O eterno apaixonado pela Educação Física: A caminhada desde o sonho até à conquista

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientadora: Professora Doutora Cristiana Helena de Assunção Bessa Pereira

Marco Daniel dos Santos da Silva Teixeira

Porto, setembro de 2025

Ficha de Catalogação

Teixeira, M. (2025). *O eterno apaixonado pela Educação Física: A caminhada desde o sonho até à conquista.* Porto: M. Teixeira. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: COMUNIDADE ESCOLAR; DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; FEEDBACK PEDAGÓGICO.

Dedicatória

Aos meus pais, pelo apoio incondicional e pela dedicação, essenciais para o meu desenvolvimento pessoal e profissional ao longo desta caminhada.

Agradecimentos

Gostaria de expressar o meu sincero agradecimento à FADEUP pela valiosa oportunidade de realizar o meu Estágio Profissional, bem como pelo ambiente académico estimulante e pela formação de elevada qualidade. Um especial reconhecimento aos docentes, cuja orientação e dedicação foram essenciais para o meu crescimento académico e profissional, proporcionando-me as ferramentas necessárias para enfrentar os desafios desta etapa.

À Professora Orientadora pelos conselhos, apoio constante e pelo comprometimento ao longo desta caminhada, que foram cruciais para superar os meus medos e ultrapassar todas as adversidades.

Ao meu Professor Cooperante, pelo acompanhamento cuidadoso e pela instrução perspicaz ao longo do Estágio Profissional. A sua vasta experiência, disponibilidade e dedicação foram fundamentais durante este percurso.

À Escola Cooperante, por me receber tão bem desde o primeiro momento e pela disponibilidade de recursos para a minha evolução.

Ao meu Núcleo de Estágio, pelo trabalho diário incansável para superar as adversidades e pelo apoio mútuo ao longo de todo o processo.

Aos meus pais, pela confiança e pelo amor duradouro, que me proporcionaram a máxima força para enfrentar todos os desafios ao longo da minha caminhada. A sua paciência e dedicação foram fundamentais para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, permitindo-me superar obstáculos e alcançar os meus objetivos.

À minha namorada, que tem sido o meu porto de abrigo em todos os momentos. A sua compreensão, paciência e constante incentivo permitiram-me manter o foco e a motivação, especialmente nos momentos de maior exigência. O seu carinho e o seu companheirismo foram decisivos para que eu pudesse enfrentar com determinação os desafios desta etapa.

Índice Geral

Agradecimentos IV
Índice de Gráficos VIII
Índice de Anexos IX
Resumo X
Abstract XI
Lista de Abreviaturas XII
1. Introdução 1
2. Enquadramento Pessoal 3
2.1 Expectativas Iniciais 4
3. Enquadramento Institucional 6
3.1 Núcleo de Estágio 7
3.2 Professor Cooperante 8
3.3 Professora Orientadora 9
3.4 Caracterização das turmas 9
4. Enquadramento Operacional 11
4.1 Papel da Educação Física 12
4.2 Planeamento 13
4.2.1 Plano curricular do 11º ano de escolaridade 14
4.2.2 Planeamento Anual 16
4.2.3 Unidades Didáticas 17
4.2.4 Plano de Aula 18
4.3 Fatores de eficácia docente 20
4.3.1 Gestão do Ensino 20
4.3.2 Instrução 22
4.3.2.1 Feedback Pedagógico 23
4.4 Modelos de Ensino 24
4.4.1 Modelo de Instrução Direta (MID) 25
4.4.2 A implementação de um Modelo Híbrido 26
4.5 Avaliação 28
4.5.1 Avaliação Diagnóstica 29
4.5.2 Avaliação Formativa e Sumativa 30

4.5.3 Autoavaliação 31
4.6 Observação 32
4.7 Reflexão 33
4.8 Lecionação de aulas à turma do 2.º ciclo 35
4.9 Proposta de alteração do módulo de Atletismo 36
5. Envolvimento da Comunidade Escolar 37
5.1 Papel do Diretor de Turma 38
5.2 Desporto Escolar 39
5.3 Atividades organizadas pelo NE 40
5.3.1 "Peddy Paper" 40
5.3.2 "Mergulho na Diversão - Encontro de Natação Pura" 41
5.4 Outras atividades escolares 42
5.4.1 Jornadas Pedagógicas do Pessoal Docente 42
5.4.2 4.ª edição da Maior Aula de EF do Mundo 42
5.4.3 Atividade no âmbito do programa Erasmus+ 43
5.4.4 Visita de Estudo à Cidade do Porto 43
5.4.5 Atividade de Natal 44
5.4.6 Reunião com a Psicóloga da Escola Cooperante 44
5.4.7 Almoço Pedagógico com direção de turma 44
5.4.8 Jornadas Pedagógicas do Pessoal Não Docente 45
5.4.9 Corta-Mato (Escolar e Regional) 45
5.4.10 Atividade c/os alunos do Centro de Apoio à Aprendizagem 46
5.4.11 Visita ao Estoril Open e à Cidade de Futebol 46
5.4.12 "Army Race" 46
5.4.13 Demonstração da modalidade de Boccia 47
5.4.14 Seminário dinamizados pelas EE da UMAIA 47
5.4.15 Participação na modalidade de Boccia 47
6. Desenvolvimento Profissional 48
6.1 Formações Pedagógicas realizadas na EC 48
6.1.1 – Formação de arbitragem na modalidade de Boccia 48
6.1.2 - Palestra- "Alimentação Saudável em Idade Escolar" 48
6.1.3 – "À conversa com João Varejão, Nuno Silva e Renato Garrido - O talento desportivo nos desportos coletivos" 49
6.2 Formação Complementar ao Currículo Académico 49

6.2.1 - “Desafios pedagógicos e valor educativo de uma abordagem de ensino centrada no aluno: rumo ao desenvolvimento social, equidade e inclusão em EF” . 49
6.2.2 - Sessão informativa- “Quero ser Professora e agora?” 50
6.2.3 - Mendeley – “O seu gestor de fluxo de pesquisa” 51
6.2.4 - Scopus – “Níveis intermediário e avançado” 51
6.2.5 - “O Judo e a Inclusão” 52
6.3 Estudo de Investigação 53
Emissão de Feedback em Educação Física: caracterização e análise do desempenho de um estudante estagiário 53
6.3.1 Introdução 55
6.3.2 Metodologia 57
6.3.3 Resultados 59
6.3.4 Discussão 63
6.3.5 Conclusão 65
6.3.6 Referências Bibliográficas 67
7. Considerações Finais 69
8. Referências Bibliográficas 71
Anexos XIII

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Resultados da observação das aulas de futebol 60

Gráfico 2 - Resultados da observação das aulas de badminton..... 61

Gráfico 3 - Comparação das ocorrências durante a ativação geral 61

Gráfico 4 - Comparação das ocorrências durante a fase inicial da parte fundamental 62

Gráfico 5 - Comparação das ocorrências durante a fase final da parte fundamental 62

Índice de Anexos

Anexo 1 - Pavilhão Gimnodesportivo XIII

Anexo 2 - Inventário do material existente no pavilhão gimnodesportivo..... XIV

Anexo 3 - Planeamento anual definido pelo GDEF..... XV

Anexo 4 - Planeamento anual da turma 3 XVI

Anexo 5 - Roulement das instalações..... XVII

Anexo 6 - Exemplo da UD de Futebol da turma 1 XVIII

Anexo 7 - Modelo do PA..... XIX

Anexo 8 - Ficha de Registo de Observação da Aula XX

Anexo 9 - Ficha de Observação do Professor XXI

Anexo 10 - Ficha de Observação dos Alunos..... XXII

Anexo 11 - Peddy Papper organizado pelo NE XXIII

Anexo 12 - Cartaz da atividade organizada pelo NE XXIV

Anexo 13 - Diploma de Participação elaborado pelo NE..... XXV

Anexo 14 - Atividade organizada para os alunos do Erasmus+ XXVI

Resumo

No âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, foi realizado o Estágio Profissional numa Escola Cooperante, do qual resulta o presente relatório. Este documento materializa o percurso desenvolvido ao longo do estágio, traduzindo em palavras as experiências, as aprendizagens adquiridas e o processo de desenvolvimento pessoal e profissional. O documento encontra-se organizado de forma a guiar o leitor pelas diferentes dimensões que marcaram esta etapa. Inicia-se com o enquadramento pessoal, no qual se apresentam as motivações, expectativas e percurso formativo do estudante estagiário, seguindo-se o enquadramento institucional, que caracteriza a Escola Cooperante, o Núcleo de Estágio e as turmas lecionadas. Posteriormente, o enquadramento operacional analisa, de forma aprofundada, a Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, contemplando aspetos como o planeamento, a lecionação, a avaliação, a reflexão, a observação, a gestão das aulas e os modelos de ensino implementados. Segue-se a Área 2, denominada de Participação na Escola e Relações com a Comunidade, que evidencia a colaboração em diferentes atividades escolares. A Área 3 – Desenvolvimento Profissional integra o estudo de investigação realizado, centrado na temática do feedback pedagógico, com o propósito de compreender e aperfeiçoar esta competência essencial à prática docente. Por fim, nas considerações finais, o relatório destaca o estágio como um momento determinante de transição para o exercício profissional, sublinhando a relevância das aprendizagens e experiências vividas na consolidação da identidade docente e na reafirmação do propósito de atuação na área da Educação Física.

PALAVRAS-CHAVE: COMUNIDADE ESCOLAR; DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; FEEDBACK PEDAGÓGICO.

Abstract

Within the scope of the Master's in Teaching Physical Education at the Basic and Secondary Education levels at the Faculty of Sport of the University of Porto, the School Placement was carried out at a Partner School, from which this report results. This document reflects the trajectory developed throughout the school placemment, expressing in words the experiences, acquired learning, and the process of personal and professional development. The document is organized to guide the reader through the different dimensions that marked this stage. It begins with the personal framework, in which the motivations, expectations, and educational background of the preservice teacher are presented, followed by the institutional framework, which characterizes Cooperating School, the Internship Team, and the classes taught.. Subsequently, the operational framework provides an in-depth analysis of Area 1 – Organization and Management of Teaching and Learning, addressing aspects such as planning, teaching, assessment, reflection, observation, classroom management, and the teaching models implemented. Next is Area 2, entitled Participation in the School and Community Relations, which highlights collaboration in various school activities. Area 3 – Professional Development includes the research study conducted, focusing on the theme of pedagogical feedback, with the aim of understanding and improving this essential teaching competence. Finally, in the concluding remarks, the report emphasizes the internship as a pivotal moment of transition to professional practice, highlighting the relevance of the learning and experiences gained in consolidating the teaching identity and reaffirming the purpose of working in the field of Physical Education.

KEYWORDS: SCHOOL COMMUNITY; PROFESSIONAL DEVELOPMENT; PHYSICAL EDUCATION; SCHOOL PLACEMMENT; PEDAGOGICAL FEEDBACK.

Lista de Abreviaturas

AD - Avaliação Diagnóstica

CF - Ciclo de Feedback

EC - Escola Cooperante

EE - Estudante Estagiário

EF - Educação Física

EFQ - Educação Física de Qualidade

EP - Estágio Profissional

FADEUP - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

FBA - Feedback Avaliativo

FBC - Feedback Coletivo

FBD - Feedback Descritivo

FBIN - Feedback Individual

FBI - Feedback Interrogativo

FB- - Feedback Negativo

FB+ - Feedback Positivo

FBP - Feedback Prescritivo

GDEF - Grupo Disciplinar de Educação Física

I - Instrução

MAC - Modelo de Aprendizagem Cooperativa

ME - Modelos de Ensino

MEC - Modelo de Estruturas do Conhecimento

MED - Modelo de Educação Desportiva

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

MID - Modelo de Instrução Direta

NE - Núcleo de Estágio

PA - Plano de aula

PC - Professor Cooperante

PLA - Planeamento Anual

PO - Professora Orientadora

UD - Unidade Didática

1. Introdução

O presente documento, denominado de Relatório de Estágio (RE), foi realizado no âmbito do Estágio Profissional (EP), inserido no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). O EP desenvolveu-se numa Escola Cooperante (EC) situada na Região Norte, na área metropolitana do Porto, integrada num Agrupamento de Escolas que abrange vários ciclos de ensino. O Núcleo de Estágio (NE) era composto por mim e por mais três Estudantes Estagiários (EE), pelo Professor Cooperante (PC) e pela Professora Orientadora (PO).

O EP não se limita a uma simples fase de formação académica; representa, antes, o primeiro contacto efetivo com a realidade e as exigências do mercado de trabalho. É neste momento que o conhecimento teórico adquirido ao longo do curso se transforma em prática, exigindo elevados níveis de responsabilidade e comprometimento.

Segundo Tomazini (2021), o EP constitui uma oportunidade única para aplicar os conhecimentos em contexto real, potenciando o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício profissional. Porém, esta etapa não se esgota numa mera “fase de aplicação”, sendo também um espaço de aprendizagem e crescimento, onde o estudante estagiário (EE) se prepara para os desafios e aproveita as oportunidades da sua futura profissão (Silva et al., 2017).

Este primeiro contacto com o mundo profissional desperta um "turbilhão" de sentimentos, que oscilam entre a ansiedade perante o desconhecido e a motivação de colocar em prática os saberes adquiridos, passando ainda pelo desafio de se integrar e adaptar a uma nova cultura organizacional. O nervosismo inicial, longe de ser apenas uma barreira, revela-se muitas vezes necessário, pois estimula o empenho e a dedicação. Paralelamente, o estágio representa uma oportunidade privilegiada para aprender, questionar as próprias

práticas, errar e transformar erros em aprendizagens, fortalecendo a resiliência, promovendo o desenvolvimento pessoal e profissionalmente e consolidar competências indispensáveis para o futuro. Assim, o EP pode ser entendido como uma verdadeira “caminhada”, composta por momentos enriquecedores e pela superação de inseguranças constantes (Moletta et al., 2013).

O RE encontra-se estruturado em sete capítulos, cada um dedicado a uma dimensão específica. A primeira parte corresponde à Introdução, onde são apresentados os objetivos, a estrutura do documento e o enquadramento do EP. O segundo capítulo, “Enquadramento Pessoal”, apresenta a identidade do EE, as suas origens, os motivos que fundamentaram a escolha na Educação Física (EF) como percurso de vida e as expectativas iniciais relativas ao EP. Segue-se o, “Enquadramento Institucional”, que caracteriza a EC, o NE e as turmas lecionadas. No quarto capítulo, “Enquadramento Operacional”, foca-se na Área 1 - Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, abordando: a conceção da EF; o planeamento (anual, de unidade didática e de aula); a realização (modelos e estilos de ensino, tomada de decisões, fatores de eficácia da atuação docente e reflexão); e a avaliação (nas suas diferentes modalidades, entendida como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino e da aprendizagem).

O capítulo seguinte centra-se na Área 2 - Participação na Escola e Relações com a Comunidade, onde se destacam as atividades não letivas desenvolvidas, bem como as experiências adquiridas através da socialização com a comunidade escolar (docentes, não docentes e alunos). O sexto capítulo, estruturado em torno da Área 3 - Desenvolvimento Profissional, apresenta o estudo realizado em contexto docente, que procurou analisar e caracterizar a emissão de feedback pedagógico por parte de um EE de EF.

Por fim, o RE encerra com as “Considerações Finais”, nas quais se reflete criticamente sobre o percurso realizado ao longo do estágio, evidenciando os principais aprendizados e o impacto deste processo na consolidação da identidade profissional.

2. Enquadramento Pessoal

O meu nome é Marco Daniel dos Santos da Silva Teixeira, tenho 24 anos de idade e sou natural da grandiosa freguesia de Sobrado, pertencente ao concelho de Castelo de Paiva. Desde sempre vivi afastado das grandes cidades, mas as paisagens magníficas que fazem parte deste "meu cantinho" são um verdadeiro porto de abrigo, onde encontro as forças necessárias para enfrentar os meus medos.

Desde muito jovem fui abraçado pelo mundo do desporto, nomeadamente no ramo do futebol, onde entrei aos sete anos de idade e que ainda pratico nos dias de hoje. Quando era criança, ambicionava ser guarda-redes profissional, com o sonho de defender as cores da nossa nação. Esta paixão que sinto pelo desporto é a combinação das oportunidades proporcionadas pelos meus pais com as experiências vividas durante a minha infância. O maior exemplo que tenho na vida são os meus pais, pelo facto de serem duas pessoas simples e trabalhadoras. Em todos os momentos, colocam-me em primeiro lugar e fazem questão de me oferecer tudo o que eu preciso, quer em termos de amor quer em termos de orientação. Ao longo da minha trajetória, foram quem mais me influenciou, quem sempre me transmitiu um valor fundamental: na vida, devemos lutar com determinação pelo que mais amamos. Este ensinamento moldou a minha forma de encarar os desafios e foi a base do meu compromisso. Sinto-me eternamente grato por tê-los como referência.

O meu percurso académico tem sido um processo de evolução constante, marcado por adversidades e aprendizagens enriquecedoras. O início da minha vida académica deu-se na Escola Básica n.º 2 de Sobrado, tendo depois concluído o ensino secundário na Escola Secundária de Castelo de Paiva. No que diz respeito ao ensino superior, ingressei na Licenciatura em EF e Desporto no Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro, na cidade de Penafiel. A entrada na faculdade representou um momento importante na minha caminhada, marcando um ponto de viragem após um período em que a minha motivação tinha sido afetada. Durante a licenciatura, o 3.º ano foi o mais desafiador, uma

vez que realizei o estágio na modalidade de natação, uma área que me colocou fora da minha zona de conforto. Esta experiência exigiu de mim uma adaptação constante a novos contextos e um esforço diário para superar as dificuldades que surgiram.

Ao longo da licenciatura, descobri em mim uma pessoa que até então desconhecia, com uma visão sonhadora e ambiciosa, impulsionada pelo desejo de atingir os meus objetivos e de me desenvolver a nível pessoal e profissional. Esta descoberta não foi fruto do acaso, mas resultado de várias experiências que vivi durante o percurso académico, especialmente através do contacto direto com a prática e o contexto real de ensino.

Ao ter a oportunidade de aplicar os conhecimentos teóricos em situações reais, percebi o verdadeiro impacto que posso ter enquanto profissional na vida dos outros. O contacto com alunos, colegas de turma e professores mostrou-me um mundo cheio de desafios e obstáculos, mas também de possibilidades de inovar e contribuir de forma significativa.

A imersão no contexto real de ensino, com todas as suas complexidades e aprendizagens, despertou em mim o desejo de aprofundar a minha formação e abraçar um desafio maior através do ingresso no Mestrado. Decidi então candidatar-me ao MEEFEBS da FADEUP com a esperança de dar um passo importante na concretização do meu sonho de criança. A primeira candidatura não correspondeu às minhas expetativas e não fiquei colocado, mas, longe de me desmotivar, este contratempo fortaleceu a minha vontade de continuar a lutar pelos meus objetivos. Assim sendo, encarei com determinação a segunda candidatura, decidido a aproveitar a oportunidade tão desejada de me tornar um profissional de excelência, pronto para superar os desafios da EF.

2.1 Expectativas Iniciais

As minhas expetativas iniciais sobre o EP eram elevadas, uma vez que representava a oportunidade de colocar em prática todos os conceitos teóricos adquiridos no ano transato na FADEUP.

A EC foi um dos aspetos que mais ansiedade me gerou, devido à distância em relação à minha residência. No entanto, vários fatores contribuíram para a minha escolha, nomeadamente a existência de diversos meios de transporte público e as boas referências transmitidas por outros colegas.

Relativamente ao grupo disciplinar de Educação Física (GDEF), as minhas expectativas eram bastante elevadas. Esperava aprender com a experiência e conhecimento dos professores e colaborar de forma ativa para alcançar os objetivos propostos, potenciando a minha evolução enquanto EE e despertando o interesse dos alunos pela área.

No que se refere aos alunos, as minhas expetativas centravam-se na possibilidade de contribuir para o desenvolvimento de cada um e, simultaneamente, adaptar-me às suas necessidades, de modo que ninguém se sentisse excluído. Na minha opinião, é extremamente importante o respeito entre todos os elementos da comunidade escolar, condição essencial para construir um ambiente propício à aprendizagem. Neste processo, não podemos desvalorizar o papel de nenhum elemento, devendo reconhecer a importância de todos os que contribuem para o bom funcionamento da escola, em particular os auxiliares de ação educativa. Estes representam um vértice fundamental da comunidade escolar, e assim sendo, o respeito e colaboração teriam de estar sempre presentes. Além disso, pretendia contribuir para a valorização da EF enquanto componente essencial do currículo.

Em termos de prática, queria experienciar o máximo possível, envolvendo-me em diferentes atividades da comunidade escolar, de forma a consolidar os conhecimentos e desenvolver uma abordagem pedagógica inclusiva. Apesar de estar consciente de que enfrentaria desafios, como gerir turmas com diferentes níveis de motivação e adaptar-me às dinâmicas da escola, via nesses obstáculos oportunidades para o meu crescimento.

Quanto aos receios, sentia alguma ansiedade perante a responsabilidade de interagir diretamente com os alunos e assegurar um ensino de qualidade, além do desafio de conseguir estabelecer uma boa relação com todos os

intervenientes. No entanto, essa inquietação era acompanhada por uma forte vontade de aprender, superar-me e contribuir de forma positiva para a comunidade escolar.

