronometrista | |

**RESULTADO**

| Quarto | 1º | 2º | 3º | 4º | PROL. | FINAL |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | | | | | |

EQUIPA VENCEDORA:

Se necessário, escrever o relatório no verso

**MARCHA DO RESULTADO**

| A | | B | | A | | B | | A | | B | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 1 | | | 41 | 41 | | | 81 | 81 | |
| | 2 | 2 | | | 42 | 42 | | | 82 | 82 | |
| | 3 | 3 | | | 43 | 43 | | | 83 | 83 | |
| | 4 | 4 | | | 44 | 44 | | | 84 | 84 | |
| | 5 | 5 | | | 45 | 45 | | | 85 | 85 | |
| | 6 | 6 | | | 46 | 46 | | | 86 | 86 | |
| | 7 | 7 | | | 47 | 47 | | | 87 | 87 | |
| | 8 | 8 | | | 48 | 48 | | | 88 | 88 | |
| | 9 | 9 | | | 49 | 49 | | | 89 | 89 | |
| | 10 | 10 | | | 50 | 50 | | | 90 | 90 | |
| | 11 | 11 | | | 51 | 51 | | | 91 | 91 | |
| | 12 | 12 | | | 52 | 52 | | | 92 | 92 | |
| | 13 | 13 | | | 53 | 53 | | | 93 | 93 | |
| | 14 | 14 | | | 54 | 54 | | | 94 | 94 | |
| | 15 | 15 | | | 55 | 55 | | | 95 | 95 | |
| | 16 | 16 | | | 56 | 56 | | | 96 | 96 | |
| | 17 | 17 | | | 57 | 57 | | | 97 | 97 | |
| | 18 | 18 | | | 58 | 58 | | | 98 | 98 | |
| | 19 | 19 | | | 59 | 59 | | | 99 | 99 | |
| | 20 | 20 | | | 60 | 60 | | | 100 | 100 | |
| | 21 | 21 | | | 61 | 61 | | | 101 | 101 | |
| | 22 | 22 | | | 62 | 62 | | | 102 | 102 | |
| | 23 | 23 | | | 63 | 63 | | | 103 | 103 | |
| | 24 | 24 | | | 64 | 64 | | | 104 | 104 | |
| | 25 | 25 | | | 65 | 65 | | | 105 | 105 | |
| | 26 | 26 | | | 66 | 66 | | | 106 | 106 | |
| | 27 | 27 | | | 67 | 67 | | | 107 | 107 | |
| | 28 | 28 | | | 68 | 68 | | | 108 | 108 | |
| | 29 | 29 | | | 69 | 69 | | | 109 | 109 | |
| | 30 | 30 | | | 70 | 70 | | | 110 | 110 | |
| | 31 | 31 | | | 71 | 71 | | | 111 | 111 | |
| | 32 | 32 | | | 72 | 72 | | | 112 | 112 | |
| | 33 | 33 | | | 73 | 73 | | | 113 | 113 | |
| | 34 | 34 | | | 74 | 74 | | | 114 | 114 | |
| | 35 | 35 | | | 75 | 75 | | | 115 | 115 | |
| | 36 | 36 | | | 76 | 76 | | | 116 | 116 | |
| | 37 | 37 | | | 77 | 77 | | | 117 | 117 | |
| | 38 | 38 | | | 78 | 78 | | | 118 | 118 | |
| | 39 | 39 | | | 79 | 79 | | | 119 | 119 | |
| | 40 | 40 | | | 80 | 80 | | | 120 | 120 | |

## Anexo I: Calendário de Jogos e Distribuição das equipas MED

| AULA | JOGO | ÁRBITRO | BOLETIM | RESULTADO | JOGO | ÁRBITRO | BOLETIM | RESULTADO |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 e 2 | VERMELHA vs BRANCA | AMARELA | PRETA | | AMARELA vs PRETA | VERMELHA | BRANCA | |
| 4 e 5 | BRANCA vs AMARELA | PRETA | VERMELHA | | PRETA vs VERMELHA | BRANCA | AMARELA | |
| 7 e 8 | VERMELHA vs AMARELA | BRANCA | PRETA | | PRETA vs BRANCA | AMARELA | VERMELHA | |
| 10 e 11 | 1º vs 4º | | | | 2º vs 3º | | | |
| 12 | 3º/4º | | | | FINAL | | | |

| Equipa Amarela |
|---|
| |
| |
| |
| |
| |

| Equipa Vermelha |
|---|
| |
| |
| |
| |
| |

| Equipa Preta |
|---|
| |
| |
| |
| |
| |

| Equipa Branca |
|---|
| |
| |
| |
| |
| |

| Tabela Classificativa | | | | |
|---|---|---|---|---|
| EQUIPA | JORNADA 1 | JORNADA 2 | JORNADA 3 | TOTAL |
| AMARELA | | | | |
| VERMELHA | | | | |
| PRETA | | | | |
| BRANCA | | | | |

| Meias finais | |
|---|---|
| 1º vs 4º | 2º vs 3º |
| | |

| FINAL |
|---|
| |
| |

| 3º e 4º |
|---|
| |
| |

## Anexo J: Autorizações dos EE para o estudo de investigação

**AGRUPAMENTO DE ESCOLA**
**Escola**
**Departamento de Expressões**
**Educação Física**

REPÚBLICA PORTUGUESA
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E INOVAÇÃO

U.PORTO
FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

---

**AUTORIZAÇÃO**

**Assunto:** Pedido de Autorização para Participação em Estudo Didático no Âmbito das Aulas de Educação Física

Exmo.(a) Sr.(a) Encarregado(a) de Educação,
O(a) seu(sua) educando(a), enquanto aluno do 8.ºB, foi selecionado(a) para participar num estudo pedagógico desenvolvido no âmbito das aulas de Educação Física, cujo objetivo é analisar o impacto de modelos de ensino inovadores nas aprendizagens e motivação dos alunos.

O estudo incide particularmente sobre a aplicação do **Modelo de Educação Desportiva (MED)**, uma abordagem pedagógica reconhecida por promover maior autonomia, responsabilidade, cooperação, compreensão estratégica e envolvimento dos alunos ao longo de uma 'época desportiva' estruturada.

**Objetivos do Estudo**

- Avaliar de que forma o MED contribui para o desenvolvimento das competências motoras, sociais e cognitivas dos alunos.
- Analisar a evolução da participação, motivação e desempenho dos alunos ao longo das sessões.
- Recolher dados que permitam refletir e melhorar práticas de ensino em Educação Física.

**Metodologia**

- A participação do(a) aluno(a) será integrada nas suas atividades normais nas aulas de Educação Física, não implicando qualquer risco, alteração de horário ou atividades extracurriculares.

No decurso da aplicação da metodologia, será solicitado ao(à) seu(sua) educando(a) que responda a dois questionários, aplicados em momentos diferentes do estudo, com o objetivo de perceber o alcance dos objetivos do estudo.
Todos os dados serão tratados de forma confidencial, utilizados exclusivamente para fins pedagógicos e de investigação educativa a que se destina no presente estudo, e nunca permitirão a identificação individual dos participantes.

**Autorização**

Solicita-se, assim, que V. Ex.ª autorize a participação do(a) seu(sua) educando(a) neste estudo. A participação é voluntária e pode ser cancelada a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para o(a) aluno(a).

**Termo de Autorização**

Eu, _____,
Encarregado(a) de Educação de _____, aluno(a) do 8.º da Escola
,

[ ] Autorizo a participação do(a) meu(minha) educando(a) no estudo sobre modelos de ensino inovadores em Educação Física, incluindo a resposta a dois questionários sobre motivação.
[ ] Não autorizo a participação do(a) meu(minha) educando(a) neste estudo.

Data: ____ / ____ / _____
Assinatura: _____

Agradecemos a sua colaboração. Para esclarecimentos adicionais, poderá contactar o(a) professor(a) de Educação Física ou a Direção da Escola.

Com os melhores cumprimentos,

_____
(Professor(a) de Educação Física | Pedro Emanuel da Silva Reis)

## Anexo K: Planeamento Anual



GRUPO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

**- 3º Ciclo -**
**Educação Física – Planificação Geral**

| | 1º SEMESTRE - 11 de setembro '25 a 23 janeiro '26 - | | | | | | 2º SEMESTRE - 2 de fevereiro '26 a 5 junho '26 - | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Número de dias** | 2ª F | 3ª F | 4ª F | 5ª F | 6ª F | Total | 2ª F | 3ª F | 4ª F | 5ª F | 6ª F | Total |
| | 15 | 17 | 17 | 17 | 15 | 81 | 16 | 16 | 15 | 15 | 14 | 79 |
| **Nº de Aulas** [a] | **17** (semanas) x **3** (aulas/semana) ≅ **51** Aulas | | | | | | **16** (semanas) x **3** (aulas/semana) ≅ **48** Aulas | | | | | |