Em suma, as minhas expectativas iniciais assentavam na criação de um ambiente de colaboração entre todos os elementos da comunidade escolar, por considerar que essa harmonia seria fundamental para uma experiência enriquecedora e potenciadora do meu desenvolvimento pessoal e profissional.

3. Enquadramento Institucional

Caracterização da Escola Cooperante

A EC, localizada na Região Norte e pertencente à área metropolitana do Porto, está integrada num Agrupamento que contempla os ciclos de ensino do 7.º ao 12.º ano. Trata-se de uma escola secundária que acolhe mais de 900 alunos e oferece um vasto leque de opções educativas, nomeadamente os Cursos de Educação e Formação de Jovens, os Cursos Científico-Humanísticos, os Cursos Profissionais, a Educação e Formação de Adultos, o Ensino Secundário Recorrente e as Formações Modulares. Através destas alternativas, a escola promove uma formação diversificada e adaptada às diferentes necessidades dos alunos. A EC orienta-se pela sua visão, missão e valores, que direcionam as práticas pedagógicas e o compromisso com a formação holística dos seus alunos.

Relativamente às condições do espaço de intervenção, a EC possui um pavilhão gimnodesportivo com as dimensões de 40 metros de comprimento por 20 metros de largura, que durante o período de aulas é dividido em três frações (20m x 13m). Além desta área interna, a escola conta ainda com um campo exterior de 20 metros por 10 metros (anexo 1).

À data do estágio, a escola encontrava-se em obras para melhoria das suas instalações, sendo o último espaço a ser intervencionado o pavilhão

gimnodesportivo. Apesar de funcional, este espaço carecia de algumas reformulações, nomeadamente no piso. Nos dias de chuva, a acumulação de água tornava-o escorregadio, prejudicando o normal decorrer das aulas de EF e aumentando o risco de lesões nos alunos.

No que diz respeito ao material disponível, observava-se uma diversidade adequada às modalidades lecionadas, e, de forma geral, encontrava-se em boas condições de conservação (anexo 2). Contudo, dado o elevado número de turmas a utilizar o pavilhão simultaneamente e, muitas vezes, na mesma modalidade, por vezes o material revelava-se insuficiente. Nesses casos, era necessário reformular os exercícios planeados e adaptá-los à disponibilidade de recursos, o que exigia flexibilidade e capacidade de improvisação.

Importa ainda referir que, no segundo semestre, uma das nossas turmas passou a realizar as aulas de 90 minutos no pavilhão municipal, o que constituiu uma mais-valia em termos de espaço e condições. Este pavilhão apresentava boas infraestruturas, permitindo uma prática mais segura. No entanto, também aqui foram necessárias adaptações. Por exemplo, a ausência de balizas de futebol obrigou à utilização de balizas de hóquei, e, no caso do badminton, a inexistência de campos marcados implicou o recurso a sinalizadores para delimitar as áreas de jogo.

3.1 Núcleo de Estágio

O NE era composto por quatro EE, dois do sexo masculino e dois do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 22 e 25 anos. Além disso, contava com o acompanhamento e orientação por parte do PC e da PO.

No que concerne aos colegas estagiários, apenas conhecia a colega MP, visto que já partilhávamos uma ligação de longa data, fruto de termos sido da mesma turma na licenciatura. Durante o meu percurso académico, esta colega esteve sempre presente e a nossa ligação tornou-se bastante especial, pelo que poder contar com ela nesta etapa foi extremamente importante.

Em relação aos outros colegas, a MS e o FR, conhecia-os apenas das aulas teóricas da faculdade, mas nunca tinha tido oportunidade de conversar com eles. No entanto, logo nos primeiros momentos de interação, percebi que eram pessoas em quem podia confiar e com quem poderia contar para colaborar sempre que necessário.

O trabalho desenvolvido ao longo do ano pelo NE foi notável, marcado pelo apoio mútuo e pela cooperação constante. A partilha de conhecimentos foi fundamental para ultrapassar as adversidades diárias. Cada elemento do NE era único, com a sua personalidade própria e com uma bagagem de perspetivas e experiências distintas, o que contribuiu significativamente para a união e o sucesso coletivo.

O EP assumiu-se como uma das etapas mais importantes da minha vida, e nesse sentido, beneficiei do acompanhamento diário de dois profissionais de excelência, o PC e a PO, dois elementos deste NE que desempenharam um papel fundamental no meu percurso.

3.2 Professor Cooperante

Desde o primeiro contacto com o PC, percebi que se tratava de alguém genuinamente preocupado com o bem-estar dos outros, demonstrando uma atenção constante às necessidades daqueles que o rodeiam. O PC revelou-se um elemento fundamental no desenvolvimento da minha intervenção, especialmente tendo em consideração a minha ansiedade.

Nos momentos de maior tensão, conseguia desconstruir o meu nervosismo, criando momentos de alegria e contribuindo para um ambiente de tranquilidade. Além disso, mostrou sempre uma grande preocupação em garantir que eu tivesse uma visão ampla acerca de todas as funções do professor de EF na comunidade escolar, assegurando que, enquanto EE, tivesse a oportunidade de conhecer todas as vertentes da profissão.

Assim sendo, sinto-me grato por todo o seu acompanhamento, que, sem dúvida, marcou de forma positiva a minha caminhada durante o EP.

3.3 Professora Orientadora

“A finalidade da supervisão pedagógica é promover o desenvolvimento profissional e aprimorar as práticas educativas.” (Pais-Vieira et al., 2021, p. 110).

O EP é uma etapa de extrema importância, e o sucesso nesta fase advém, sobretudo, do esforço e dedicação diária. Nesse sentido, não poderia haver melhor pessoa para me orientar do que esta PO, uma docente de elevada competência e exigência. A sua abordagem rigorosa e as suas altas expectativas, embora desafiadoras, eram exatamente o que precisava para me impulsionar a dar o meu melhor. A sua supervisão exigiu que me dedicasse de corpo e alma ao meu objetivo, ajudando-me a crescer, a aprender e a superar os meus próprios limites.

3.4 Caracterização das turmas

Ao longo do EP, os quatro EE tiveram a oportunidade de lecionar diferentes turmas do PC, numa abordagem diferente do que é tradicional nos EP, uma vez que os EE trocavam de turma a cada duas semanas. Este processo foi interessante, pois permitiu o contacto com diversos alunos e a adaptação a diferentes realidades, necessidades e desafios.

- Turma 1

A turma do 11.º ano, do curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, era composta por 9 alunos, dos quais 2 do sexo feminino e 7 do sexo masculino. As idades variavam entre 15 e 16 anos, com média de 15,9 e moda de 16 anos. Apenas um aluno estava inserido num contexto com necessidades educativas especiais, o que exigiu uma planificação cuidadosa para incluir todos no processo de ensino-aprendizagem. De modo geral, a turma demonstrava elevado foco nos estudos, refletido na participação e empenho nas aulas de EF, o que permitiu criar um ambiente propício à aprendizagem. Socialmente, apresentava uma dinâmica coesa, marcada pelo respeito e entreajuda, facilitando o trabalho em grupo e contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem.

- Turma 2

Tratava-se de uma turma do 11.º ano, do curso Cientifico-Humanístico de Línguas e Humanidades, composta por 26 alunos, sendo 13 do sexo feminino e 13 do sexo masculino. Dos alunos, 25 tinham nacionalidade portuguesa e uma era brasileira. As idades estavam compreendidas entre os 15 e os 18 anos, sendo a média de 16,2 anos. No que se refere ao processo de aprendizagem, três alunos da turma apresentavam necessidades educativas especiais. Ainda que nenhum destes alunos frequentasse a disciplina de EF (apesar de inscritos na mesma), um outro aluno que participava nas aulas, apresentava autismo, pelo que foi necessário um acompanhamento contínuo durante todo o processo.

Em termos gerais, esta turma demonstrava bom aproveitamento e responsabilidade no cumprimento das tarefas propostas, embora com alguma heterogeneidade no comportamento. Na disciplina de EF, existia uma grande diversidade no que respeita à motivação: enquanto alguns alunos revelavam gosto pelas atividades físicas e participavam ativamente, outros demonstravam menor interesse e alguma resistência, sobretudo em modalidades coletivas. Esta diferença de motivação foi exigindo constante adaptação para promover o envolvimento de todos.

- Turma 3

A turma do 11.º ano de escolaridade, do curso Cientifico-Humanístico de Línguas e Humanidades, era formada por 11 alunos, sendo sete do sexo feminino e quatro do sexo masculino. As idades dos alunos da turma variavam entre os 15 e os 18 anos, com média de 16,2 anos. Nenhum aluno apresentava necessidades educativas especiais. Esta turma constituiu o “verdadeiro desafio” do EP, devido à falta de interesse e motivação para a EF, refletida na baixa participação e empenho nas tarefas, bem como em comportamentos apáticos em algumas aulas. Saliento que neste processo, o trabalho de equipa do NE foi bastante importante, sobretudo na implementação de estratégias pensadas em conjunto (como por exemplo, a estruturação dos exercícios conforme o nível de desempenho dos alunos).

Apesar disso, pontualmente alguns alunos demonstravam interesse em atividades lúdicas ou de menor exigência técnica, o que indicava que a resistência não era absoluta, mas sim direcionada a determinados conteúdos da aula. Em termos de desempenho motor, verificavam-se grandes discrepâncias, exigindo uma planificação cuidadosa e a aplicação de estratégias adaptadas ao nível de desempenho, como organização de tarefas por níveis de complexidade e a definição de objetivos específicos, para promover a participação.

- Turma 4

Tratava-se de uma turma do 2.º ano do curso profissional de Cozinha e Pastelaria, constituída por 12 alunos, sendo quatro do sexo feminino e oito do sexo masculino. Relativamente ao país de origem dos alunos, todos eram portugueses, exceto uma aluna brasileira. As idades variavam entre 15 e 19 anos, com média de 17,1 anos.

- Turma 5

A turma do 2.º ano do curso profissional de Restaurante e Bar, era composta por oito alunos, sendo dois do sexo feminino e seis do sexo masculino. As idades dos alunos da turma variavam entre os 16 e os 19 anos, sendo a média de 17 anos.

As aulas de EF eram realizadas em conjunto pelas turmas 4 e 5. De forma geral, apresentavam alguns problemas de concentração durante a instrução, o que prejudicava a execução das tarefas. Contudo, esta turma demonstrou evolução significativa ao nível comportamental ao longo do EP.

4. Enquadramento Operacional

A Área 1 - "Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem" assume-se como o eixo central deste relatório de estágio e abrange o planeamento, a execução e a avaliação do processo de ensino. Esta área requer a articulação

entre os objetivos, os conteúdos programáticos e as metodologias de ensino, destacando-se a importância de um planeamento cuidado e eficaz, da gestão eficaz do tempo e do espaço, da disciplina, da comunicação, da instrução e da adaptação às necessidades individuais dos alunos, favorecendo a inclusão e o seu desenvolvimento holístico. A avaliação, por sua vez, é entendida como um processo contínuo e formativo, articulado com a reflexão crítica sobre a prática pedagógica e com a atenção às necessidades educativas especiais.

4.1 Papel da Educação Física

"Uma Educação Física de Qualidade (EFQ), conforme indicado pela UNESCO (2015), é necessariamente uma EF inclusiva, dedicada a combater todas as formas de desvantagem e discriminação relativas ao estatuto socioeconómico, género, etnia, identidade sexual e necessidades especiais oriundas de deficiências." (Batista et al., 2024, p.7).

A EF é composta por um conjunto de atividades físicas devidamente organizadas e planeadas, com o objetivo de desenvolver nos alunos competências e atitudes que favoreçam a adoção e a manutenção de hábitos de vida saudáveis (Graham, Hale & Parker, 2009). Neste sentido, assume um papel preventivo face a problemas como o sedentarismo, a obesidade infantil e as doenças associadas ao estilo de vida moderno.

De salientar que, para a maioria das crianças e dos jovens, as aulas de EF são o único momento que têm acesso à prática de exercício físico supervisionado por um profissional qualificado (Trudeau & Shephard, 2005; UNESCO, 2015). Além dos benefícios físicos, a prática regular contribui para a melhoria da concentração, da memória e do rendimento escolar, conforme demonstrado em diversos estudos internacionais (Singh et al., 2019).

A EF, ao proporcionar práticas diversificadas no ambiente escolar, tem potencial para promover o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, ajudando-os a reconhecer a importância do corpo e do desporto na construção da sua identidade e bem-estar (Rose, 2001). Adicionalmente, fomenta valores

como a cooperação, a solidariedade, a empatia e a liderança, fundamentais para a cidadania ativa e para a vida em sociedade (Hellison, 2011).

A obrigatoriedade da EF no currículo escolar justifica-se pela sua contribuição para uma formação multidimensional dos alunos, que, em articulação com áreas como as línguas, a matemática, as ciências e as artes, promove o desenvolvimento de competências fundamentais para a vida em sociedade (Laker, 2002; Torres & Moura, 2013). Assim, a EF deve ser entendida não apenas como um espaço de prática motora, mas como um meio de educação integral que alia corpo, mente e valores.

Com base no estudo realizado por Serra e outros autores (2021), os principais aspetos em que o professor de EF deve intervir são a promoção do gosto pela disciplina e a valorização das aprendizagens, através de tarefas diversificadas e desafiantes que incentivem um estilo de vida ativo. A estrutura das aulas e a qualidade das relações interpessoais foram também identificadas como dimensões fundamentais para o impacto positivo da disciplina na vida dos alunos. Importa ainda reforçar que o papel do professor vai além da aula, sendo também mediador de experiências que podem influenciar a escolha de hábitos ativos ao longo da vida.

4.2 Planeamento

O planeamento consiste no conjunto de decisões tomadas antes do início da prática pedagógica. Este processo confere intencionalidade à intervenção, organizando-a com base nos objetivos definidos e nas estratégias escolhidas, evitando atuações improvisadas (Bento, 2003). Segundo Matos (2010), o planeamento tem como finalidade estruturar o ensino e criar que permitam aos alunos desenvolver aprendizagens significativas.

No âmbito do EP, torna-se essencial compreender, em primeiro lugar, as decisões associadas ao plano curricular do 11.º ano adotado na EC, uma vez que este serviu de base para a definição das linhas orientadoras da intervenção. Posteriormente, serão abordados os diferentes níveis de planeamento — macro

(planeamento anual), meso (unidade didática) e micro (plano de aula) — que sustentaram a organização e a execução das práticas pedagógicas.

4.2.1 Plano curricular do 11º ano de escolaridade

O currículo deve responder às diferenças entre os alunos e assegurar condições equitativas, estando em conformidade com os valores de uma EF inclusiva (Batista et al., 2024).

A implementação de uma EFQ passa pela criação de um currículo que não se limite à definição de conteúdos, mas que promova aprendizagens significativas para os alunos. Nesse sentido, deve assentar em três dimensões pedagógicas: a qualidade intelectual, centrada na construção de conhecimentos relevantes; a qualidade do ambiente de aprendizagem, relacionada com a criação de contextos orientados para o desenvolvimento dos alunos; e o significado, que remete para a necessidade de tornar a aprendizagem importante e com verdadeiro sentido para quem a adquire (Batista et al., 2024).

A definição do currículo do 11.º ano na EC foi realizada pelo GDEF, tendo por base as Aprendizagens Essenciais e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Para este ano de escolaridade, o currículo contemplava de três modalidades, badminton, (praticado individualmente), voleibol e futebol (enquanto modalidades coletivas) sendo o futebol trabalhado de forma transversal ao longo do ano letivo. Cada modalidade estava inicialmente prevista para 26 aulas, porém, após análise, o badminton passou a ter 25 aulas, enquanto as modalidades coletivas, ficaram com 24 aulas cada.

Deste modo, importa refletir sobre a decisão do GDEF de reduzir o currículo do 11.º ano a apenas três modalidades. Esta opção distingue-se de forma significativa do que é normalmente implementado nas outras escolas, onde se procura diversificar mais as experiências ao longo do ano letivo. Entre as possíveis vantagens, destaca-se a possibilidade de aprofundar conhecimentos e consolidar aprendizagens em cada modalidade, permitindo aos alunos desenvolverem competências técnicas, táticas e sociais de forma mais consistente. No entanto, também se podem identificar desvantagens,

nomeadamente a limitação da diversidade de experiências oferecidas aos alunos, o que pode limitar a oportunidade de descobrirem novas práticas desportivas que melhor se ajustem às suas necessidades.

Modelo de Estruturas do Conhecimento

Durante o EP, o planeamento para as turmas do 11.º ano de escolaridade foi elaborado segundo o Modelo de Estruturas do Conhecimento (MEC), proposto por Joan Vickers (1990). Segundo a autora, o planeamento deve contemplar três fases essenciais: análise, decisões e aplicação, organizadas em oito módulos. A fase da análise engloba os três primeiros módulos: a estrutura do conhecimento, a análise das condições de aprendizagem e a análise dos alunos. Seguem-se quatro módulos correspondentes à fase de decisões: a determinação e extensão dos conteúdos, definição dos objetivos, configuração da avaliação e o desenho das progressões de aprendizagem. Por fim, a fase da aplicação corresponde ao módulo que concretiza a prática de todos os conhecimentos planificados.

Antes do início das aulas, dedicámo-nos a uma preparação cuidada que envolveu a coordenação entre os elementos do NE, assegurando uma visão clara e partilhada dos objetivos e das condições em que as aulas se iriam desenvolver. Em consonância com o MEC, o processo de planeamento iniciou-se com uma análise minuciosa das modalidades, segundo as estruturas do conhecimento. Para além disso, procurámos perceber as condições materiais e do espaço, tendo elaborado um inventário posteriormente entregue ao GDEF, bem como as características dos alunos, o que possibilitou um planeamento ajustado às necessidades de cada turma.

Durante a fase das decisões, os quatro módulos seguintes foram debatidos com a consciência de que o planeamento deve ser dinâmico, flexível e adaptável à realidade de cada contexto. Assim, os objetivos e conteúdos de aprendizagem foram definidos em função das características dos alunos, e a gestão do tempo e dos recursos foi pensada de forma a permitir ritmos diferenciados e oportunidades equitativas de aprendizagem.

Este processo estruturado, fundamentado no MEC, serviu como base para a organização das unidades didáticas (UD) e dos planos de aula (PA), assegurando a coerência entre o planeamento anual (PLA) e a prática pedagógica desenvolvida.

4.2.2 Planeamento Anual

Segundo Neves e Graça (1987), o PLA deve ser delineado no início do ano letivo, momento que permite definir com clareza as intenções pedagógicas e articular os objetivos com as estratégias a utilizar.

No processo de elaboração do PLA, foi realizada uma análise do plano curricular proposto pelo GDEF para o 11.º ano de escolaridade, bem como das atividades previstas para o ano letivo. Em simultâneo, procedeu-se à análise do roulement das instalações (anexo 3), de modo a perceber a distribuição das aulas pelos diferentes espaços.

Numa fase inicial, a elaboração do PLA (anexo 4) aparentava ser uma tarefa relativamente simples. Contudo, ao longo do ano letivo, foram surgindo diversas dificuldades, sobretudo devido às constantes alterações provocadas por atividades imprevistas, que comprometeram os objetivos definidos inicialmente e colocaram em causa a estabilidade do planeamento. Para além destas dificuldades, enfrentámos a necessidade de reformular completamente o PLA de uma das turmas, uma vez que este estava inicialmente estruturado para ser desenvolvido nos espaços interior e exterior do pavilhão gimnodesportivo da EC, mas, entretanto, uma das aulas dessa turma passou a realizar-se no pavilhão municipal (anexo 5), obrigando a uma reorganização.

Apesar destes desafios, destaco um momento de grande relevância: as sessões de reflexão realizadas com os elementos do NE, nas quais discutimos e definimos estratégias para reajustar o plano às novas condições, garantindo assim o cumprimento dos objetivos definidos. Estas reuniões não só favoreceram a coesão e o trabalho colaborativo entre os EE, como também

potenciaram a capacidade de adaptação e de tomada de decisão perante imprevistos, competências essenciais para a prática docente.

4.2.3 *Unidades Didáticas*

As UD organizam os conteúdos em blocos que possibilitam que os alunos desenvolvam o conhecimento de forma sequencial, promovendo uma compreensão mais detalhada dos conceitos e das suas interligações. Vickers (1990) defende que, para além de estruturarem os conteúdos, as UD promovem o desenvolvimento integrado das competências dos alunos, seguindo uma ordem lógica que favorece a sua consolidação e estruturadas com base em quatro categorias transdisciplinares: habilidades motoras, condição física, cultura desportiva e conceitos psicossociais.

Seguindo os pressupostos do Módulo 4 do MEC, que define a sequência e extensão dos conteúdos a lecionar, foram identificadas, em primeiro lugar, as capacidades a desenvolver nos alunos. A partir dessa definição, estabeleceram-se as estratégias pedagógicas mais adequadas, bem como a organização sequencial e a extensão dos conteúdos a abordar.

As UD de cada modalidade foram elaboradas após a realização da avaliação diagnóstica (AD), cujo principal objetivo consistiu e recolher informações relevantes sobre o nível de desempenho, os conhecimentos e o grau de motivação dos alunos. A primeira UD criada foi a de Voleibol, cuja AD ocorreu após as aulas iniciais dedicadas aos testes de aptidão física. A partir dos dados recolhidos, bem como da análise dos recursos materiais disponíveis e da gestão do espaço do pavilhão, foi possível construir uma UD ajustada às necessidades da turma, adotando uma sequência gradual das aprendizagens, da base para o topo, e alinhada com os objetivos da disciplina.

Esta primeira UD revelou-se particularmente exigente em termos de sequência de lecionação. A estruturação implicou um esforço considerável na organização dos conteúdos e das estratégias de ensino, sobretudo por se tratar da primeira experiência de planeamento didático estruturado. No entanto, após diversos momentos de reflexão em conjunto com os elementos do NE e

apoiando-me nos conhecimentos adquiridos na unidade curricular de Didática Geral, este processo tornou-se uma ferramenta essencial no desenvolvimento das minhas competências de planificação.

Posteriormente, foi elaborada a UD de Badminton, que, na minha perspetiva, foi a mais simples de estruturar. Esta situação resultou das ótimas condições materiais disponíveis e da flexibilidade dos conteúdos programáticos. O facto de, nesta modalidade, um batimento ser muitas vezes resposta direta ao anterior (como acontece, por exemplo, com o clear e o amorti), facilitou bastante a interligação entre os conteúdos e a progressão das aprendizagens.

Por outro lado, a UD de Futebol (anexo 6) constituiu uma surpresa negativa em termos de complexidade. Inicialmente, acreditava que seria a mais fácil de planear e lecionar, uma vez que estou mais familiarizado com a modalidade. No entanto, as expetativas não se confirmaram, tendo surgido várias dificuldades, entre as quais a limitação do espaço disponível, que levava os alunos a ficarem demasiado aglomerados, dificultando a execução técnico-tática. Além disso, a turma apresentava níveis de desempenho muito distintos e ritmos de aprendizagem bastante díspares, o que tornou o processo de ensino-aprendizagem mais desafiante do que inicialmente previsto.

Em síntese, a experiência de planificação das UD permitiu-me compreender a importância de estruturar as aprendizagens em blocos sequenciais, mas também a necessidade de flexibilidade para ajustar o percurso às condições materiais, espaciais e às características das turmas. Esta lógica de progressão encontra continuidade no PA, nível seguinte do processo de planeamento, onde a intervenção pedagógica assume uma dimensão ainda mais prática e concreta.

4.2.4 Plano de Aula

Vickers (1990) descreve o PA como um elemento vital que orienta o professor na preparação das suas intervenções, na seleção dos conteúdos a

ensinar, na implementação de metodologias e no planeamento da avaliação, sempre em função dos objetivos definidos.

O PA é crucial para garantir a qualidade do ensino, visto que “confere uma intenção do que se pretende realizar, estabelecendo uma relação entre os conteúdos, os objetivos de aprendizagem, os procedimentos metodológicos, as formas de organização e as condições do contexto”. Além disso, enquadra-se num nível de progressão pedagógica, em articulação com o PLA e com a UD (Coutinho et al., 2024, p. 196).

No último nível de planeamento, o PA transforma objetivos gerais em tarefas específicas, servindo de guião para o professor: “o plano de aula deve traduzir objetivos de ordem mais global (presentes na unidade didática) em experiências educativas específicas e significativas para o aprendiz” (Rink, 1993, citado por Farias & Mesquita, 2024, p. 191).

Contudo, deve ser encarado de forma flexível, adaptando-se às situações reais da aula e às necessidades dos alunos. Como sublinham Farias & Mesquita (2022) e MacPhail et al. (2023), o ensino deve ser inclusivo, equitativo e centrado no aluno, respeitando as diferenças individuais. Nesse sentido, as tarefas devem ser “modificadas (apropriadas) de acordo com o seu nível de desempenho” (Ramos et al., 2022; Ramos et al., 2024). Assim, a pertinência do PA manifesta-se na sua capacidade de orientar a prática docente, assegurar a consistência pedagógica e, simultaneamente, permitir ajustes que garantam aprendizagens significativas para todos os alunos.

O PA foi definido em conjunto pelos elementos do NE, tendo-se optado por manter o modelo utilizado no primeiro ano da disciplina de Didática Específica de Voleibol (anexo 7). Esta escolha revelou-se bastante positiva, uma vez que eu já estava familiarizado com o formato, especialmente no que respeita à redação dos objetivos motores, cognitivos e socioafetivos.

Este modelo era estruturado em três partes principais. No cabeçalho, preenchíamos informações essenciais como o número da aula, a turma, a data,

a hora, o local, a duração, a UD, a função didática, os objetivos (divididos em motores, cognitivos e socioafetivos), o número de alunos e o material necessário.

No corpo do documento estavam presentes as três fases: a parte inicial, a parte fundamental e a parte final. Cada exercício incluía a definição dos objetivos comportamentais, a descrição da situação de aprendizagem e os critérios de êxito a alcançar.

Por fim, na parte inferior do plano existia um espaço reservado à reflexão. Neste local, registava frequentemente os grupos que iriam realizar a aula, enquanto o PC aproveitava para anotar observações que serviam de aprendizagem e orientação para as aulas seguintes.

4.3 Fatores de eficácia docente

4.3.1 Gestão do Ensino

A gestão da aula é um dos eixos orientadores para garantir a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, contribuindo de forma significativa para o comportamento, a evolução e a aprendizagem dos alunos (Mesquita & Coutinho, 2021). De acordo com as autoras, a gestão centra-se sobretudo na organização, funcionalidade e monitorização do processo de ensino-aprendizagem.

Conforme refere Mesquita (2004), esta gestão envolve três áreas: a disciplina e o “saber estar” dos alunos, a supervisão das tarefas e a gestão do tempo de aula.

Relativamente à gestão da disciplina, foi necessário estabelecer regras específicas com os alunos, destacando a importância da assiduidade, da pontualidade, a utilização de vestuário adequado para a prática e garantir que todos os alunos se envolvessem ativamente na realização das tarefas propostas.

No que diz respeito à monitorização das tarefas, o professor deve posicionar-se adequadamente pelo espaço, garantindo que está no campo de visão dos alunos, e em simultâneo, ser capaz de observar todos os detalhes da aula. Além disso, o professor deve estar atento para que todos os alunos estejam

no seu campo visual quando dá informação (Mesquita & Coutinho, 2021). De forma a otimizar os momentos de instrução, foram implementadas rotinas com os alunos, nomeadamente a sua organização em “meia-lua”. Considero que esta disposição foi bastante eficaz, visto que possibilitou estabelecer contacto visual com todos os alunos, embora tenha sido necessário trabalhar esta dinâmica ao longo das primeiras aulas, uma vez que os alunos tinham a tendência a colocar-se uns atrás dos outros.

Segundo Mesquita & Coutinho (2021), o docente deve ajustar o seu posicionamento ao longo da realização dos exercícios, de forma a garantir a supervisão de todos os alunos. Este aspeto revelou-se extremamente importante para mim, pois reconheci que a gestão do meu posicionamento era uma das minhas principais fragilidades.

Por vezes, ao focar-me em fornecer feedback detalhado a um determinado grupo, acabava por me colocar de costas para os restantes alunos que continuavam a realizar o exercício. Isso fazia com que, por alguns instantes, perdesse a noção do que estava a acontecer no espaço da aula, abrindo margem para que surgissem erros de execução ou até comportamentos menos adequados que não eram imediatamente corrigidos. Percebi, ao refletir sobre a minha prática, que o posicionamento do professor deve ser dinâmico, implicando movimentos pelo espaço e uma postura que permita ver e ser visto pela maioria dos alunos. Assim sendo, torna-se essencial adotar algumas estratégias, como nunca ficar de costas para a turma, deslocar-me de forma a manter uma visão ampla ou variar o local de onde observo e intervenho. Dessa forma, consigo não apenas dar feedback individualizado, mas também garantir uma visão abrangente, promovendo uma maior eficácia no processo de ensino-aprendizagem e maior controlo da turma.

Por último, a gestão do tempo de aula é crucial para a concretização dos objetivos idealizados e para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno. As autoras Mesquita & Coutinho (2021), destacaram que quanto maior for o tempo de atividade motora, maiores serão as oportunidades de aprendizagem. A gestão eficaz do tempo de aula revelou-se fundamental ao longo do ano letivo,

tendo sido visível uma redução progressiva nos tempos de transição entre os exercícios. Esta melhoria resultou do cuidado colocado na fase de construção do PA, durante a qual procurava antecipar o posicionamento do material no espaço, de forma a evitar deslocações e demoras desnecessárias, aumentando assim o tempo de prática. Nas aulas com duração de 45 minutos, os momentos de instrução eram bastante curtos, uma vez que os alunos já se encontravam rotinados e, através da simples designação do nome do exercício, sabiam exatamente o que fazer, o que permitia uma entrada rápida na tarefa e mais tempo dedicado à prática.

4.3.2 Instrução

A instrução refere-se a todos os comportamentos (verbais e não verbais) utilizados pelo professor no momento de transmissão dos conteúdos, sempre alinhados com os objetivos previamente definidos para a aprendizagem (Rosado & Mesquita, 2018). Trata-se de um elemento central na prática docente, pois influencia diretamente a compreensão dos alunos e a eficácia do tempo de aula.

No início do meu percurso, a instrução revelou-se um dos elementos que exigiu maior atenção, visto que inicialmente apresentava algumas limitações nesta competência. Inicialmente, não conseguia ser breve e direto, o que me levava a repetir os momentos de instrução várias vezes, prolongando esse processo e diminuindo o tempo disponível para a prática. Para superar esta dificuldade, desenvolvi estratégias como a definição de conceitos que captassem rapidamente a atenção dos alunos e a apresentação dos exercícios através de imagens, facilitando a sua compreensão. Além disso, passei a realizar demonstrações diretas, algo que no início não fazia e que dificultava bastante a perceção dos alunos sobre o que lhes era pedido.

Ao longo deste percurso, senti uma evolução considerável na minha capacidade de transmitir instruções de maneira mais objetiva e clara. Essa melhoria não apenas reduziu o tempo dedicado à instrução, como também aumentou o tempo efetivo de prática dos alunos, favorecendo a consolidação das aprendizagens.

Dado que a instrução se encontra intrinsecamente ligada ao feedback, e considerando a importância deste último na orientação, correção e motivação dos alunos, torna-se natural avançar para uma reflexão sobre o feedback pedagógico, explorando como este contribui para o desempenho e o desenvolvimento contínuo dos alunos.

4.3.2.1 Feedback Pedagógico

Para Rosado & Mesquita (2018), o feedback pedagógico representa intervenção do professor em resposta à ação motora do aluno, com o intuito de influenciar positivamente essa mesma ação. Trata-se de um elemento crucial no processo de ensino-aprendizagem, podendo incidir sobre a execução da tarefa (conhecimento da performance) ou sobre o seu resultado (conhecimento do resultado). A sua eficácia depende de diversos fatores, desde a frequência, a especificidade ou a adequação ao perfil dos alunos (Fishman & Tobey, 1978).

A emissão de feedback é composta por duas etapas: uma fase inicial de diagnóstico, em que se procura determinar a causa do erro, e uma fase de prescrição, durante a qual o professor fornece a orientação necessária para a sua correção (Mesquita & Coutinho, 2021).

A emissão de feedback destacou-se, desde a minha licenciatura, como uma área de particular interesse no meu percurso académico, não só pela sua relevância no processo de ensino-aprendizagem, mas também por constituir uma das minhas principais dificuldades. Em particular, na fase de diagnóstico, sentia por vezes dificuldade em perceber com precisão a origem do erro que impossibilitava a correta execução do solicitado aos alunos.

Ciente da importância desta competência para a prática pedagógica em EF, decidi centrar o meu estudo de investigação precisamente nesta área. O estudo teve como principal objetivo caracterizar e analisar a emissão de feedback por parte de um professor estagiário, com o intuito de compreender melhor os fatores que influenciam a sua eficácia.

A implementação do estudo de investigação permitiu-me adotar estratégias que facilitaram a emissão de feedback durante as aulas. Uma das

mais significativas foi a definição de critérios de êxito para cada exercício, tornando mais claro o que se pretendia observar e corrigir. Esta objetividade ajudou-me a emitir feedback mais compreensível para os alunos, que, por sua vez, demonstravam maior facilidade em perceber o que deveriam melhorar. Paralelamente, após a visualização dos vídeos das aulas, elaborava pequenas questões que colocava na aula seguinte, durante a realização dos exercícios, incentivando uma aprendizagem mais reflexiva e participativa.

No entanto, reconheço que um dos aspetos a melhorar diz respeito aos ciclos de feedback. A análise dos vídeos revelou uma frequência ainda reduzida destes ciclos, reforçando a necessidade de continuar a trabalhar este parâmetro, para potenciar a eficácia da minha intervenção.

Desta forma, o feedback pedagógico não só se apresenta como uma ferramenta indispensável para a melhoria da aprendizagem, como também estabelece a ponte entre a instrução e a avaliação contínua, permitindo um ajustamento constante das estratégias de ensino em função das necessidades dos alunos. Esta reflexão conduz naturalmente à análise das metodologias e modelos de ensino (ME) utilizados ao longo do EP.

4.4 Modelos de Ensino

Os ME consistem em estruturas teóricas e práticas que orientam a intervenção do professor, fornecendo uma base consistente para organizar, planear e implementar as aulas (Metzler & Colquitt, 2021). Estes modelos permitem identificar prioridades pedagógicas, estabelecer sequências de aprendizagem coerentes e facilitar a articulação entre objetivos, conteúdos, metodologias e estratégias de avaliação. A sua relevância prende-se com a capacidade de proporcionar clareza tanto para o professor como para os alunos, garantindo que todos compreendam em que fase se encontram e qual será o próximo passo no processo de aprendizagem.

Para além de estruturarem a prática pedagógica, os ME sustentam a tomada de decisão criteriosa, apoiada em evidências e investigação científica,

promovendo coerência, eficácia e intencionalidade na prática docente (Metzler & Colquitt, 2021). A utilização adequada de modelos permite ainda equilibrar o papel do professor e do aluno, seja em contextos mais dirigidos, onde o docente assume maior controlo, seja em abordagens centradas no estudante, que promovem autonomia, participação e aprendizagem significativa.

Desta forma, compreender e aplicar diferentes ME é fundamental para garantir a qualidade das aulas, facilitar a gestão da turma, adaptar as estratégias às necessidades dos alunos e otimizar o processo de ensino-aprendizagem, tornando a EF um espaço formativo e inclusivo (Metzler & Colquitt, 2021).

4.4.1 Modelo de Instrução Direta (MID)

O Modelo de Instrução Direta (MID) (Rosenshine, 2012) é tradicionalmente um dos mais utilizados no ensino, caracterizando-se por uma lógica centrada no professor. Neste modelo, o docente orienta e conduz todas as fases da aula, enquanto os alunos seguem as instruções para executar as tarefas propostas. A sua estrutura organizada e a ênfase na transmissão e repetição sistemática de gestos técnicos tornam-no eficaz nas fases iniciais de aprendizagem e na consolidação das habilidades motoras (Graça & Mesquita, 2013). No entanto, segundo Pereira et al. (2013), esta abordagem tende a limitar a autonomia dos alunos, reduzindo o seu papel principalmente à reprodução dos conteúdos apresentados pelo professor.

A implementação do MID revelou-se útil no início do meu EP, pois permitiu assumir o controlo da turma de forma estruturada, estabelecer regras claras e organizar as rotinas das aulas. A natureza diretiva deste modelo facilitou a gestão do comportamento dos alunos, contribuindo para um ambiente mais propício à aprendizagem. Com base na experiência adquirida, considero que o MID é uma ferramenta pedagógica adequada, sobretudo nas fases iniciais de intervenção docente, enquanto o professor consolida a liderança e a organização da turma. No entanto, à medida que os alunos revelam capacidade para desenvolver maior autonomia e responsabilidade, torna-se necessário ajustar a

abordagem pedagógica, promovendo a participação ativa dos alunos e incentivando a tomada de decisão nas tarefas. Nessa fase, é relevante recorrer a modelos centrados no aluno, que favorecem o envolvimento e a responsabilidade no próprio processo de aprendizagem.

4.4.2 A implementação de um Modelo Híbrido

Deste modo, ao longo do EP, o NE adotou uma abordagem híbrida, articulando os princípios do Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC) (Dyson & Casey, 2016) com os do Modelo de Educação Desportiva (MED) (Siedentop, 1994), aplicando esta estratégia nas modalidades de badminton e futebol. Esta abordagem híbrida teve como objetivo promover a participação, a motivação e o desenvolvimento de competências sociais dos alunos, adaptando-se às características específicas das turmas e aos conteúdos lecionados.

Na década de 1980, Siedentop desenvolveu o MED, inspirado pelas ideias de Huizinga e Callois, que viam o jogo como uma forma de aprendizagem lúdica. Segundo Graça e Januário (1999), este modelo visa estruturar a prática pedagógica através de um contexto desportivo real, substituindo as tradicionais UD pelo cenário de uma época desportiva. Assim sendo, nas aulas de EF, os alunos estiveram organizados por equipas, cada uma representada por um capitão. Durante esta "época", participaram em diversos momentos de competição e desempenharam diferentes funções, como atleta ou árbitro. Destaco ainda a criação, por parte do NE, de marcadores de resultados, com o objetivo de motivar os alunos e possibilitar a sua utilização por outros professores do GDEF da EC.

O MED valoriza uma abordagem inclusiva, procurando equilibrar o caráter competitivo da prática desportiva com a necessidade de proporcionar oportunidades de participação a todos os alunos. A adaptação dos jogos às capacidades dos alunos permite assegurar uma participação ativa e uma competição equilibrada. Este modelo também promove a autonomia e a

liderança por meio da transferência gradual de responsabilidade para os alunos (Wallhead & O'Sullivan, 2005). Foi a componente inclusiva, juntamente com o potencial do modelo para desenvolver competências sociais e pessoais, que motivaram o nosso NE a implementá-lo nas aulas de EF.

Com o objetivo de potenciar os benefícios do MED, integrámos também os pressupostos do MAC, promovendo dinâmicas de grupo mais envolventes e enriquecedoras.

O MAC propõe uma organização da aula centrada em grupos pequenos e heterogéneos, estimulando os alunos a cooperarem, contribuindo para o sucesso do grupo e reforçando a aprendizagem entre pares. Em contraste com atividades de grupo tradicionais, onde alguns alunos podem assumir um papel passivo, este modelo assenta em princípios que garantem a participação ativa de todos os elementos do grupo. De acordo com Dyson & Casey (2016), o MAC contribui não só para a consolidação dos conteúdos, mas também para o desenvolvimento de competências sociais, nomeadamente, a comunicação, a cooperação e a gestão de conflitos.

Na lecionação das aulas de badminton e futebol, foram implementadas as seguintes estratégias: do MED, utilizou-se a organização dos alunos em equipas com capitães responsáveis por incentivar a participação, a rotação de funções entre atletas e árbitros e a utilização de marcadores de resultados para motivar e envolver os alunos; do MAC, aplicaram-se grupos heterogéneos e pequenos, atividades que exigiam cooperação e comunicação.

Tendo em conta que, no contexto do nosso NE, os EE rodavam pelas diferentes turmas a cada duas semanas, tornou-se essencial estabelecer uma articulação com o nosso colega de estágio, uma vez que este se encontrava a desenvolver um estudo de investigação centrado na aplicação de alguns princípios do MAC. Assim, garantiu-se a preservação dos grupos previamente definidos pelo colega de estágio, assegurando a coerência do seu estudo de investigação. Da mesma forma, foram mantidos os capitães, uma vez que tinham sido selecionados para incentivar a participação e o envolvimento de todos os alunos.

Em suma, a abordagem deste modelo híbrido estimulou a participação, a motivação e o desenvolvimento de competências sociais, promovendo uma prática desportiva mais inclusiva para todos os alunos. A escolha destes modelos teve em consideração as características específicas das turmas, bem como os conteúdos a serem lecionados.

4.5 Avaliação

A avaliação desempenha um papel indispensável na prática pedagógica, sendo crucial para orientar a aprendizagem e ajustar o processo de ensino. Além de medir resultados, a avaliação contribui para a consciencialização dos alunos sobre o processo de aprendizagem, mostrando-lhes o que é esperado, onde estão e o que podem fazer para avançar (Fernandes, 2020).

Assim, considerando a importância de uma formação holística dos alunos, a avaliação deve estar diretamente ligada ao processo de ensino-aprendizagem, desempenhando um papel fundamental na regulação interna e externa desse processo (Ferro, 2019).

Neste sentido, Bento (2003) salienta que a avaliação deve ser integrada no processo do planeamento, garantindo coerência entre objetivos, métodos e resultados. Batista (2019), por sua vez, defende que a avaliação em EF deve ser alvo de reflexão sistemática, de modo a definir o que sabemos, onde estamos e para onde queremos caminhar. Mais recentemente, Farias e Mesquita (2024) reforçam que a avaliação deve assumir um perfil centrado no aluno, incorporando princípios de equidade e inclusão, de forma a valorizar a diversidade dos percursos de aprendizagem e promover oportunidades justas para todos.

Assim, a avaliação em EF não se deve limitar a medir desempenhos, mas a desempenhar um papel regulador, formativo e inclusivo, que contribui para o desenvolvimento integral dos alunos e eleva a qualidade do ensino.