**7.ºAno** [b]

| Área | Conteúdos [b] | | Aulas |
|---|---|---|---|
| A | JDC | Voleibol | 16 |
| | Ginástica | Solo e Aparelhos (Boque e plinto) | 14 |
| | Atletismo | Corridas (Vel. / Resist.) | 11 |
| | | Lançamento do peso | |
| B [c] | FitEscola® | | 6 |
| C | Relação da Aptidão Física com Saúde | | 2 |
| **Reserva** (apresentação, atividades, ...) | | | 2 |
| **Total** (aproximado) | | | 51 |

| Área | Conteúdos [b] | | Aulas |
|---|---|---|---|
| A | JDC | Futebol | 15 |
| | ARE | Danças Sociais | 8 |
| | Atletismo | Corridas (Estaf) | 9 |
| | | Salto (Comprimento) | |
| | Outros | Badminton | 9 |
| B [c] | FitEscola® | | 3 |
| C | Dimensão Sociocultural dos Desportos | | 2 |
| **Reserva** (atividades, visitas de estudo, ...) | | | 2 |
| **Total** (aproximado) | | | 48 |

**8º Ano**

| Área | Conteúdos [b] | | Aulas |
|---|---|---|---|
| A | JDC | Andebol | 11 |
| | Ginástica | Solo | 11 |
| | | Minitrampolim | |
| | Atletismo | Corridas (Vel. / Resist.) | 8 |
| | Outros | Desp. Raquete (Ténis) | 10 |
| B [c] | FitEscola® | | 6 |
| C | Relação da Aptidão Física com Saúde | | 2 |
| **Reserva** (apresentação, atividades, ...) | | | 3 |
| **Total** (aproximado) | | | 51 |

| Área | Conteúdos [b] | | Aulas |
|---|---|---|---|
| A | JDC | Basquetebol | 12 |
| | ARE | Danças Sociais | 10 |
| | Atletismo | Corridas (Barreiras) | 11 |
| | | Salto (Altura) | |
| | Outras | Orientação | 7 |
| B [c] | FitEscola® | | 3 |
| C | Dimensão Sociocultural dos Desportos | | 2 |
| **Reserva** (apresentação, atividades, ...) | | | 3 |
| **Total** (aproximado) | | | 48 |

**9º Ano**

| Área | Conteúdos [b] | | Aulas |
|---|---|---|---|
| A | JDC | Voleibol | 12 |
| | Atletismo | Corridas (Vel. / Resist.) | 8 |
| | Ginástica | Acrobática | 10 |
| | Outros | D. Raquete (Badminton) | 10 |
| B [c] | FitEscola® | | 6 |
| C | Relação da Aptidão Física com Saúde | | 2 |
| **Reserva** (apresentação, atividades, ...) | | | 3 |
| **Total** (aproximado) | | | 51 |

| Área | Conteúdos [b] | | Aulas |
|---|---|---|---|
| A | JDC | Futebol | 12 |
| | Atletismo | Corridas (Obst. / Estaf.) | 10 |
| | | Lançamento (peso) | |
| | ARE | Dança | 10 |
| | Outras | Orientação | 8 |
| B [c] | FitEscola® | | 3 |
| C | Dimensão Sociocultural dos Desportos | | 2 |
| **Reserva** (apresentação, atividades, ...) | | | 3 |
| **Total** (aproximado) | | | 48 |

Obs.

**a)** O número total de aulas difere de turma para turma;
**b)** Serão sempre trabalhadas as três áreas (Área A – Atividades Físicas / Área B – Aptidão Física / Área C – Conhecimentos) mas a ordem de abordagem das Unidades Didáticas poderá sofrer alterações consoante as características das turmas, espaços/ materiais disponíveis para os tempos letivos, condições atmosféricas e outras necessidades que possam surgir.
**c)** Capacidades Coordenativas e Condicionais serão desenvolvidas ao longo do ano letivo;

**Anexo L: Plano de Aula (exemplo) para um aluno com Perturbação Profunda do Espetro do Autismo**



# Plano de Aula Individual




O circuito motor proposto foi concebido com o objetivo de promover o desenvolvimento de padrões motores globais, de coordenação, equilíbrio e orientação espacial.