A avaliação representou uma etapa fundamental deste percurso, embora inicialmente tenha suscitado algum nervosismo da minha parte. Nos primeiros

momentos, enfrentei desafios relacionados com a realização das avaliações, principalmente devido à insegurança quanto ao domínio dos conhecimentos das modalidades lecionadas. À medida que as aulas decorriam e com o aprofundamento das matérias abordadas, os meus conhecimentos foram se enriquecendo de forma significativa. Em simultâneo, a minha capacidade de observação aprimorou-se, tornando o processo de avaliação mais eficaz e menos exigente em termos de operacionalização. Foi igualmente importante a oportunidade de assistir às aulas de todos os colegas de estágio, o que contribuiu significativamente para o desenvolvimento dessa competência. Esta evolução permitiu-me identificar com maior clareza as melhorias e dificuldades dos alunos, facilitando uma análise mais precisa e fundamentada durante as aulas. Para além disso, a avaliação também foi uma importante oportunidade de reflexão coletiva entre os quatro EE e o PC, permitindo-nos a troca de ideias, o debate de dificuldades e o alinhamento de estratégias para melhorar continuamente o processo avaliativo.

4.5.1 Avaliação Diagnóstica

A AD foi realizada no início de cada UD, assumindo um papel importante na identificação do nível de desempenho dos alunos, permitindo, assim, uma planificação mais ajustada às suas necessidades. Assim sendo, e uma vez que os EE lecionavam as mesmas turmas, este trabalho teve de ser idealizado, estruturado e aplicado em conjunto.

Na modalidade de voleibol, a avaliação centrou-se na observação de jogos de 1x1 e 2x2, sendo que este último foi o principal momento de recolha de informação, por permitir uma análise mais completa do comportamento técnico-tático dos alunos. Já na modalidade de badminton, optou-se por jogos de 1x1, que possibilitaram avaliar com maior objetividade a execução técnica e a capacidade de tomada de decisão em contexto real de jogo.

O momento de AD mais diferenciado verificou-se na modalidade de futebol. Após assistirmos a uma formação promovida pela FADEUP, decidimos,

em núcleo, incorporar algumas estratégias inovadoras e aplicar, de forma prática, os conhecimentos teóricos adquiridos. Assim, este momento incluiu quatro componentes distintas: a aplicação de um quiz sobre conhecimentos da modalidade; a realização de um exercício de cooperação durante a fase de ativação geral; uma situação de jogo reduzido (3x3) para análise das competências técnico-táticas e, por fim, um circuito de tabata para avaliação da condição física.

4.5.2 Avaliação Formativa e Sumativa

Numa das primeiras reuniões de estágio, em articulação com o PC, foi estabelecido que a avaliação não seria encarada como um ato isolado e pontual, mas sim como um processo contínuo, sustentado na observação de todas as aulas. Esta abordagem permitiu uma análise mais justa da evolução dos alunos, valorizando não apenas o "produto final", mas também o seu percurso de aprendizagem.

> “Este tipo de avaliação não só serve como um momento de avaliação da evolução dos alunos, mas também é uma oportunidade para refletir sobre o percurso de aprendizagem até a este momento. Ao analisar os resultados obtidos, é possível identificar as áreas nas quais os alunos conseguiram atingir os seus objetivos, bem como aquelas que conseguiram evoluir mas não atingiram o objetivo.”
>
> *Diário de Bordo – 27/11/2024*

Desde o início de cada UD, procurei assegurar que os alunos estivessem informados sobre os critérios de avaliação em vigor. Através desta partilha de informação, foi possível promover uma maior consciencialização relativamente aos aspetos que necessitavam de melhorar, de forma a ser possível alcançarem os objetivos definidos.

A avaliação sumativa foi implementada na fase final de cada UD, recorrendo à ficha de avaliação disponibilizada pelo GDEF, em formato Excel.

Ao longo do EP, foram realizados dois momentos distintos de avaliação sumativa, um em cada semestre, com metodologias ligeiramente diferentes. No primeiro semestre, os EE utilizaram uma grelha de avaliação partilhada, comum a todos, o que implicava uma constante comunicação entre os EE para discutir os valores atribuídos. Contudo, neste primeiro momento, senti-me algo perdido perante a quantidade de informação presente no instrumento, o que dificultou a eficácia da minha observação. Face a esta dificuldade, e com o intuito de melhorar o processo, o PC sugeriu que, no segundo semestre, cada EE utilizasse a sua própria grelha, de forma a construir uma perceção mais individual e autónoma. Esta alteração revelou-se bastante positiva, pois, já familiarizado com os critérios de avaliação e com maior domínio da ferramenta, consegui realizar observações mais eficientes. O momento de reflexão posterior entre o NE, tornou-se mais enriquecedor, dado que cada EE pôde expor o seu ponto de vista.

Desta grelha de avaliação disponibilizada pelo GDEF, a componente do FitEscola revelou-se a mais exigente em termos de tratamento da informação. Quando o ficheiro era partilhado através da plataforma Google Drive, verificava-se a alteração das fórmulas, o que comprometia a fiabilidade dos resultados apresentados. Face a esta limitação, foi necessário que cada EE utilizasse o seu próprio espaço de trabalho para garantir a integridade dos dados.

4.5.3 Autoavaliação

No final de cada semestre, foi realizado um momento de autoavaliação com os alunos, através do preenchimento de um formulário digital via Google Forms. Este momento era de carácter individual, sendo os alunos distribuídos pelo PC e pelos quatro EE. Durante estas aulas, cada aluno teve a oportunidade de refletir sobre o seu desempenho ao longo do semestre, esclarecer dúvidas e partilhar a sua perspetiva relativamente ao processo de ensino-aprendizagem. Em simultâneo, cada EE apresentava ao aluno a proposta de classificação final que seria levada ao conselho de turma, explicando de forma detalhada os critérios avaliativos considerados e justificando a nota atribuída com base na sua evolução, participação e desempenho nas diferentes componentes da disciplina.

Este momento foi essencial para promover a transparência do processo avaliativo e a participação dos alunos na sua própria aprendizagem.

4.6 Observação

Segundo Mesquita e Coutinho (2021), a observação é uma das capacidades mais importantes que o professor deve dominar, uma vez que se encontra subjacente à capacidade de intervir/corrigir. De acordo com as autoras, através da observação é possível avaliar comportamentos relacionados com o desempenho motor, assim como aspetos das dimensões pessoal e social, permitindo recolher informações úteis para orientar as ações pedagógicas. No entanto, esta competência não se desenvolve de forma isolada, visto que exige um conhecimento dos conteúdos a lecionar. Assim sendo, a falta de domínio técnico impede a identificação dos erros de execução, comprometendo assim a eficácia dos feedbacks.

Durante os momentos de observação, numa fase inicial do EP, recorri à folha de registo de observação da aula (anexo 8), que me permitiu observar aspetos relacionados com a gestão e organização dos alunos, a posição e movimentação do professor no espaço, a forma como eram apresentados e explicados os exercícios, o tipo e frequência do feedback atribuído, a disposição dos alunos ao longo das diferentes fases da aula, bem como situações relacionadas com a disciplina e o comportamento geral da turma.

Para além deste instrumento, utilizei igualmente a Ficha de Observação do Professor (anexo 9) e a Ficha de Observação dos Alunos (anexo 10), que me possibilitaram uma análise mais detalhada e direcionada, tanto do desempenho dos EE durante as suas intervenções pedagógicas, como do comportamento e participação dos alunos nas tarefas propostas.

> “A possibilidade de comparar os níveis de desempenhos e identificar as áreas de melhoria ao longo do tempo contribui significativamente para o meu processo de aprendizagem e para o aperfeiçoamento das minhas competências de observação.”
>
> *Diário de Bordo – 03/04/2025*

Refletindo sobre este processo, percebi que a observação das aulas dos três EE, bem como do PC, revelou-se crucial para identificar diversos métodos de ensino e modos de organização e gestão da turma. Ao comparar as intervenções dos EE com as do PC, consegui identificar diferenças na clareza das instruções, na forma de emitir feedback e na capacidade de adaptar os exercícios às necessidades dos alunos. Enquanto os EE apresentavam ainda alguma dificuldade em gerir a turma de forma consistente ou em adaptar rapidamente os exercícios, o PC demonstrava um maior domínio na articulação entre objetivos, estratégias e avaliação, servindo como modelo de referência.

O processo de observação sistemática permitiu-me identificar práticas que estimulem a motivação e a aprendizagem dos alunos, bem como aspetos específicos em que os EE necessitam de maior desenvolvimento. Além disso, esta experiência destacou a necessidade de uma postura atenta, flexível e estratégica, competências que irei aplicar no futuro, e reforçou que o ensino exige a criação de um ambiente motivador e inclusivo, para além da simples transmissão de conteúdos. A comparação entre diferentes níveis de experiência pedagógica ajudou-me a refletir sobre o desenvolvimento do docente, permitindo identificar pontos fortes a reproduzir e desafios a superar na minha prática futura.

Como EE, esta experiência foi determinante, permitindo-me ampliar estratégias de ensino, como também desenvolver a capacidade de analisar criticamente as dinâmicas da aula, refletir sobre decisões pedagógicas e antecipar intervenções futuras. A possibilidade de contrastar estratégias pedagógicas entre EE e o PC e a forma como os alunos reagiam permitiu-me compreender melhor os desafios da prática docente, contribuindo significativamente para o meu desenvolvimento e para a construção de competências que irei aplicar quando estiver a lecionar.

4.7 Reflexão

A reflexão é um processo essencial no desenvolvimento profissional do professor, permitindo-lhe analisar criticamente a sua prática e, com isso,

aperfeiçoar a intervenção pedagógica. De acordo com Mesquita (2018), a prática reflexiva permite ao professor reorganizar as suas ideias, reformular abordagens e enfrentar de forma mais consciente os desafios que surgem no dia a dia. Ao privilegiar a reflexão como instrumento de desenvolvimento profissional, o professor afasta-se da utilização padronizada das mesmas metodologias, adotando uma postura adaptativa centrada nas necessidades dos alunos, que visa o aperfeiçoamento contínuo da sua prática.

Ao longo do EP, a reflexão após cada aula assumiu um papel importante no desenvolvimento profissional dos EE. No final das mesmas, o PC iniciava um momento de análise crítica, questionando, numa primeira fase, o EE responsável pela lecionação sobre as suas perceções relativamente à condução da aula.

Posteriormente, os restantes EE eram convidados a partilhar os seus pontos de vista, promovendo um debate onde se destacavam pontos fortes e aspetos a melhorar para as aulas seguintes. Estes momentos de partilha revelaram-se fundamentais para a evolução de cada EE, permitindo uma análise mais crítica das práticas desenvolvidas.

Para além disso, os comentários individualizados que o PC deixava em cada PA funcionavam como complemento essencial a estas reflexões conjuntas, orientando os EE na reformulação melhoria contínua das suas intervenções.

No final de cada dia de EP, após a lecionação das aulas, dedicava um momento à reflexão no espaço próprio do PA destinado a esse fim. Numa fase inicial, as minhas reflexões assumiam um conteúdo meramente descritivo, limitando-se à narração dos acontecimentos ocorridos durante a aula, sem apresentar soluções para eventuais dificuldades identificadas.

> “Os alunos estiveram organizados em duplas e realizaram um jogo de cooperação e jogo 1x1. O objetivo desta parte da aula, debruçava-se sobre a exercitação do passe de frente, de forma a adquiri-lo e aperfeiçoá-lo."
>
> Reflexão do PA nº 3 e 4 de Voleibol

No entanto, à medida que o EP progredia e fui interiorizando a importância da reflexão sistemática, esse processo tornou-se mais natural. De forma gradual, comecei a identificar os aspetos a melhorar e a propor estratégias ajustadas para ultrapassar os obstáculos observados, o que contribuiu significativamente para a minha evolução enquanto profissional em fase de formação inicial.

> "Durante a tarefa, foi possível emitir feedback individualizado, especialmente para aqueles com maiores dificuldades. O foco destas correções incidiu sobre a importância de manter o olhar dirigido para a frente e garantir que a bola estivesse sempre perto do pé, o que facilitou a técnica dos alunos ao longo do exercício."
>
> Reflexão do PA nº 6 de Futebol

4.8 Lecionação de aulas à turma do 2.º ciclo

Ao longo do EP, vivenciei a função docente com uma turma do 5.º ano de escolaridade, o que me permitiu aprofundar o conhecimento sobre as particularidades do ensino a crianças entre os 10 e os 11 anos. No total, foram dinamizadas vinte aulas de 90 minutos, repartidas por duas modalidades distintas (basquetebol e ginástica).

Desde os primeiros momentos de interação, percebi a importância de adaptar cuidadosamente a linguagem, os conteúdos e as estratégias. Nesta faixa etária, foi fundamental apresentar atividades acessíveis, motivadoras e que incentivassem a participação dos alunos. Nesse sentido, privilegiei exercícios com um forte caráter lúdico, capazes de promover a cooperação entre pares e de integrar elementos de competição saudável. O ambiente de aprendizagem foi organizado de forma cuidadosa, visando um equilíbrio entre um espaço acolhedor e ao mesmo tempo desafiador, valorizando sempre o esforço de cada aluno.

Durante esta experiência, estivemos sob a supervisão do professor titular da turma, que nos transmitiu algumas orientações que considerei cruciais para o bom desenvolvimento das aulas. Um dos momentos mais marcantes foi

quando destacou a importância de reforçar os aspetos técnicos antes de avançar para formas mais estruturadas do jogo. Esta orientação mostrou-se especialmente relevante no contexto do ensino da modalidade de basquetebol, uma vez que a execução adequada dos movimentos é essencial para garantir uma progressão segura e eficaz.

Inicialmente, senti alguma hesitação em relação à proposta de organizar as situações de jogo com base em níveis de desempenho semelhantes. Contudo, após experimentar essa abordagem, percebi os seus efeitos positivos. Os alunos com melhor desempenho motor mostraram-se mais motivados, uma vez que enfrentavam desafios ajustados às suas capacidades. Por outro lado, aqueles que revelavam mais dificuldades demonstraram maior conforto ao competir com colegas de nível semelhante, o que contribuiu para uma melhoria visível no seu desempenho e na sua autoestima. Assim sendo, esta forma de adaptação pedagógica revelou-se eficaz na promoção de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo.

A experiência neste ciclo de ensino destacou a importância de um ensino adaptado e sensível ao desenvolvimento infantil. Além disso, trabalhar com esta faixa etária constitui uma oportunidade para fomentar o gosto pela atividade física desde as fases iniciais.

4.9 Proposta de alteração do módulo de Atletismo

A proposta de alteração do módulo de Atletismo foi elaborada pelos quatro estudantes estagiários do NE de EF da FADEUP, com a colaboração do PC, e apresentada ao grupo de EF. Esta iniciativa surgiu da análise crítica ao modelo vigente, no qual o módulo dispunha de apenas 11 blocos, distribuídos por aulas de 90 minutos semanais, sendo que foi considerado tempo insuficiente para uma abordagem coerente dos conteúdos da modalidade.

Face a esta limitação, a proposta teve como principais objetivos o ajuste dos conteúdos a lecionar e a redistribuição da carga horária, de modo a assegurar uma prática centrada nas competências essenciais do Atletismo.

Assim, optou-se por reduzir e reorganizar os conteúdos, dando prioridade à corrida de velocidade, corrida de estafetas (transmissão e receção), corrida de barreiras e salto em altura. Relativamente à carga horária, foi sugerido um aumento do tempo destinado a esta modalidade, através da redistribuição de horas dos módulos de Ginástica, Aptidão Física e Voleibol. Esta reestruturação permitiu passar de 11 para 12 horas, sem comprometer o equilíbrio da carga letiva dos restantes módulos.

É pertinente salientar que a proposta foi aprovada pelo grupo de EF, validando assim a sua pertinência e potencial impacto positivo na aprendizagem dos alunos. Esta aprovação representa, para os EE envolvidos, uma experiência formativa de grande valor, uma vez que nos permitiu não só intervir ativamente na melhoria de um módulo curricular, mas também desenvolver competências de análise crítica, planeamento e trabalho cooperativo com alguns docentes da escola.

5. Envolvimento da Comunidade Escolar

A Área 2 refere-se à Participação na Escola e Relações com a Comunidade, e compreende as atividades não letivas realizadas pelo EE com o objetivo de promover a inclusão na comunidade escolar. O foco desta área é consolidar o papel do docente de EF no contexto escolar, promovendo práticas inovadoras. Abrange o desenvolvimento de atividades extracurriculares, envolvimento no DE, assimilação do papel do diretor de turma, administração de recursos e incentivo a hábitos de vida saudáveis. A participação nesta área possibilita ao EE familiarizar-se com a dinâmica escolar, estabelecer relações com diferentes membros e colaborar de forma ativa no Projeto Educativo.

5.1 Papel do Diretor de Turma

O diretor de turma assume um papel crucial na mediação entre alunos, famílias e a escola, sendo uma figura-chave na promoção do sucesso e no acompanhamento do percurso escolar dos alunos. Este assume um papel importante na coordenação das ações pedagógicas, na minimização de problemas e na criação de uma escola inclusiva. Para além disso, o diretor de turma é o primeiro contacto entre a escola e os encarregados de educação, sendo crucial na construção de uma relação de confiança e partilha de responsabilidades, indispensáveis para o sucesso académico e pessoal dos alunos (Fernandes, 2008).

No decurso do EP, tive a oportunidade de acompanhar de perto as funções de Diretor de Turma, especialmente no contexto de um curso profissional, o que me permitiu compreender a complexidade e a importância deste papel.

Desde os primeiros momentos do ano letivo, estive diretamente envolvido em várias dinâmicas associadas à Direção de Turma. Estive presente na sessão de “boas-vindas” da turma, onde se deu a conhecer o calendário escolar, o horário, o funcionamento da escola e os principais direitos e deveres definidos no Regulamento Interno. Para além disso, colaborei na organização do dossier, um instrumento de trabalho que reúne informação específica sobre cada aluno, incluindo faltas, justificações e situações que requerem um cuidado especial. Assisti à eleição do delegado e subdelegado da turma e acompanhei a monitorização da assiduidade e pontualidade na plataforma INOVAR, bem como os contactos com os encarregados de educação. Estive envolvido na realização de uma assembleia de turma, participei nas reuniões com encarregados de educação e na reunião de avaliação intercalar.

Além disso, colaborei na comunicação de informações importantes aos alunos, como alterações de horário ou atividades. Esta experiência permitiu-me perceber o papel fundamental do Diretor de Turma como elemento de ligação entre escola, alunos e famílias, e a sua relevância no sucesso escolar, sobretudo no ensino profissional.

Esta experiência contribuiu para desenvolver as minhas competências de comunicação, ao exigir clareza e assertividade no contacto com alunos e encarregados de educação; de organização, através da gestão de informação e acompanhamento de diversos contextos; e de gestão de conflitos, uma vez que muitas vezes é necessário encontrar soluções que respondam às necessidades de todos os participantes. Percebi, assim, que este papel é crucial para o sucesso dos alunos e que exige do docente não só conhecimento pedagógico, mas também sensibilidade, empatia e capacidade de liderança.

5.2 Desporto Escolar

O Desporto Escolar representa uma atividade de complemento curricular integrada no sistema educativo português, com uma forte preponderância na promoção de saúde, do bem-estar e na formação global dos alunos. Para além da prática desportiva, visa o desenvolvimento de competências sociais e pessoais, promovendo valores como a inclusão, a cidadania, o respeito e o fair-play (DGE, 2021, pp. 3–4).

A experiência no Desporto Escolar de Boccia contribuiu de forma valiosa para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Até então, nunca tinha tido qualquer contacto com o desporto adaptado, e foi através desta vivência que pude compreender, o quão belo pode ser o desporto quando este é verdadeiramente inclusivo.

Ao longo dos treinos, desempenhei um papel ativo no apoio ao professor responsável, colaborando em diversos aspetos da organização das atividades. Entre as minhas tarefas, destaco a gestão e orientação dos alunos, o apoio na instrução dos exercícios, bem como a participação na arbitragem das situações de jogo, sendo esta uma função que me permitiu aprofundar o conhecimento técnico da modalidade. Tive também a oportunidade de acompanhar e estar presente nas competições individuais, em pares e por equipas, tanto ao nível regional, como distrital e nacional. Durante estas competições, desempenhei a função de assistente, encarregando-me de colocar as bolas na mão do atleta, facilitando a sua preparação para cada lançamento.

Mais do que uma experiência desportiva, esta participação no Desporto Escolar de Boccia foi uma verdadeira lição de vida, onde pude testemunhar a força, a dedicação e o espírito de superação dos atletas. A inclusão não foi apenas um conceito, mas uma realidade sentida em cada treino, em cada competição e em cada gesto de partilha.

5.3 Atividades organizadas pelo NE

5.3.1 "Peddy Paper"

Durante a última semana de aulas do primeiro semestre, o NE da FADEUP promoveu um *Peddy Paper* (anexo 11), com o objetivo de proporcionar um momento de descontração e reforço do espírito de equipa entre os alunos. Em cada turma, os participantes estiveram distribuídos em quatro grupos, sendo que cada equipa recebeu um mapa específico, garantindo uma distribuição equilibrada pelas diversas estações da atividade e evitando que os grupos estivessem no mesmo desafio em simultâneo.

A atividade iniciou-se com dois jogos quebra-gelo, "1, 2, 3" e "Apanha o dedo, e foge com o outro", que serviram criar uma maior proximidade entre os elementos das equipas. De seguida, os grupos passaram por quatro desafios: "Copos para um lado, Bola para o outro", que exigia coordenação e rapidez; "Confiança Cega", que colocava à prova a comunicação entre os colegas; "Juntos até ao fim", centrado na cooperação e motricidade dos alunos; e uma versão física do "Jogo do Galo", que combinava estratégia com agilidade. Paralelamente a estes desafios, os alunos foram "colocados à prova" com quatro enigmas: "O Maestro do Jogo; "A Voz Silenciosa; "O Viajante Alado" e "O Guardião do Tempo".

Esta atividade foi vivida com entusiasmo e empenho por todas as equipas, demonstrando a eficácia da abordagem lúdica na promoção de competências motoras, sociais e cognitivas. Assim sendo, este *Peddy Paper* destacou-se como uma estratégia de ensino enriquecedora, resultado do planeamento rigoroso do NE e da sua dedicação a metodologias de ensino inovadoras.

Esta atividade ajudou-me a compreender de que forma as tarefas lúdicas podem ser ferramentas pedagógicas eficazes, e a desenvolver competências de dinamização de grupo e de promoção do espírito de equipa.

5.3.2 "Mergulho na Diversão - Encontro de Natação Pura"

Aos 21 dias do mês de março de 2025, pelas 09.45 horas, decorreu na Piscina Municipal, a atividade de Natação "Mergulho na Diversão", organizada pelo NE da FADEUP.

Esta atividade consistiu num encontro de natação entre alunos três escolas do concelho (anexo 12). Este evento revelou-se de grande importância, uma vez que permitiu aos alunos melhorarem os tempos para a participação no próximo encontro regional, oferecendo-lhes a oportunidade de conviver e competir de forma saudável com alunos das outras escolas.

Esta atividade contou com a participação de 41 alunos, distribuídos por 21 elementos do sexo feminino e 20 do sexo masculino, englobando quatro escalões etários: infantis A e B, iniciados e juvenis. Ao longo do evento, foram realizadas 10 provas: 25 metros Livres (masculino e feminino), 200 metros Costas (masculino), 100 metros Livres (masculino e feminino), 25 metros Costas (masculino e feminino), 50 metros Bruços (feminino), 50 metros Bruços (masculino), 50 metros Costas (masculino e feminino), 50 metros Livres (feminino), 50 metros Livres (masculino) e 100 metros Mariposa (masculino). Destaca-se também a participação de 7 alunos das turmas do 2.º e 3.º ano do curso de desporto da Escola Secundária, que assumiram a função de árbitros, sendo responsáveis por uma pista, utilizando cronómetros para registar os tempos e anotar as informações nos cartões de prova.

O NE da FADEUP desempenhou um papel fundamental na organização e execução desta atividade. As suas funções dividiram-se entre tarefas administrativas e de gestão, arbitragem, secretariado, logística, acompanhamento dos participantes e entrega de prémios (anexo 13). A colaboração com os professores responsáveis foi essencial para o sucesso da atividade.

A participação neste evento permitiu-me adquirir experiência em organização de competições desportivas e na coordenação logística. Contribui ainda para melhorar a minha capacidade de trabalhar em equipa e gerir desafios inesperados em situações reais.

5.4 Outras atividades escolares

5.4.1 Jornadas Pedagógicas do Pessoal Docente

No dia nove de setembro de 2024, estive presente no workshop sobre a liderança transformadora de um diretor/a de turma, inserido nas XI Jornadas Pedagógicas e dinamizado por três docentes do agrupamento da EC. Esta sessão teve a duração de duas horas e os diretores de turma estavam automaticamente inscritos.

Numa primeira fase da palestra, as dinamizadoras realizaram uma apresentação, via *PowerPoint*, enquanto na segunda parte, desenvolveram uma atividade em grupo. Os participantes foram organizados em grupos de seis elementos, sendo atribuído um estudo de caso a cada grupo. Após um tempo de debate intergrupal, havia um espaço para serem apresentadas soluções para cada caso (o psicólogo apresentava sempre o seu ponto de vista).

Estas jornadas proporcionaram um espaço de reflexão crítica sobre liderança pedagógica e fortaleceram a minha convicção sobre a importância da cooperação entre colegas na resolução de problemas escolares.

5.4.2 4.ª edição da Maior Aula de EF do Mundo

No âmbito da 4.ª edição da Maior Aula de EF do Mundo, o NE dinamizou uma atividade que consistiu na realização de uma coreografia exibida através de um videoprojetor. Esta atividade revelou-se bastante divertida, sobretudo porque todas as turmas presentes estavam organizadas no espaço de modo a manter o foco na mesma coreografia, criando um ambiente de união que envolveu toda a comunidade escolar.

A participação na Maior Aula de EF do Mundo foi uma oportunidade para compreender o valor da colaboração, melhorar a gestão de grandes grupos e criar experiências que reforçam o sentido da comunidade escolar.

5.4.3 Atividade no âmbito do programa Erasmus+

No âmbito do programa Erasmus+, a EC teve o prazer de receber, no dia 30 de outubro, um grupo composto por 15 alunos e três professores provenientes da Dinamarca. Para assinalar a sua visita, o NE organizou uma atividade (anexo 14) que decorreu numa aula de uma das suas turmas, envolvendo diretamente os alunos portugueses com os colegas dinamarqueses. Esta sessão incluiu a realização de diversos jogos tradicionais portugueses, bem como atividades de "quebra-gelo", com o objetivo de facilitar a comunicação e criar um ambiente acolhedor. Para tornar a experiência mais acessível e inclusiva, foram elaborados cartões explicativos de cada atividade, com instruções escritas em português e inglês. Esta dinâmica revelou-se bastante positiva, permitindo aos alunos dinamarqueses não só conhecerem um pouco da nossa cultura, como também estabelecerem laços com os seus colegas portugueses, promovendo o espírito de partilha, integração e cooperação que está na base do projeto Erasmus+.

Esta experiência permitiu-me valorizar a diversidade cultural como ferramenta pedagógica, enquanto desenvolvia competências de comunicação e adaptação, visando também a importância da língua inglesa no contexto escolar.

5.4.4 Visita de Estudo à Cidade do Porto

No dia quatro de dezembro de 2024, realizou-se uma visita de estudo ao Porto com uma das turmas do NE, que proporcionou uma experiência enriquecedora tanto ao nível cultural como no convívio com os alunos fora do contexto da EF. O percurso incluiu a Casa do Infante, a Igreja de São Francisco e, já na cidade de Gaia, o passeio de teleférico até ao Jardim do Morro, com uma vista panorâmica da cidade. Este momento foi especialmente importante para conhecer melhor alguns alunos mais reservados, criando um ambiente tranquilo e reforçando as relações interpessoais.

5.4.5 Atividade de Natal

No dia 11 de dezembro de 2024, o NE participou numa atividade de cariz natalício, realizada durante a hora de almoço, numa escola básica do concelho, em colaboração com o Clube UBUNTU. A iniciativa consistiu no apoio às crianças da educação pré-escolar na confeção de bolachas de Natal, contando com participação de professores, EE e alunos da EC. Para além de assinalar a época festiva, a atividade proporcionou momentos de partilha e proximidade entre todos os participantes. Envolver-me nesta iniciativa ajudou-me a compreender melhor o papel da escola na promoção de valores e no trabalho entre diversas gerações.

5.4.6 Reunião com a Psicóloga da Escola Cooperante

No dia 12 de dezembro de 2024, o NE teve a oportunidade de reunir-se com a psicóloga da EC. Este momento permitiu refletir sobre a importância da sua intervenção na escola, quer no apoio aos alunos, quer na criação de espaços de diálogo e prevenção. Foram ainda destacados projetos que envolvem alunos, professores, pais e técnicos, como o Clube UBUNTU, bem como a articulação com instituições como a CPCJ, demonstrando uma articulação conjunta na resposta às necessidades da comunidade escolar.

5.4.7 Almoço Pedagógico com direção de turma

A convite da direção de turma do nosso PC, tivemos a oportunidade de participar num almoço pedagógico realizado no restaurante da escola. Esta iniciativa contou com a presença da diretora do curso de Técnico de Cozinha e Pastelaria, da diretora do curso de Técnico de Restaurante e Bar, bem como do NE da FADEUP. Os alunos dos respetivos cursos foram responsáveis por todo o serviço, desde a confeção das refeições até ao atendimento, demonstrando as competências adquiridas ao longo da sua formação. O momento permitiu não só o convívio entre os presentes, mas também uma valorização concreta do trabalho e da formação dos nossos alunos.

5.4.8 Jornadas Pedagógicas do Pessoal Não Docente

No dia três de janeiro de 2025, participei nas III Jornadas Pedagógicas do Pessoal Não Docente da EC, onde tive o privilégio de contribuir para a organização de um *Taskmaster*. Assim que chegavam, os grupos dispunham de um envelope com as indicações necessárias para estruturarem as suas táticas. No decurso da atividade, fui responsável pela supervisão de um dos desafios, suportando os participantes durante a sua concretização. No desfecho da atividade, procedeu-se à atribuição do título ao grupo vencedor, tendo em conta o resultado global das provas.

A participação nas Jornadas do Pessoal Não Docente permitiu-me assimilar a importância de englobar toda a comunidade educativa na vida escolar, reforçando a visão da escola como um sistema cooperativo em que cada função é fundamental.

5.4.9 Corta-Mato (Escolar e Regional)

- Escolar: No último dia de aulas do primeiro semestre, realizou-se o corta-mato escolar, com a participação de todos os alunos inscritos. Esta atividade permitiu perceber a importância do desporto no ambiente escolar, não apenas ao nível físico, mas também na valorização das relações interpessoais entre alunos e professores. Durante esta atividade, todos os docentes de EF estiveram envolvidos na organização do evento, desempenhando diferentes funções. O nosso NE ficou responsável pela zona de chegada dos atletas, assegurando a recolha do dorsal e da constituição da ordem de chegada.

- Regional: No dia 17 de janeiro de 2025, realizou-se no Parque da Cidade de Matosinhos o corta-mato distrital. Durante as provas, a minha função consistiu em encaminhar os alunos para a zona de partida e, posteriormente, acompanhar a sua chegada. Esta experiência revelou-se muito enriquecedora, pois permitiu acompanhar os alunos num ambiente competitivo fora do contexto escolar e perceber a importância do Desporto Escolar no desenvolvimento da socialização.

5.4.10 Atividade c/os alunos do Centro de Apoio à Aprendizagem

Durante o encontro realizado no dia 10 de fevereiro de 2025, tive a oportunidade de acompanhar os alunos do Centro de Apoio à Aprendizagem da EC e de confraternizar com alunos outras escolas do distrito do Porto. O encontro decorreu no Complexo Desportivo da Maia e foi estruturado em várias estações que permitiram aos participantes experimentar diversas atividades físicas adaptadas. A minha intervenção centrou-se em apoiar os alunos na exploração e utilização dos equipamentos, garantindo que todos pudessem usufruir da experiência num ambiente seguro.

A participação nesta atividade foi essencial para desenvolver a minha sensibilidade para a inclusão, e também para conhecer e aplicar estratégias que garantam a participação de todos os alunos.

5.4.11 Visita ao Estoril Open e à Cidade de Futebol

No dia 29 de abril de 2025, a visita à Cidade do Futebol e ao Estoril Open proporcionou um contato direto com realidades desportivas que normalmente só acompanhamos à distância. Na Cidade do Futebol, foi possível explorar as áreas de trabalho das seleções nacionais e perceber a estrutura envolvida na gestão do Canal 11. No que diz respeito ao Estoril Open, foi memorável assistir de perto o ambiente competitivo, a organização e a dimensão de um torneio internacional, tornando esta experiência especialmente rica do ponto de vista formativo.

5.4.12 "Army Race"

No dia 22 de maio de 2025, participámos no "Army Race" na Quinta do Carvalho, um evento direcionado para as turmas do curso de Desporto da EC. Nesta atividade, o NE da FADEUP e da Universidade da Maia formaram uma equipa conjunta, os "Bota Bujas". Ao longo do dia, envolvemo-nos em diversos desafios, como escalada, paintball e orientação. Um momento especial foi acompanhar o meu colega de estágio, que se encontrava lesionado, empurrando a sua cadeira de rodas para que pudesse participar em todas as provas e não ficasse para trás.

A participação nesta atividade desenvolveu as minhas competências de trabalho em equipa e resiliência. A experiência de apoiar um colega lesionado evidenciou a importância da solidariedade e inclusão, valores cruciais na educação e no desporto.

5.4.13 Demonstração da modalidade de Boccia

Durante a semana aberta, a comunidade escolar teve a oportunidade de assistir a uma demonstração de Boccia. Através da parte prática, os alunos tiveram a oportunidade de experimentar esta modalidade, reforçando a importância do respeito pela diversidade e da criação de ambientes acessíveis para todos.

5.4.14 Seminário dinamizados pelas EE da UMAIA

No seminário denominado “A Literacia Física como Pilar da EF no Ensino”, organizado pelas três EE do NE da Universidade da Maia, tive a possibilidade de estar presente e participar num momento de reflexão detalhada sobre a relevância da literacia física no contexto da EF. Este seminário foi uma oportunidade para que os docentes partilhassem ideias e discutissem práticas pedagógicas, ajudando a aprofundar o meu conhecimento sobre o ensino da disciplina.

5.4.15 Participação na modalidade de Boccia

Ao longo do ano letivo, tive a oportunidade de participar ativamente em várias competições da modalidade de Boccia, nomeadamente nas jornadas realizadas no pavilhão gimnodesportivo da EC e nos campeonatos regionais e nacionais. Durante as provas realizadas, desempenhei a função de assistente de um aluno que compete na categoria I2, que corresponde a atletas em cadeira de rodas sem utilização de calha. A minha responsabilidade principal consistia em apoiar o aluno no momento preparatório do lançamento, entregando-lhe a bola diretamente na mão de lançamento, assegurando assim que ele pudesse executar o movimento. Esta experiência foi extremamente enriquecedora, uma vez que me permitiu compreender não só os aspetos técnicos da modalidade, mas também a importância do apoio e da inclusão no desporto adaptado. A

participação nestas competições reforçou o meu compromisso com a promoção do desporto para todos e destacou o papel fundamental dos assistentes na valorização do desempenho dos atletas com necessidades especiais.

6. Desenvolvimento Profissional

A Área 3, denominada de Desenvolvimento Profissional, contempla as experiências que fortalecem a identidade do professor por meio da reflexão crítica e da investigação sistemática. Esta área destaca a importância do desenvolvimento contínuo de competências como a partilha de questões pedagógicas, a argumentação baseada em evidências, a elaboração de projetos de investigação, a utilização de técnicas de recolha e análise de dados e a comunicação eficaz dos resultados para a comunidade escolar. Além disso, enfatiza a cooperação, a responsabilidade, o pensamento crítico, a aplicação das Tecnologias de Informação e Comunicação e o entendimento dos desafios da profissão, preparando o EE para atuar como um profissional reflexivo, crítico e socialmente comprometido.

6.1 Formações Pedagógicas realizadas na EC

6.1.1 – Formação de arbitragem na modalidade de Boccia

No âmbito da preparação para as competições, participei numa formação realizada pelo professor responsável pela modalidade na EC. Durante a formação, foram abordados os aspetos técnicos, as regras, as estratégias, bem como a relevância do Boccia enquanto modalidade desportiva inclusiva.

6.1.2 - Palestra- "Alimentação Saudável em Idade Escolar"

No dia 11 de fevereiro de 2025, participei na palestra "Alimentação Saudável em Idade Escolar", realizada na escola cooperante. A sessão foi conduzida por duas doutoras, incluindo a nutricionista da Câmara Municipal, e integrou-se no Projeto "Educação para a Saúde", em parceria com Cidadania e Desenvolvimento. Durante a palestra, foram abordados temas importantes

relacionados com a nutrição na adolescência, como macro e micronutrientes, a importância das refeições equilibradas, os princípios da Dieta Mediterrânica e hábitos alimentares saudáveis. Para além destes tópicos, também foram discutidos os riscos associados a maus hábitos alimentares e a importância do exercício físico, oferecendo uma visão holística para promover estilos de vida mais saudáveis entre os jovens.

6.1.3 – "À conversa com João Varejão, Nuno Silva e Renato Garrido - O talento desportivo nos desportos coletivos"

No dia 19 de maio de 2025, o auditório da EC transformou-se num verdadeiro espaço de proximidade com o mundo do Desporto. A palestra "À conversa com João Varejão, Nuno Silva e Renato Garrido – O talento desportivo nos desportos coletivos" representou uma oportunidade para os presentes testemunharem as histórias e visões de três figuras marcantes do desporto nacional.

Para além de uma simples partilha de opiniões sobre o talento desportivo, a sessão destacou-se pelo forte impacto motivacional que teve nos alunos. As histórias partilhadas pelos treinadores evocaram temas como a superação, a resiliência e a paixão pelo que se faz, inspirando muitos dos presentes a acreditarem no seu próprio percurso. Foi evidente que, para além da competência técnica, o que realmente marcou esta conversa foi a autenticidade dos testemunhos e a capacidade de cada orador em transmitir o amor pelo desporto. Este encontro teve ainda um significado pessoal especial, uma vez que representou o reencontro com dois professores da minha licenciatura.

6.2 Formação Complementar ao Currículo Académico

6.2.1 - "Desafios pedagógicos e valor educativo de uma abordagem de ensino centrada no aluno: rumo ao desenvolvimento social, equidade e inclusão em EF"

A formação "Desafios pedagógicos e valor educativo de uma abordagem de ensino centrada no aluno: rumo ao desenvolvimento social, equidade e inclusão em EF" iniciou-se com a apresentação do projeto "Reconectar" e do livro "O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em EF". O

projeto aborda os efeitos da pandemia nas interações sociais entre os jovens, propondo a EF como meio de inclusão e desenvolvimento de relações positivas, tendo em conta aspetos como género e estatuto social. O livro apresentado está dividido em três partes, merecendo especial destaque a última, centrada no ensino da EF.

De seguida, decorreu um momento de debate com PC, ex-EE e testemunhos de alunos, antes da realização de duas palestras temáticas. A primeira, conduzida pelo Professor Javier Fernández-Río, focou-se na aprendizagem cooperativa em EF. Este iniciou a sessão ao afirmar que "as crianças não cooperam de maneira inata" e identificou cinco problemas comuns à implementação desta abordagem, desde a falta de paciência dos docentes até à tendência de aplicar práticas em experiências passadas. O professor apresentou três formas de promover a cooperação nas escolas (espaços, jogos e aprendizagem cooperativa) e explicou o "Ciclo da Aprendizagem Cooperativa", dividido em três fases: Fortalecimento do espírito de grupo, sensibilização para a importância da cooperação e aplicação dos jogos cooperativos como ferramenta didática.

Relativamente à segunda sessão, conduzida pela Professora Cristiana Bessa, esta focou-se nas estratégias para uma avaliação multidimensional em EF, apoiada pela tecnologia digital. A docente apresentou abordagens diferenciadas para os três domínios da avaliação (motor, socioafetivo e cognitivo), nas suas modalidades diagnóstica, formativa e sumativa. Durante a palestra, defendeu a importância da adaptação da avaliação, da flexibilidade e do uso de recursos tecnológicos como tablets, câmaras de filmar, plataformas digitais e dispositivos de monitorização da atividade, salientando o potencial destas ferramentas na participação dos alunos, no fornecimento de feedback imediato e no apoio a uma aprendizagem mais eficaz.

6.2.2 - Sessão informativa- "Quero ser Professora e agora?"

No dia 18 do mês de março de 2025, estive presente na sessão informativa para estudantes do mestrado em Ensino e Jovens Professores, organizada pelo NE de Biologia e Geologia, realizada no auditório da Escola

Básica e Secundária de Água Santas. A sessão teve como dinamizadores o dirigente da Federação Nacional dos Professores, José Manuel Costa e a dirigente do Sindicato de Professores do Norte, Manuela Mendonça A sessão informativa abordou três temas principais: regime de concursos, estatuto da carreira docente e a importância da sindicalização. Relativamente aos pontos sobre a carreira e a sindicalização, a dirigente Manuela Mendonça apresentou um vídeo sobre a força do coletivo, destacando as vantagens de ser sindicalizado, como o apoio jurídico, informação atempada sobre concursos, ações de formação gratuitas e complementos à ADSE.

6.2.3 - Mendeley – "O seu gestor de fluxo de pesquisa"

No dia 22 de outubro de 2024, a Universidade do Porto promoveu o *Webinar* "*Mendeley – O seu gestor de fluxo de pesquisa*", através da plataforma *Zoom*. A sessão distinguiu-se não apenas pela vertente prática do uso do Mendeley, mas sobretudo por evidenciar a importância da literacia digital no contexto académico, mostrando de que forma um gestor de referências pode otimizar a organização e a eficiência do trabalho de investigação. O evento contribuiu para o desenvolvimento de competências digitais fundamentais, permitindo aos presentes compreender como a gestão eficiente de referências pode facilitar não só a organização do trabalho académico, mas também a sua credibilidade e rigor científico.