**1º Exercício** – Corda de saltar colocada no chão disposta com algumas curvas, para que, o aluno se desloque ao longo do percurso por cima da corda, mantendo o equilíbrio e coordenando os movimentos dos MI;

**2º Exercício** – O aluno realiza três saltos consecutivos a pés juntos, o primeiro para o centro, o segundo para a direita e o terceiro para a esquerda, estimulando assim, a sua coordenação motora global e lateralidade;

**3º Exercício** – O aluno deverá passar por dois arcos fixos a um colchão, adotando uma posição de "rastejar", promovendo assim o controlo corporal e a coordenação entre MI e MS, ao mesmo tempo que trabalha a sua orientação espacial;

**4º Exercício** – Por fim, o aluno realiza a condução de um carrinho de compras, pelo meio de cones dispostos em formato de obstáculos, desenvolvendo assim, de forma lúdica, diversos padrões motores já exercitados anteriormente.

## Anexo M: Circuitos Funcionais para trabalho da Aptidão Física

U.PORTO
FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

### Planificação da Aptidão Física - Circuitos Funcionais

O presente documento integra uma proposta de planificação de trabalho de aptidão física destinada a alunos do 8.º ano no âmbito das aulas de Educação Física. O principal objetivo desta planificação consiste na promoção do desenvolvimento global das capacidades físicas, nomeadamente força, resistência, mobilidade, coordenação e equilíbrio, através da execução de circuitos funcionais estruturados.

A escolha do formato de circuitos funcionais justifica-se pela sua capacidade de combinar exercícios de ativação cardiovascular e fortalecimento muscular, permitindo aos alunos uma preparação física integral e adequada ao início das aulas. Cada circuito foi concebido com duração aproximada de 8 a 15 minutos, tendo em consideração a intensidade, o tempo de recuperação e a segurança dos participantes.

Esta planificação pretende não apenas estimular o desenvolvimento físico, mas também fomentar hábitos de exercício saudável, competência essencial para a prática desportiva e para a promoção de um estilo de vida ativo.

| Circuito 1 | | |
|---|---|---|
| Exercícios | Duração/ Repetições | Foco Muscular |
| Polichinelos | 40s / 20s descanso | MS, MI, Cardio |
| Agachamento com extensão de braços | 40s / 20s descanso | Quadríceps, Ombros, Glúteos |
| Prancha frontal com elevação alternada de braços | 40s / 20s descanso | Core |
| Corrida no lugar com elevação de joelhos | 40s / 20s descanso | Core, MI, Cardio |
| Afundos com rotação do tronco | 40s / 20s descanso | MI, Core |

Pedro Emanuel da Silva Reis – 2025/2026

| Circuito 2 | | |
|---|---|---|
| Exercícios | Duração/ Repetições | Foco Muscular |
| Agachamento livre | 40s / 20s descanso | Quadríceps, Glúteos |
| Afundo alternado (mãos na anca) | 40s / 20s descanso | Core, MI, Cardio |
| Elevação Pélvica | 40s / 20s descanso | Glúteos, Core |
| Saltos verticais | 40s / 20s descanso | MI |
| Shuffles alternados | 40s / 20s descanso | MI, Core |

| Circuito 3 | | |
|---|---|---|
| Exercícios | Duração/ Repetições | Foco Muscular |
| Flexões de braços (joelhos ou normais) | 40s / 20s descanso | MS, Core |
| Prancha lateral (20 s cada lado) | 40s / 20s descanso | Core |
| Super-man Plank | 40s / 20s descanso | Core/Lombar |
| Abdominal bicicleta | 40s / 20s descanso | Core |
| Mountain climber | 40s / 20s descanso | Core, MS, Cardio |

| Circuito 4 | | |
|---|---|---|
| Exercícios | Duração/ Repetições | Foco Muscular |
| High Knees | 40s / 20s descanso | MI, Core |
| Mountain Climbers cruzados | 40s / 20s descanso | Core |
| Elevação de pernas deitado | 40s / 20s descanso | Core, MI |
| Abdominal (Método Fit-escola) | 40s / 20s descanso | Core |
| Star Jump | 40s / 20s descanso | Cardio, MS, MI |

## Anexo N: Exemplo de Autoavaliação no momento final de aula

| | | | |
|---|---|---|---|
| **FINAL** | Refletir sobre o desempenho prestado em aula. | **Considerações Finais + "Autoavaliação"**<br><br>Os alunos têm dispostos, um cone vermelho, outro amarelo e outro verde, onde cada um representa o nível de desempenho de cada um na presente aula, tendo de decidir para que cone vão e justificar de forma sucinta a escolha.<br>De seguida, arrumam o material, e apresentam algumas dúvidas se necessário.<br>**(5')** | |