6.2.4 - Scopus – "Níveis intermediário e avançado"

No dia 31 de outubro de 2024, a Universidade do Porto promoveu o *Webinar* "Tenha resultados mais precisos com a pesquisa avançada da *SCOPUS*", através da plataforma *Zoom*. O *webinar* referente à pesquisa avançada na SCOPUS revelou-se uma excelente oportunidade para explorar todo a capacidade desta base de dados científica, utilizada no meio académico. Ao longo da sessão, foi possível compreender como a criação de pesquisas mais estruturadas e específicas, através de comandos personalizados, pode transformar significativamente a eficácia na obtenção de resultados. A formação não se limitou a uma explicação de cariz técnico, sendo que destacou,

sobretudo, a importância de dominar estas funcionalidades para poupar tempo, refinar os critérios de seleção e garantir maior relevância nos dados recolhidos.

6.2.5 - "O Judo e a Inclusão"

No dia 26 de maio, tive a oportunidade de participar na sessão denominada "O Judo e a Inclusão", orientada pela Professora Filipa Almeida, da Universidade de Granada. Esta sessão proporcionou uma compreensão detalhada do papel do judo como instrumento pedagógico para fomentar a inclusão nas aulas de EF. A sessão teórica permitiu explorar os princípios do judo, evidenciando o seu contributo para o desenvolvimento motor e social dos alunos, bem como a transmissão de valores como o respeito e a cooperação. Na parte prática, pude participar em exercícios adaptados no Tatami, que demonstraram como esta modalidade pode ser ajustada para envolver todos os alunos, independentemente das suas características individuais. Esta vivência proporcionou-me estratégias valiosas que pretendo integrar na minha prática docente, com vista à promoção de uma educação mais inclusiva.

6.3 Estudo de Investigação

Emissão de Feedback em Educação Física: caracterização e análise do desempenho de um estudante estagiário

Resumo

O presente estudo teve como objetivo analisar e caracterizar a emissão de feedback por um estudante estagiário de Educação Física durante aulas de duas modalidades desportivas com características distintas: Futebol (coletiva) e Badminton (individual). A investigação centrou-se na variação do feedback em diferentes momentos da aula: ativação geral, fase inicial e fase final da parte fundamental, considerando as especificidades de cada modalidade lecionada. As observações ocorreram durante quatro aulas de 90 minutos cada, nas quais o estagiário lecionou atividades a uma turma do ensino secundário composta por 24 alunos. A recolha de dados foi realizada por meio de gravações vídeo e áudio, posteriormente analisadas de forma sistemática. As ocorrências de feedback foram transcritas e categorizadas com base nos modelos teóricos de Hattie & Timperley (2007) e Tunstall & Gipps (1996), considerando diferentes tipos e direções de feedback, bem como o momento de instrução. Os resultados indicaram um total de 579 ocorrências, com predominância de feedback prescritivo e instrução direta. Verificou-se que a frequência foi maior no Badminton do que no Futebol, sobretudo durante a fase inicial da parte fundamental. Quanto à direção do feedback, o Badminton apresentou uma superioridade de feedback individual, enquanto no Futebol a distribuição foi mais equilibrada. O estudo sugere que o contexto da modalidade e a estrutura da aula influenciam a natureza e a frequência do feedback emitido, destacando-se também a necessidade de ênfase na variedade das estratégias comunicativas utilizadas por professores em formação inicial.

PALAVRAS-CHAVE: FEEDBACK PEDAGÓGICO, EDUCAÇÃO FÍSICA, FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES, OBSERVAÇÃO SISTEMÁTICA, ENSINO DESPORTIVO.

Abstract

The present study aimed to analyze and characterize the provision of feedback by a Physical Education trainee during lessons of two sports with distinct characteristics: Soccer (team sport) and Badminton (individual sport). The research focused on the variation of feedback across different moments of the lesson: general warm-up, initial phase, and final phase of the main part, considering the specificities of each sport taught. Observations were carried out over four 90-minute lessons, in which the trainee taught activities to a secondary school class of 24 students. Data collection was conducted through video and audio recordings, which were subsequently analyzed systematically. Feedback occurrences were transcribed and categorized based on the theoretical models of Hattie & Timperley (2007) and Tunstall & Gipps (1996), considering different types and directions of feedback, as well as the moment of instruction. The results indicated a total of 579 occurrences, with a predominance of prescriptive feedback and direct instruction. It was found that frequency was higher in Badminton than in Football, particularly during the initial phase of the main part. Regarding the direction of feedback, Badminton showed a higher number of individual feedback instances, while in Football the distribution was more balanced. The study suggests that the sport context and lesson structure influence the nature and frequency of feedback provided, also highlighting the need to emphasize the variety of communicative strategies used by teachers in initial training.

KEYWORDS: PEDAGOGICAL FEEDBACK, PHYSICAL EDUCATION, INITIAL TEACHER EDUCATION, SYSTEMATIC OBSERVATION, SPORTS TEACHING

6.3.1 Introdução

A eficácia do ensino é um conceito multidimensional que engloba diversas dimensões da intervenção pedagógica, como a instrução, a gestão da aula, o clima e a disciplina (Mesquita & Coutinho, 2021). Na EF, a gestão da aula refere-se à capacidade do professor de planear, organizar, implementar e supervisionar o processo de ensino-aprendizagem de forma eficaz, garantindo que os alunos possam desenvolver competências motoras e cognitivas dentro de um ambiente seguro e estruturado. Paralelamente, o clima da aula, fortemente influenciado pelas atitudes e práticas do professor, pode criar condições favoráveis à aprendizagem, estimulando a motivação e prevenindo comportamentos fora da tarefa (Whitehouse et al., 2021). A disciplina assume um papel complementar, contribuindo para a criação de um contexto em que os alunos se sintam respeitados, seguros e capazes de participar ativamente nas atividades propostas.

A instrução compreende todos os comportamentos, verbais e não verbais, que o professor utiliza para transmitir conteúdos de forma clara e alinhada aos objetivos de aprendizagem (Rosado & Mesquita, 2018). A sua eficácia depende da articulação de múltiplos componentes, entre os quais se destacam a apresentação da tarefa, a demonstração prática, a emissão de feedback, o reforço positivo, o questionamento, a gestão do tempo e do espaço e a verificação contínua da compreensão por parte dos alunos (Mesquita, 2018).

Entre estes elementos, o feedback pedagógico assume uma relevância particular, pois consiste na intervenção do professor em resposta à ação do aluno, com o objetivo de influenciar positivamente a execução da tarefa e favorecer a aquisição de competências (Fishman & Tobey, 1978). Este processo não se limita à correção de erros, mas envolve também reforço de comportamentos adequados, esclarecimento de conceitos e orientação para o desenvolvimento de estratégias mais eficazes. O feedback pode assumir diferentes formas, nomeadamente feedback corretivo, prescritivo, descritivo ou motivacional, e ser direcionado ao processo de execução (conhecimento da performance) ou ao resultado da tarefa (conhecimento do resultado). A sua

eficácia depende não apenas da frequência com que é fornecido, mas também da sua especificidade, clareza e adequação ao perfil e às necessidades individuais dos alunos, considerando fatores como nível de habilidade, motivação e ritmo de aprendizagem (Hattie & Timperley, 2007; Tunstall & Gipps, 1996).

Além disso, o feedback pedagógico desempenha um papel essencial na construção de um ambiente de aprendizagem dinâmico e interativo. Quando bem aplicado, promove a autonomia do aluno, incentiva a reflexão sobre a própria execução e contribui para o fortalecimento da autoconfiança e do envolvimento ativo nas atividades. Por outro lado, a sua ausência ou aplicação inadequada pode limitar o progresso do aluno, gerar frustração ou reforçar padrões de execução incorretos, comprometendo o desenvolvimento das competências motoras e cognitivas.

A literatura evidencia que, embora o feedback seja essencial para promover a autonomia, a participação ativa e o progresso motor dos alunos, professores em início de carreira enfrentam dificuldades na sua emissão eficaz, sobretudo no diagnóstico correto de erros, na escolha do tipo de feedback mais adequado e no momento oportuno de intervenção (Rosado & Mesquita, 2018; Graça, 1991).

Neste sentido, torna-se relevante analisar como o feedback emitido por professores estagiários varia em função das modalidades desportivas e dos diferentes momentos da aula, considerando o impacto da estrutura das aulas e das características dos alunos. Com base nesta premissa, o presente estudo teve como objetivo caracterizar e analisar a emissão de feedback por parte de um professor estagiário durante aulas de duas modalidades com características distintas – Badminton (individual) e Futebol (coletivo) – ministradas a uma turma do 11.º ano de escolaridade.

6.3.2 Metodologia

Desenho do estudo

Trata-se de um estudo observacional descritivo, com recolha sistemática de dados por meio de gravações de vídeo e áudio das aulas. Este desenho foi escolhido por permitir uma análise detalhada e objetiva do comportamento do professor estagiário durante a instrução, especialmente no que se refere à emissão de feedback, sem interferir diretamente na dinâmica da aula. A abordagem observacional é particularmente relevante para compreender a prática pedagógica em contexto real, permitindo identificar padrões, frequência e qualidade das intervenções do EE.

Contexto e Participante

O presente estudo foi realizado numa escola secundária do distrito do Porto, que integra os níveis de ensino do 7.º ao 12.º ano e acolhe mais de 900 alunos. O foco da investigação incidiu sobre o desempenho de um EE, do sexo masculino e com 24 anos de idade, que se encontrava a realizar o seu EP na instituição. A análise centrou-se nas aulas lecionadas por este EE a uma turma do 11.º ano do curso de Línguas e Humanidades, composta por 23 alunos (12 do sexo feminino e 11 do sexo masculino), com uma média de idades de 16,7 anos.

De acordo com os princípios éticos da investigação, foi solicitado um consentimento informado aos alunos e seus Encarregados de Educação, no qual eram detalhados os objetivos do estudo e as condições da sua participação, que se limitava à realização habitual das aulas de EF. Foi ainda esclarecido que as gravações de imagem e áudio seriam utilizadas unicamente para a confirmação e validação dos dados recolhidos, sem qualquer efeito avaliativo sobre os alunos, garantindo-se igualmente a sua confidencialidade e anonimato.

Procedimentos de recolha dos dados

O procedimento de recolha de dados foi desenvolvido no decurso de unidades didáticas (UD) de Futebol e de Badminton, tendo como finalidade a análise da emissão do feedback do professor ao longo de diferentes fases da aula. Para tal, foram observadas quatro aulas distintas, cada uma com a duração de 90 minutos, selecionadas em diferentes momentos do percurso das respetivas UD.

A recolha de dados centrou-se na análise de três blocos temporais de 10 minutos em cada aula, correspondentes a momentos específicos da sua estrutura: (i) a fase de ativação geral; (ii) a fase inicial da parte fundamental, onde são introduzidos os principais conteúdos técnico-táticos; e (iii) a fase final da parte fundamental, destinada à consolidação e aplicação desses conteúdos.

Os dados foram recolhidos com recurso a gravações vídeo e áudio, registadas de forma não intrusiva, garantindo a manutenção da naturalidade do ambiente de aula e da atuação do professor. Os dispositivos de gravação foram posicionados de forma estratégica, de modo a captar eficazmente as intervenções verbais, sem interferir na dinâmica da sessão. As aulas observadas decorreram nas seguintes datas:

- 1.ª aula: 19 de março de 2025 – aulas nº 7 e 8 da UD de Futebol;
- 2.ª aula: 2 de abril de 2025 – aulas nº 16 e 17 da UD de Badminton;
- 3.ª aula: 14 de maio de 2025 – aulas nº 23 e 24 da UD de Badminton;
- 4.ª aula: 21 de maio de 2025 – aulas nº 19 e 20 da UD de Futebol.

Procedimentos de análise de dados

A análise dos dados foi efetuada posteriormente, através da visualização detalhada das gravações obtidas, permitindo o registo e codificação dos comportamentos do professor com base em categorias previamente definidas. Este procedimento garantiu uma abordagem sistemática e rigorosa,

assegurando a fiabilidade dos dados e a possibilidade de triangulação da informação sempre que necessário.

A escolha pela análise indireta, com base em registos audiovisuais, permitiu ultrapassar as limitações associadas à observação direta, nomeadamente o efeito da interferência do observador e a possibilidade de perda de informação. A revisão das gravações possibilitou ainda uma análise mais precisa, ao permitir a repetição dos momentos relevantes e a verificação cruzada dos comportamentos identificados.

As ocorrências de feedback observadas nas gravações das aulas foram transcritas integralmente e, em seguida, classificadas de forma sistemática com base nas tipologias propostas por Hattie & Timperley (2007) e Tunstall & Gipps (1996). As categorias consideradas para análise foram: instrução (I), feedback prescritivo (FBP), interrogativo (FBI), descritivo (FBD), avaliativo (FBA), positivo (FB+), negativo (FB-), bem como ciclos de feedback (CF) e a direção do feedback (individual ou coletivo).

Após a categorização, foi realizada uma análise quantitativa dos dados. Esta incluiu o cálculo de frequências absolutas e relativas para cada tipo de feedback, organizadas segundo o momento da aula (ativação geral, fase inicial da parte fundamental e fase final da parte fundamental) e a modalidade desportiva (Futebol e Badminton).

Adicionalmente, procedeu-se a um tratamento estatístico visando comparar os diferentes momentos da aula e as modalidades lecionadas. Para tal, utilizou-se estatística descritiva, analisando e comparando as frequências observadas dos tipos de feedback em função dessas variáveis.

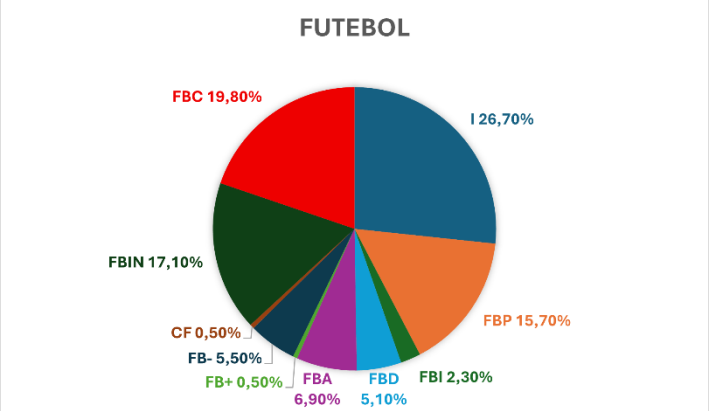
6.3.3 Resultados

No total, foram analisadas 4 aulas, sendo duas de cada modalidade, e enumeradas 579 ocorrências.

Comparação por Modalidade

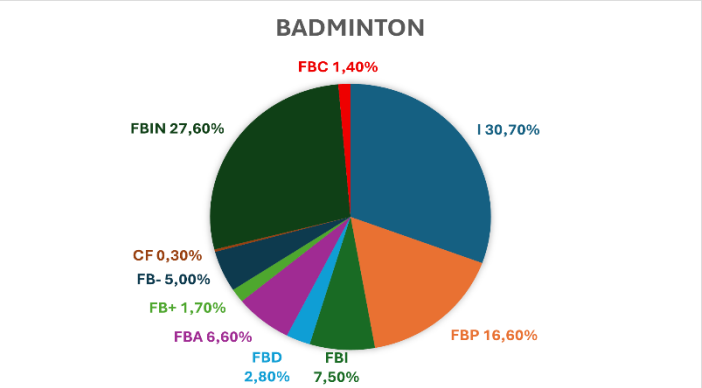
Na modalidade de Futebol, foram registadas 217 ocorrências no total. Destaca-se a categoria de Instrução (I), com 58 ocorrências (26,7%), sendo especialmente predominante na segunda aula, onde se observaram 43 ocorrências (36,4%). Entre os tipos de feedback, o mais utilizado foi o prescritivo (FBP), com 34 ocorrências (15,7%), seguido pelo avaliativo (FBA), com 15 ocorrências (6,9%), e pelo descritivo (FBD), com 11 ocorrências (5,1%). O feedback positivo (FB+) foi praticamente inexistente, com apenas uma ocorrência, e não se registaram ciclos de feedback (CF).

Gráfico 1 - Resultados da observação das aulas de futebol



Na modalidade de Badminton, a frequência total de ocorrências foi superior, com 362 ocorrências. A instrução representou uma frequência ainda mais elevada, com 111 ocorrências (30,7%). O feedback prescritivo (FBP) voltou a ser o mais dominante (60 ocorrências, 16,6%), seguido pelo feedback interrogativo (FBI) com 27 ocorrências (7,5%), e o avaliativo (FBA) com 24 ocorrências (6,6%). Registou-se ainda uma ligeira presença de feedback descritivo (FBD), positivo (FB+), e negativo (FB-), sendo os ciclos de feedback praticamente inexistentes (uma ocorrência).

Gráfico 2 - Resultados da observação das aulas de badminton

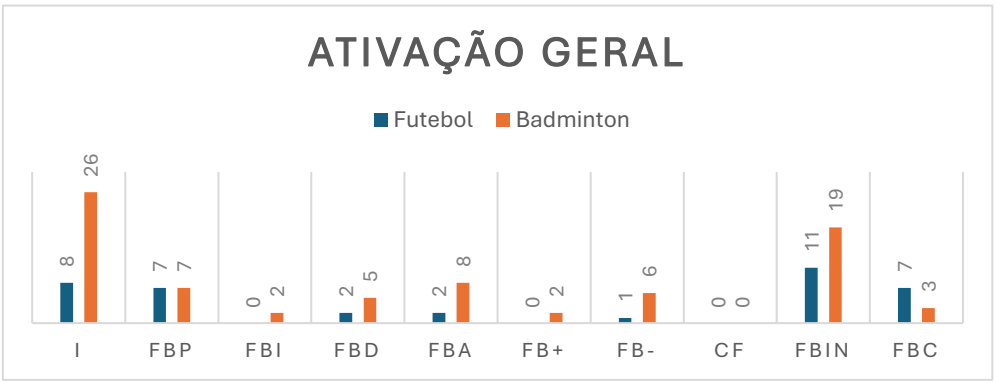


No que respeita à direção do feedback, observou-se que, no Futebol, a distribuição foi equilibrada entre feedback individual (FBIN) (37 ocorrências) e feedback coletivo (FBC) (43 ocorrências). Porém, no Badminton, verificou-se uma forte predominância do feedback individual (122 ocorrências) face ao coletivo (sete ocorrências), assinalando uma intervenção pedagógica mais ajustada às necessidades individuais.

Comparação por Momentos da Aula

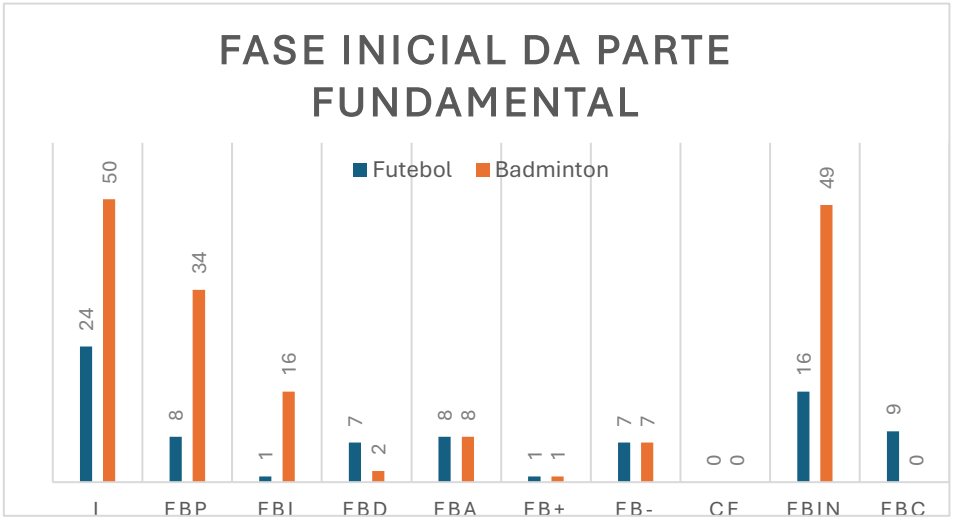
Durante a ativação geral, a utilização de feedback foi reduzida em ambas as modalidades, destacando-se a predominância da instrução (Futebol: 8 ocorrências; Badminton: 26 ocorrências). Os tipos de feedback mais recorrentes neste momento da aula foram o prescritivo e o avaliativo, com especial presença nas aulas de Badminton.

Gráfico 3 - Comparação das ocorrências durante a ativação geral



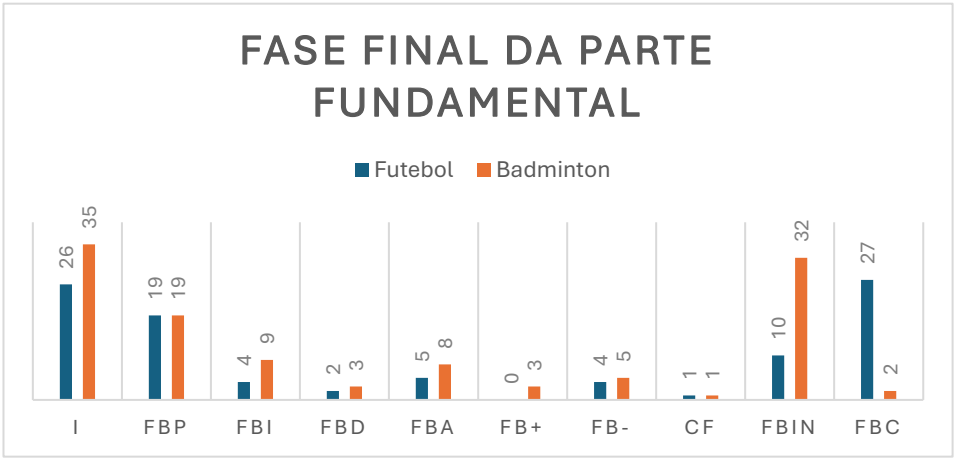
Na fase inicial da parte fundamental, os valores aumentaram consideravelmente, sobretudo na modalidade de Badminton, onde se observaram 167 ocorrências (face a 81 no Futebol). A instrução foi a categoria mais usada neste momento da aula, em ambas as modalidades (Futebol: 24 ocorrências; Badminton: 50 ocorrências). O feedback prescritivo manteve-se como o mais representativo, com destaque também para o interrogativo nas aulas de Badminton (16 ocorrências).

Gráfico 4 - Comparação das ocorrências durante a fase inicial da parte fundamental



Na fase final da parte fundamental, observou-se a maior concentração de feedback coletivo no Futebol (27 ocorrências), contrastando com o Badminton, onde persistiu o uso de feedback individual (32 ocorrências).

Gráfico 5 - Comparação das ocorrências durante a fase final da parte fundamental



6.3.4 Discussão

O estudo teve como objetivo caracterizar e comparar a emissão de feedback por parte de um EE em aulas de EF, considerando as seguintes variáveis: modalidade (Futebol e Badminton), momentos da aula (ativação geral, fase inicial e fase final da parte fundamental), bem como o tipo e a direção do feedback. A análise das ocorrências de feedback e da instrução permitiu, assim, identificar diferenças entre as modalidades observadas, bem como entre os diversos momentos da aula, indicando que a intervenção não foi uniforme, mas adaptada às exigências de cada situação.

Os resultados obtidos revelam uma frequência relativamente elevada de feedback nas aulas observadas, com destaque para a predominância de instrução direta. Estes padrões diferem de estudos anteriores com professores estagiários de EF, que apontam para uma frequência reduzida de feedback em contextos reais de ensino (Spittle, Kennedy & Spittle (2012). Esta discrepância sugere que, embora os professores estagiários reconheçam a importância do feedback, a sua prática efetiva tende a ser inferior ao esperado em contextos formais de ensino entre pares.

Por outro lado, os resultados obtidos aproximam-se dos valores reportados por Spittle et al. (2009), que identificaram uma média de aproximadamente 63,7 ocorrências de feedback por aula de 45 minutos, o que equivale a cerca de 1,7 intervenções por minuto. Considerando que as aulas analisadas neste estudo tiveram uma duração de 90 minutos, a média total de ocorrências de feedback indica um ritmo interventivo consistente ao longo da aula, especialmente nos momentos de maior exigência técnica.

A literatura científica reforça a relevância do feedback para a melhoria do desempenho motor e da aprendizagem dos alunos em EF (Hattie & Timperley, 2007). No presente estudo, observou-se uma clara predominância de feedback prescritivo (FBP) e de instrução direta (I), o que está em consonância com os tipos de feedback considerados mais eficazes para alunos em fases iniciais da aprendizagem (Hattie & Timperley, 2007). Apesar do valor reconhecido do

feedback de natureza motivacional em contextos semelhantes (Lopes, 2024), o feedback positivo (FB+) esteve praticamente ausente nas aulas observadas, o que contraria as expectativas para este tipo de cenário.

Ao analisar a distribuição do feedback ao longo dos três momentos da aula - a ativação geral, a fase inicial e a fase final da parte fundamental - verificaram-se alterações. Durante a ativação geral, registou-se um número reduzido de ocorrências de feedback, o que se poderá justificar pelo carácter introdutório desta fase, normalmente orientada para a organização da turma e o aquecimento, com menor intervenção em aspetos técnicos. Esta tendência mantém-se coerente com os dados apresentados por Spittle et al. (2012), que identificam esta fase como aquela em que os professores intervêm menos.

Na fase inicial da parte fundamental, observou-se um aumento expressivo da frequência de feedback, particularmente prescritivo e avaliativo. Este aumento coincide com o início dos desafios técnicos mais exigentes e está de acordo com os contributos de McKenzie et al. (1984), que sugerem que os professores tendem a intervir mais neste momento, orientando e corrigindo a execução dos movimentos.

Já na fase final da parte fundamental, manteve-se um número elevado de intervenções, com uma distribuição mais variada entre feedback individual e coletivo. Na modalidade de Futebol, verificou-se um aumento do feedback coletivo, o que poderá estar relacionado com a organização tática das tarefas e com as dinâmicas de grupo. Já no Badminton, predominou o feedback individual, eventualmente devido à especificidade da modalidade e à maior autonomia dos alunos nas tarefas realizadas. Estes dados corroboram os resultados de Feu et al. (2019), que salientam a influência da natureza da modalidade e do tipo de tarefa na forma como os professores estruturam a sua intervenção.

Relativamente à direção do feedback, o estudo identificou um uso mais elevado de feedback individual no Badminton, enquanto no Futebol predominou o feedback coletivo, evidenciando que contextos com tarefas mais individualizadas promovem um feedback mais direcionado ao aluno Feu et al. (2019).

Por outro lado, a baixa utilização do feedback interrogativo e a limitada ocorrência de ciclos de feedback sugerem que ainda há margem para desenvolver uma abordagem orientada para o progresso do aluno, capaz de estimular a autorreflexão e promover a autonomia. Conforme apontam Ajjawi e Boud (2017), estratégias de feedback interativas e centradas no aluno desempenham um papel crucial na promoção de uma aprendizagem mais significativa.

6.3.5 Conclusão

O presente estudo teve como finalidade analisar a frequência, o tipo e a direção do feedback emitido por um EE durante as aulas de EF em duas modalidades desportivas distintas, e em diferentes momentos da aula. Através de uma metodologia sistemática e do uso de tecnologias de apoio à observação, foi possível obter dados quantitativos que permitiram caracterizar a atuação pedagógica.

Os resultados revelaram uma frequência elevada de feedback, contrariando a tendência apontada por parte da literatura relativamente à reduzida intervenção de professores estagiários em contextos reais de ensino. A predominância do feedback prescritivo e da instrução direta confirma a importância atribuída à correção de gestos técnicos e à orientação clara nas fases iniciais de aprendizagem, especialmente em contextos de atividade motora. Verificaram-se ainda diferenças entre as modalidades e momentos da aula, evidenciando que a intervenção pedagógica se adapta às exigências específicas de cada contexto.

Apesar da reduzida utilização de feedback interrogativo e de ciclos de feedback, este estudo realça a importância de promover práticas mais diversificadas e centradas no aluno. Finalmente, importa reconhecer que este estudo apresenta limitações, nomeadamente o número reduzido de aulas observadas e o seu caráter pontual, a especificidade do contexto e as observações restritas a apenas uma turma.

Futuros estudos poderão estudar outras modalidades ou níveis de ensino, de modo a ampliar a compreensão do feedback em diferentes contextos pedagógicos. Além disso, será pertinente investigar o impacto de estratégias de feedback mais interativas, analisando a sua eficácia na aprendizagem e no envolvimento dos alunos. Cumpre ainda realçar a necessidade de realizar estudos longitudinais, que permitam acompanhar a evolução do feedback e as suas repercussões ao longo do tempo. Por fim, analisar a perceção dos alunos sobre o feedback recebido poderá trazer contribuições importantes, ao incorporar a visão discente na análise do processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, os dados recolhidos têm um papel significativo para a compreensão do papel do feedback na prática pedagógica de estudantes estagiários e enfatizam a necessidade de uma supervisão que apoie os professores a diversificar e a pensar bem nas suas intervenções.

Assim, este estudo realça que entender e potenciar a emissão de feedback não só potencia a excelência da intervenção docente, como também se assume como um elemento-chave para promover aprendizagens mais significativas, autónomas e inclusivas na EF, traduzindo-se em mais-valias para a qualidade do ensino e para o desenvolvimento holístico dos alunos.

6.3.6 Referências Bibliográficas

Ajjawi, R., & Boud, D. (2017). Researching feedback dialogue: An interactional analysis approach. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 42*(2), 252–265. https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1102863

Feu, S., García-Rubio, J., Gamero, M. D. G., & Ibáñez, S. J. (2019). Task planning for sports learning by physical education teachers in the pre-service phase. PloS one, 14(3), e0212833.

Fishman, S., & Tobey, S. (1978). Augmented feedback. In *What's going on in gym: Descriptive studies of physical education classes. Motor Skills: Theory into Practice* (Monograph 1, pp. 51–62).

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

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

Lopes, J. R. B. (2024). *Efeitos dos feedbacks motivacionais no desempenho dos testes FITescola* (Dissertação de Mestrado). Universidade da Beira Interior, Covilhã.

McKenzie, T. L., Clark, E. K., & McKenzie, R. (1984). Instructional strategies: Influence on teacher and student behavior. *Journal of Teaching in Physical Education, 3*(2), 20–27.

Mesquita, I. (2018). *Didática geral do desporto: Instrução*. FCDEF-UP.

Mesquita, I., & Coutinho, P. (2021). O treino desportivo como processo de ensino-aprendizagem. In I. Mesquita, C. Farias, P. Coutinho, P. Queirós, & P. Silva (Eds.), *Pedagogia e didática do desporto* (pp. 72–92). IPDJ.

Rosado, A., & Mesquita, I. (2018). Melhorar a aprendizagem optimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69–130). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

Spittle, M., Jackson, K., & Casey, M. (2009). Applying self-determination theory to understand the motivation for becoming a physical education teacher. *Teaching and Teacher Education, 25*(1), 190–197.

Spittle, M., Kennedy, M., & Spittle, S. (2012). *Frequency of teacher augmented feedback and teaching style in secondary physical education.* Global Journal of Health and Physical Education Pedagogy, 1(3), 173 188.

Tunstall, P., & Gipps, C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: A typology. *British Educational Research Journal, 22*(4), 389–404. https://doi.org/10.1080/0141192960220402

Whitehouse, K., Barber, L., & Pepperell, R. (2021). Developing and maintaining an affective learning environment. In S. J. Cliffe & J. Lawrence (Eds.), *Learning to teach physical education in the secondary school: A companion to school experience* (pp. 161–182). London: Routledge.

7. Considerações Finais

Este relatório de estágio incorpora a experiência vivida ao longo de um ano letivo, constituindo o elo de ligação entre as expetativas iniciais e as aprendizagens efetivamente concretizadas durante este caminho. Tal como referido no início, o estágio representou muito mais do que uma simples aplicação de conhecimentos teóricos, foi um processo contínuo de descoberta, adaptação e desenvolvimento, marcado por desafios, superações e momentos enriquecedores.

O trabalho realizado nas três áreas estruturantes, Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, Participação na Escola e Relações com a Comunidade e Desenvolvimento Profissional contribuiu para a consolidação de competências fundamentais para a prática docente em EF. O planeamento e a gestão das aulas, a adoção de ME, a avaliação, bem como a capacidade de refletir sobre a prática, demonstraram-se pilares essenciais na construção de uma intervenção pedagógica de qualidade.

A participação e disponibilidade para as atividades escolares reforçou a importância da escola como espaço de partilha e de inclusão. A interação com outros EE, docentes e restantes membros da comunidade escolar contribuiu para o enriquecimento da minha prática pedagógica e para uma maior compreensão acerca do papel do professor de EF como incentivador de hábitos de vida saudáveis.

O estudo de investigação integrado na área do Desenvolvimento Profissional, centrado na emissão de feedback pedagógico, representou uma oportunidade para aprofundar o conhecimento sobre uma competência essencial ao processo de ensino-aprendizagem. O processo reflexivo sistemático sobre esta prática, apoiado na recolha e análise de dados, proporcionou não só um desenvolvimento pessoal significativo, mas também a criação de conhecimento que poderá ser aproveitado em contextos educativos posteriores.

Deste modo, o estágio comprovou a importância de um ensino reflexivo, inclusivo e ajustado às necessidades dos alunos, confirmando as expectativas iniciais e contribuindo para o sucesso das aprendizagens. Para além de ser uma etapa cumprida, esta experiência significou a confirmação de um sonho, traduzindo-se na consolidação da identidade profissional e na reafirmação do compromisso com a docência em EF, tal como foi expresso nas expetativas iniciais.

8. Referências Bibliográficas

Batista, P. (2019). Avaliação em Educação Física: O Que Sabemos? Onde Estamos? Para Onde Queremos Caminhar?. *Journal of Sport Pedagogy & Research*, 5(3), 46-52.

Batista, P., Estriga, L., & Graça, A. (2024). Reflexões sobre uma Educação Física de qualidade e inclusiva em prol da justiça social. In P. Batista, A. Graça, & L. Estriga (Eds.), *Orientações para uma Educação Física que abrace a diversidade* (pp. 6–12). Porto: Editora FADEUP.

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

Coutinho, P., Bessa, C., & Mesquita, I. (2024). Planeamento em educação física: Abordagem multidimensional na apropriação didática. In O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física (pp. 181–198). Porto: Editora FADEUP.

Silva, A., Silvano, L., & Mascarenhas, S. (2017). Importância e contribuição do estágio supervisionado na formação do profissional de educação física. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Vol. Extraordinário, 6, 246–252. https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2564.

Direção-Geral da Educação. (2021). *Programa estratégico do Desporto Escolar 2021-2025 (PEDE 21–25)*. Ministério da Educação, República Portuguesa.

Dyson, B., & Casey, A. (2016). Cooperative learning as a pedagogical model in Physical Education. In *Cooperative learning in Physical Education and Physical activity* (pp. 3–13). London: Routledge.

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

Farias, C., & Mesquita, I. (2022). Strategies for Mediating Democratic, Meaningful, and Collaborative Learning Environments: Engaging Sport

Educators and Sport Learners as Transforming Social Agents. In *Learner-oriented teaching and assessment in youth sport* (pp. 55-71). London: Routledge.

Fernandes, D. (2008). *Avaliação das aprendizagens: Sucessos e exigências de uma nova orientação curricular*. Porto: Porto Editora.

Fernandes, D. (2020). *Avaliação pedagógica, currículo e pedagogia: Contributos para uma discussão necessária* (11ª ed., Vol. 2, p. 73). Lisboa: ISCTE.

Ferro, N. (2019). Avaliação em educação física: Perspetivas de desenvolvimento. In S. P. d. E. Física (Ed.), *Avaliação em educação física – Perspetivas de desenvolvimento*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Educação Física.

Graham, G., Hale, S. A., & Parker, M. A. (2009). *Children moving: A reflective approach to teaching physical education* (8th ed.). NY: McGraw-Hill College.

Graça, A., & Januário, C. (1999). O conhecimento pedagógico do conteúdo: 4 estudos de casos sobre o ensino do basquetebol na escola. In *Deporte e humanismo en clave de futuro: Comunicacions – VI Congresso de Educação Física dos Países de Língua Portuguesa* (CD-ROM ed.). INEF de Galicia.

Graça, A., & Mesquita, I. (2013). Modelos e conceções de ensino dos jogos desportivos. In *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar* (pp. 9–54). Porto: Editora FADEUP.

Hellison, D. R. (2011). *Teaching personal and social responsibility through physical activity* (3.ª ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

Laker, A. (2002). *Beyond the boundaries of physical education: Educating young people for citizenship and social responsibility*. London: RoutledgeFalmer.

MacPhail, A., Tannehill, D., Leirhaug, P. E., & Borghouts, L. (2023). Promoting instructional alignment in physical education teacher education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 28(2), 153-164.

Matos, M. M. S. F. (2010). *Diferenciação curricular: Uma abordagem às práticas de intervenção educativa no 2º ciclo do ensino básico* (Tese de doutoramento). Universidade Técnica de Lisboa.

Mesquita, I. (2004). *A pedagogia do treino: A formação em jogos desportivos coletivos* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Mesquita, I., & Coutinho, P. (2021). O treino desportivo como processo de ensino-aprendizagem. In I. Mesquita, C. Farias, P. Coutinho, P. Queirós, & P. Silva (Eds.), *Pedagogia e didática do desporto* (pp. 72–92). Lisboa: IPDJ.

Metzler, M., & Colquitt, G. T. (2021). *Instructional models for physical education*. London: Routledge.

Moletta, A. F., Teixeira, F. A., Folle, A., do Nascimento, J. V., de Oliveira Farias, G., & Marinho, A. (2013). Momentos marcantes do estágio curricular supervisionado na formação de professores de educação física. *Pensar a Prática, 16*(3). Goiânia: Universidade Federal de Goiás. https://doi.org/10.5216/rpp.v16i3.21006

Neves, E., & Graça, M. (1987). *Princípios básicos da prática pedagógico-didáctica*. Porto: Porto Editora.

Pais-Vieira, L., Vieira, F., & Costa, J. A. (2021). A supervisão como espaço de transformação: Um estudo no contexto do estágio. *Revista Portuguesa de Educação, 34*(1), 1–17. https://doi.org/10.21814/rpe.21320

Pereira, J. A., Mesquita, I., Araújo, R., & Rolim, R. (2013). Estudo comparativo entre o modelo de educação desportiva e o modelo de instrução direta no ensino de habilidades técnico-motoras do atletismo nas aulas de educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 13*(2), 32–45.

Ramos, A., Afonso, J., Coutinho, P., Bessa, C., & Farias, C. (2022). Appropriateness-based activities: Reaching out to every learner. In *Learner-oriented teaching and assessment in youth sport* (pp. 75-87). London: Routledge.

Ramos, A., Ribeiro, J., Afonso, J., & Mesquita, I. (2024). Appropriateness applied: A renewed coaching perspective to reach out to every athlete. *International Sport Coaching Journal*, 12(2), 312-321.

Rink, J. E. (1993). Teaching physical education for learning. Boston: Mosby.

Rose, N. (2001). A política da própria vida. *Teoria, Cultura e Sociedade, 18*(6), 1–30. https://doi.org/10.1177/02632760122052020

Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction: Research-based strategies that all teachers should know. *American educator*, 36(1), 12.

Serra, B., Monteiro, B., Guerra, D., & Martins, J. (2021). O papel da educação física na promoção de estilos de vida ativos e saudáveis: Perspetivas de estudantes universitários. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física, 42*, 23–23.

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

Singh, A. S., Saliasi, E., van den Berg, V., Uijtdewilligen, L., de Groot, R. H. M., Jolles, J., Andersen, L. B., Bailey, R., Chang, Y. K., Diamond, A., Ericsson, I., Etnier, J. L., Fedewa, A. L., Hillman, C. H., McMorris, T., Pesce, C., Pühse, U., Tomporowski, P. D., & Chinapaw, M. J. M. (2019). *Effects of physical activity interventions on cognitive and academic performance in children and adolescents: A novel combination of a systematic review and recommendations from an expert panel*. British Journal of Sports Medicine, 53(10), 640 647.

Tomazini, R. D. (2021). *O estágio e sua contribuição na formação acadêmica: Um estudo em uma instituição pública de ensino*. Guarapari: Instituto Federal do Espírito Santo.

Torres, U., & Moura, D. (2013). A educação física escolar e a formação do cidadão: Uma análise do discurso de dois expoentes da educação física brasileira. *Corpus et Scientia, 9*(2), 3–15.

Trudeau, F., & Shephard, R. J. (2005). Contribution of school programmes to physical activity levels and attitudes in children and adults. *Sports Medicine, 35*(2), 89–105. https://doi.org/10.2165/00007256-200535020-00001

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2015). *Quality Physical Education: Guidelines for policy-makers*. UNESCO.

Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities*. NY: Human Kinetics Books.

Wallhead, T., & O'Sullivan, M. (2005). Sport education: Physical education for the new millennium? *Physical Education & Sport Pedagogy, 10*(2), 181–210. https://doi.org/10.1080/17408980500105098

Anexos

Anexo 1 - Pavilhão Gimnodesportivo



Anexo 2 - Inventário do material existente no pavilhão gimnodesportivo

Material	Nº	Material	Nº
Bolas Ténis de mesa	38	Raquetes de ténis	34
Bolas Futebol	16	Raquetes de badminton	107
Bolas Voleibol	46	Raquetes de ténis de mesa	23
Bolas Basquetebol	59	Cones	9
Bolas Andebol	72	Sinalizadores rasos	29
Bolas Boccia	68	Sinalizadores	76
Bolas Goalball	1	Steps	14
Bolas Rugby	25	Base do step	12
Bolas Tênis (esponja)	18	Fita de Voleibol	3
Bolas Hóquei de sala	10	Rede de Badminton	9
Bolas Medicinais	2	Rede de voleibol	5
Colunas de som	3	Postes da rede de Badminton	6
Volantes	211	Balizas de futebol interiores fixas	4
Colchões	30	Balizas de futebol exteriores fixas	2
Colchões de queda	6	Balizas de futebol móveis	4
Espaldares	12	Mini Balizas de futebol	3
Bancos suecos	6	Tabelas de basquetebol exteriores	2
Plintos	3	Tabelas de basquetebol interior	4
Trampolins	3	Tabelas de basquetebol móveis	4
Box sit and reach	3	Cordas	8
Mesas tênis de mesa	3	Fasquia do salto em altura	1
Arcos	9	Testemunhos	16
Escada de agilidade e coordenação	2	Patins	18
Balanças	2	Rodas de patins	70
Cavalo	1	Roda para abdominal	1
Box de ginástica	3	Joalheira de hóquei	4
Reuters	2	Mochilas	2
Tacos de atletismo	3	Marcadores	11
Barreiras	6	Marcadores para torneios	4
Bandeiras de sinalização	4	Marcador eletrónico	1
Tacos de golf	5	Marcas de pontuação do Boccia	6
Sticks de hóquei	16	Pins de Boccia	44
Capacetes de escalada	10	Placas de árbitros de Boccia	3
Arnês	29	Placas de natação	18
Pés de gato	10	Toucas de natação	37
Cordas de escalada	21	Pullbuoy	14
Magnésio	2 sacos	Caixa de equilíbrio	2
Caixa de jogos tradicionais	1	Caneleiras com peso	4
Bancos	29	Coletes brancos	4
Coletes laranjas	12	Coletes Vermelhos	10
Coletes Amarelos	27	Coletes azuis	33
Coletes verde fluorescente	28	Coletes amarelo torrado	29
Gymball	1	Tapetes aeróbia	22

Planeamento Anual - SECUNDÁRIO

2024/2025

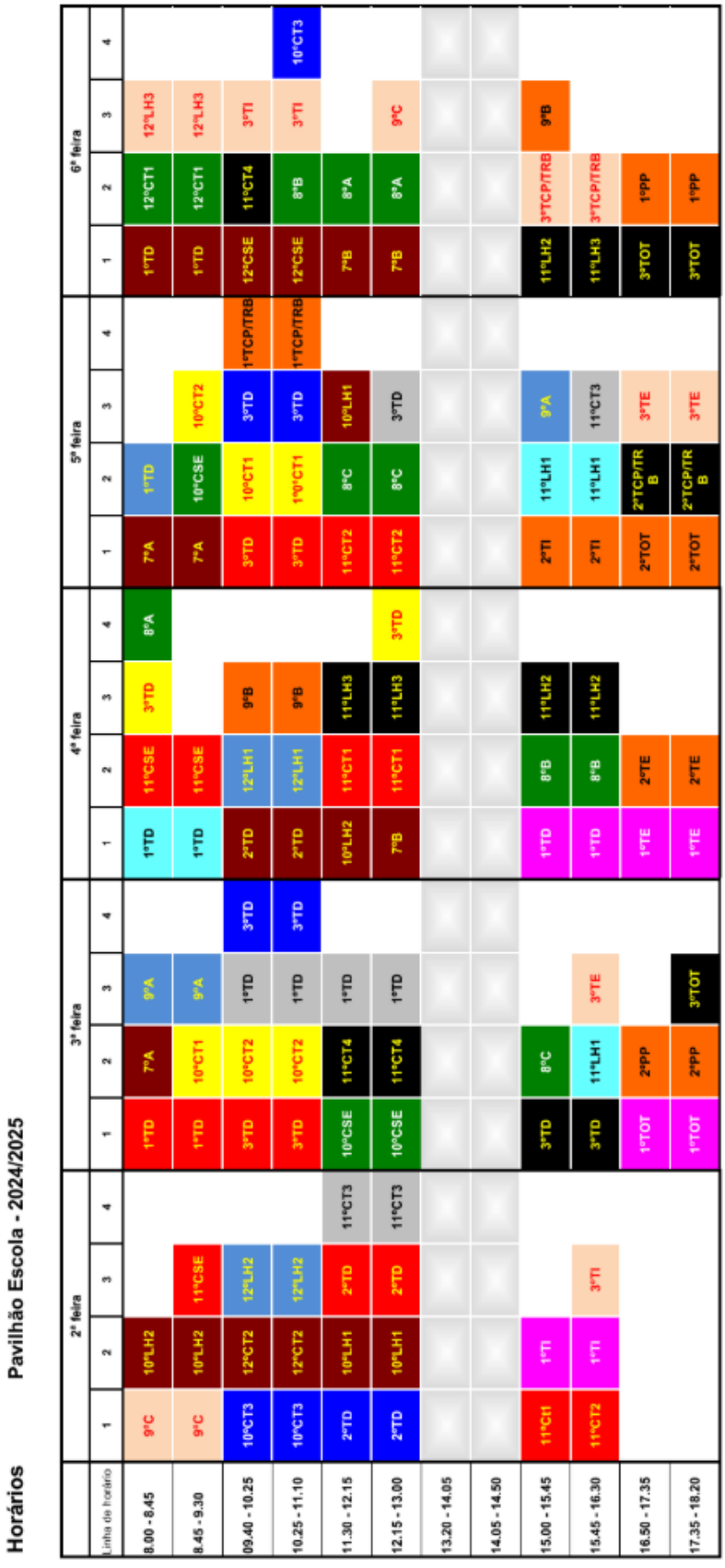
Período	1º Semestre	2º Semestre	Total
Carga Horária **Tempos Letivos (TLs) - 45 minutos**	**Máximo: 51 TLs** **Mínimo: 48 TLs**	**Máximo: 50 TLs** **Mínimo: 48 TLs**	**Máximo: 101 TLs** **Mínimo: 96 TLs**
Distribuição da Carga Horária	2 TLs Apresentação 3 TLs Reserva (auto e heteroavaliação)	3 TLs Reserva (auto e heteroavaliação)	6 TLs mods. alternativas 8 TLs Reserva (auto e heteroavaliação)
Aptidão Física	3 TLs FitEscola	3 TLs FitEscola	6 TLs FitEscola
10º Ano			
Actividades Físicas	Badminton (27-25) Ginástica (27-26) Andebol (transversal - exterior)	Ginástica (27-24) Andebol (27-25)	**Máximo: 81 TLs** **Mínimo: 76 TIs**
11º Ano		**Máx: 47 TLs Min: 45 TLs**	**Máx: 98 TLs Min: 93 TLs**
Actividades Físicas	Voleibol (26-24) Badminton (26-25) Futebol (transversal - exterior)	Badminton (26-25) Futebol (26-24)	**Máximo: 78 TLs** **Mínimo: 73 TLs**
12º Ano	**Máx: 68 TLs Min: 66 TLs**	**Máx: 66 TLs Min: 62 TLs**	**Máx: 134 TLs Min: 128 TLs**
Actividades Físicas	Voleibol (38-36) Orientação/Escalada/Dança (38-36) Basquetebol (transversal - exterior)	Orientação/Escalada/Dança (38-36) Basquetebol (38-36)	**Máximo: 114 TLs** **Mínimo: 108 TLs**

Anexo 4 - Planeamento anual da turma 3

1º Semestre						
Mês	Dia	Aula	Hora	E. Estagiário	UD	Espaço
Setembro	19	1/2	16:50-18:20	Todos	Av. Diagnóstica V	P1
	26	3/4	16:50-18:20	Marisa	Av. Diagnóstica V	P1
Outubro	3	5/6	16:50-18:20	Marisa	Voleibol	P2
	10	7/8	16:50-18:20	Mafalda	Voleibol	P2
	17	9/10	16:50-18:20	Mafalda	Voleibol	P2
	24	11/12	16:50-18:20	Marco	Voleibol	P2
	31	13/14	16:50-18:20	Marco	Voleibol	P2
Novembro	7	15-20	16:50-18:20	Todos	Visita de Estudo	
	14	21/22	16:50-18:20	Francisco	Voleibol	P1
	21	23/24	16:50-18:20	Marisa	Atletismo	P3
Dezembro	5	25/26	16:50-18:20	Mafalda	Atletismo	P1
	12	27/28	16:50-18:20	Mafalda	Atletismo	P3
	19	29/30	16:50-18:20	Mafalda	Peddy Papper	Exterior

2º Semestre						
Mês	Dia	Aula	Hora	E. Estagiário	UD	Espaço
Janeiro	9	31/32	16:50-18:20	Marco	Atletismo	P1
	16	33/34	16:50-18:20	Marco	Atletismo	P1
	23	35/36	16:50-18:20	Marco	Atletismo	P1/P2
Fevereiro	6	37/38	16:50-18:20	Francisco	Atletismo	P2
	13	39/40	16:50-18:20	Arsênio	Ginástica	P1
	20	41/42	16:50-18:20	Marisa	Ginástica	P3
	27	43/44	16:50-18:20	Marisa	Ginástica	P1
Março	6	45/46	16:50-18:20	Mafalda	Ginástica	P1
	13	47/48	16:50-18:20	Mafalda	Ginástica	P3
	20	49/50	16:50-18:20	Marco	Ginástica	P1
	27	51/52	16.50-18:20	Marco	Ginástica	P1
Abril	3	53/54	16:50-18:20	Francisco	Ginástica	P2
	24	55/56	16:50-18:20	Francisco	Contextos e Saúde	P2
Maio	8	57/58	16:50-18:20	Francisco	Contextos e Saúde	P2
	15	59/60	16:50-18:20	Marisa	Dança	P3
	22	61/62	16:50-18:20	Marisa	Dança	P3

Anexo 5 - Roulement das instalações



Anexo 6 - Exemplo da UD de Futebol da turma 1

	Dia	26/11	7/1	10/1	14/1	21/01	24/01	11/03	18/03	21/03	25/03	28/03	09/05	13/05	16/05	20/05
	Espaço	P1	P1	P1	P1	P1	P1	P1	P1	P1	P1	P1	P1	P1	P1	P1
	Duração	90'	90'	45'	90'	90'	45'	90'	90'	45'	90'	45'	45'	90'	45´	90'
	Aula	1/2	3/4	5	6/7	8/9	10	11/12	13/14	15	16/17	18	19	20/21	22	23/24
Habilidades Motoras Específicas	Condução	AD	I/E	E	E	E	C			C					Torneio	AS
	Posição defensiva			I/E	E	E		E			C					
	Desarme				I/E	E		E		E	C					
	Passe					I/E	E		E		E	C				
	Receção/Controlo							I/E	E		E	E	C			
	Finta							I/E	E			E	C			
	Intercepção								I/E	E	E		C			
	Remate								I/E	E	E	E	C			
Princípios ofensivos	Penetração		I/E	E	E	E	C									
	Cobertura ofensiva						I/E	E			E	E	C			
	Mobilidade								I/E	E	E	E	C			
Princípios defensivos	Contenção			I/E	E	E		E		C						
	Cobertura defensiva							I/E	E	E		E	C			
Condição física	Resistência		✓		✓	✓		✓	✓		✓					
	Força		✓		✓	✓		✓	✓		✓					
	Coordenação		✓		✓	✓		✓	✓		✓					
	Equilíbrio ou diferenciação cinestésica		✓		✓	✓		✓	✓		✓					
Cultura Desportiva	Regras		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
	Sinalética de arbitragem		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
	Terminologia desportiva		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
Conceitos Psicossociais	Fair-play/ Disciplina		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
	Cooperação		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
	Coesão		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
	Responsabilidade		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			

Anexo 7 - Modelo do PA

Plano de Aula

Aula nº ___de ____	Unidade Didática:	Nº de Alunos: Material:
Data: Hora: Duração: Local:	Objetivos da aula: Motor: _____ Cognitivo: _____ Socioafetivo: _____	

PLANO DE AULA

		OBJETIVOS COMPORTAMENTAIS	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	CRITÉRIOS DE ÊXITO
INICIAL				
FUNDAMENTAL				
FINAL				

OBSERVAÇÕES:

REFLEXÃO SOBRE A AULA

xxxxxxxxxx

Anexo 8 - Ficha de Registo de Observação da Aula

Relatório de observação da aula nº

Nome do observador: _____ **Nome do professor a observar:** _____

Domínios de atuação	A observar	Observado
Gestão	Organização dos alunos Posição do professor Movimentação do professor Resposta dos alunos aos exercícios	
Instrução	Explicação do exercício (conteúdo, foco nas CC...) Feedback (tipo, conteúdo, oportunidade...) ...	
Clima	Disposição dos alunos Disposição do Professor ...	
Disciplina	Alunos cooperantes Alunos desafiadores Alunos mal-educados ...	
Outras observações:		

Anexo 9 - Ficha de Observação do Professor

FICHA DE OBSERVAÇÃO DO PROFESSOR

Aula:	Sessão:	UD:	Conteúdos:		Data: / /
Professor Observador:		Professor Observado:		Turma:	Observações
Min.	0'' - 15''	15' - 30'	30'' - 45''	45'' - 60''	
1'					
2'					
3'					
4'					
5'					
6'					
7'					
8'					
9'					
10'					
11'					
12'					
13'					
14'					
15'					
16'					
17'					
18'					
19'					
20'					
21'					
22'					
23'					
24'					
25'					
26'					
27'					
28'					
29'					
30'					
31'					
32'					
33'					
34'					
35'					
36'					
37'					
38'					
39'					
40'					
41'					
42'					
43'					
44'					
45'					
46'					
47'					
48'					
49'					
50'					

Categorias	Sigla	Duração Absoluta	Duração relativa
Instrução	I		
Feedback	FB		
Organização	O		
Afetividade Positiva	AP		
Afetividade Negativa	AN		
Intervenções Verbais do Aluno	IVA		
Observação	OB		
Outros Comportamentos:	OC		
Total:			100%

Instrução: Intervenções do Prof relativas à matéria de ensino ou à forma de realização do exercício. **Feedback:** Toda a reação verbal ou não verbal do Prof à prestação motora dos alunos Exemplo: interrogações sobre o que fez e como fez, avaliar, descrever ou corrigir a prestação motora do aluno. **Organização:** Intervenções do Prof que regulam as condições materiais da vida da classe. Exemplo: deslocamentos dos alunos, indicações relativas à colocação de material, formação de grupos. **Afetividade positiva:** O Prof elogia, encoraja, recompensa, incita ao esforço ou apresenta um aluno como exemplo a seguir. **Afetividade negativa:** O Prof critica, acusa, ironiza, ameaça, castiga. **Intervenções verbais dos alunos:** Período durante o qual o Prof ouve os alunos. Exemplo: O aluno fala por sua iniciativa ou responde a uma questão posta pelo Prof; **Observação:** Períodos durante os quais não ocorre nenhuma intervenção verbal do Prof ou do aluno. **Outros Comportamentos:** Outros comportamentos não especificados.

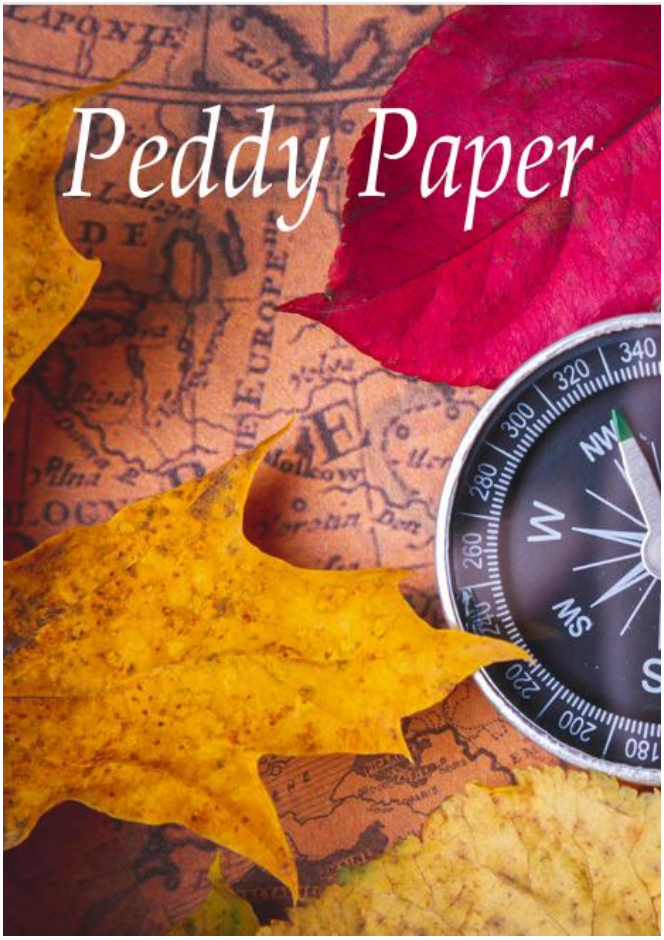
Anexo 10 - Ficha de Observação dos Alunos

FICHA DE OBSERVAÇÃO DOS ALUNOS

Aula:	Sessão:	UD:	Conteúdos:	Data: / /
Professor:		Aluno:	Turma:	Observações

Min.	0'' - 15''	15' - 30'	30'' - 45''	45'' - 60''	
1'					
2'					
3'					
4'					
5'					
6'					
7'					
8'					
9'					
10'					
11'					
12'					
13'					
14'					
15'					
16'					
17'					
18'					
19'					
20'					
21'					
22'					
23'					
24'					
25'					
26'					
27'					
28'					
29'					
30'					
31'					
32'					
33'					
34'					
35'					
36'					
37'					
38'					
39'					
40'					
41'					
42'					
43'					
44'					
45'					
46'					
47'					
48'					
49'					
50'					

Anexo 11 - Peddy Papper organizado pelo NE



QUEBRA-GELO: "1, 2, 3"



Os alunos devem estar distribuídos em duplas, sendo que devem contar até 3, de forma alternada (por exemplo, se o aluno A contar 1, o aluno B conta 2, e o aluno A diz 3, e assim sucessivamente).

- 2.º momento: Nesta fase, os alunos devem trocar o número 1 pelo batimento de palmas. No entanto, a restante sequência deve ser mantida.
- 3.º momento: Nesta variante, os alunos devem bater com as mãos nas pernas, em vez de pronunciarem o número dois.
- 4.º momento: Por último, os alunos devem alterar o número 4 por um agachamento.

QUEBRA-GELO: "Apanha o dedo, e foge com o outro"



Os alunos posicionam-se lado a lado, de forma a elaborarem um círculo. Cada elemento deve colocar o seu dedo indicador direito na palma da mão esquerda do colega, que se encontra à sua direita.

Ao sinal do estudante estagiário, cada aluno deve tentar escapar com o dedo e utilizar a sua mão esquerda para apanhar o dedo do colega.

Desafio - "Confiança Cega"



As equipas devem definir um aluno para vendar os olhos. Este elemento deve seguir as ordens da sua equipa e recolher os objetos espalhados, no menor espaço de tempo possível.

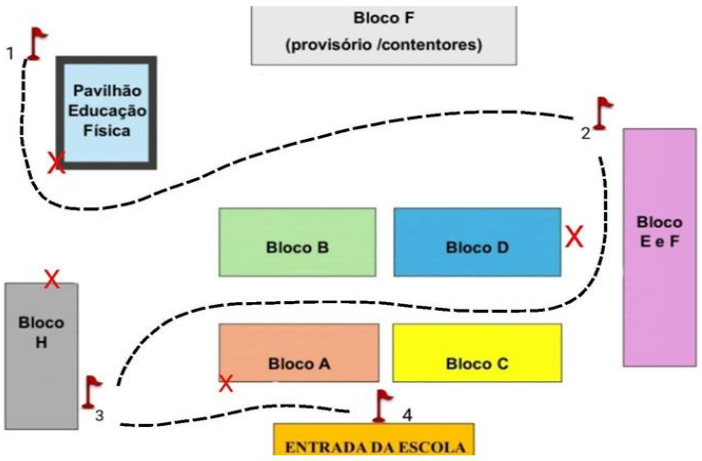
A equipa deve combinar códigos para substituírem as seguintes palavras: **cima/baixo, direita/esquerda.**

Por cada objeto apanhado, a equipa soma 10 pontos.

Se o desafio for realizado:

- Até 3 minutos = **100 pontos**
- 3 a 5 minutos = **50 pontos**
- Mais de 5 minutos = **25 pontos**

Mapa - Grupo 1



Anexo 12 - Cartaz da atividade organizada pelo NE



Anexo 13 - Diploma de Participação elaborado pelo NE



Anexo 14 - Atividade organizada para os alunos do Erasmus+







Erasmus+





GAME OF TRACTION

Os alunos estão divididos em 2 grupos e têm como objetivo puxar a corda e os adversários para o seu campo.

The students are divided into 2 groups, the objective is to pull the rope and the opponents into their own camp

THE ROPE GAME

O objetivo é dar o maior número de saltos sem tocar na corda, parado ou em movimento.

The objective is to perform the highest number of jumps without touching the rope, be it stopped or moving.

Erasmus+

BAG RUN WITH GYMKANA







Os alunos devem realizar uma corrida de sacos durante uma determinada distância, sair dos mesmos e executar um percurso de equilíbrio. No fim deste percurso, devem lançar a bola ao cesto. Após o lançamento, devem realizar um percurso de equipa com as pranchas.

The students must perform a bag race (hopping with both feet inside of a bag) to a determined distance, hop out of the bags and get through a balancing course, afterward throw a designated ball into a hoop, after the throw, they must perform a team course with the boards.

Erasmus+

CHAIR GAME WITH VARIANTS



O objetivo é dançar à volta das cadeiras com uma música a tocar e, assim que ela acabe, os alunos devem sentar rapidamente na cadeira. O aluno que não conseguir sentar, sai do jogo e é retirada uma cadeira.

The objective is to dance around the chairs while a song plays, as soon as it ends, the students must rapidly find a chair to sit on, whichever student fails to find a chair is eliminated from the game and a chair is pulled out, the winner being determined when there is only 1 student sitting on 1 chair.