

A Simbiose Mutualista Professor-Aluno

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional, apresentado com vista à obtenção do 2.º 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 pelo Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio.

Orientadora: Professora Doutora Cristiana Helena de Assunção Bessa Pereira

Nuno Alexandre Ferreira Martins

Porto, junho de 2026

FICHA DE CATALOGAÇÃO

Martins, N. A (2026). *A Simbiose Mutualista Professor-Aluno*. Porto: N. Martins.
Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; VALORES DO DESPORTO; DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DOS ALUNOS; MOTIVAÇÃO.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, mulher e sogra,

Por serem os meus impulsionadores e catalisadores para que este momento seja real.

Obrigado por me desafiarem todos os dias.

Este percurso também é vosso.

AGRADECIMENTOS

O processo de realização de um mestrado nunca é fruto único e exclusivo de quem o realiza, para mais quando essa mesma pessoa já o realiza numa fase mais avançada da vida. Como tal, o maior agradecimento terá de ser feito à minha mulher pelo incentivo e apoio durante esta fase, sem o qual não teria iniciado e concluído este processo.

À minha família que me moldou e permitiu chegar a esta fase da vida.

À Professora Orientadora, pelo valioso contributo ao longo dos dois anos de mestrado, pela transmissão de conhecimentos, orientação e modo de estar, nunca esquecendo a frase proferida que de certo modo me marcou e levarei, “é assumir e lidar”.

À Professora Cooperante, pela orientação, partilha de experiência, permissão de envolvimento na vida escolar e disponibilidade.

Ao núcleo de estágio, pela partilha, pelo apoio e pela amizade que permitiram levar a bom porto um ano difícil.

À minha Primeira Turma, que serão para sempre os meus primeiros alunos, a minha linha de base e comparação, pelo seu esforço e dedicação em todas as aulas.

A todos os Colegas Professores, que sempre se mostraram disponíveis e deram as suas visões para que pudesse refletir.

Ao professor Chaleira Damas, que me ensinou que o desporto é muito mais do que uma modalidade, é a formação do indivíduo.

Por fim, a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para este percurso, deixo o meu sincero agradecimento.

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA.....	III
AGRADECIMENTOS.....	IV
ÍNDICE DE FIGURAS	VII
ÍNDICE DE ANEXOS.....	VIII
RESUMO	IX
ABSTRACT	X
LISTA DE ABREVIATURAS.....	XI
1 - INTRODUÇÃO	1
2 – ENQUADRAMENTO PESSOAL	3
2.1 – CARACTERIZAÇÃO PESSOAL.....	3
2.2 – EXPECTATIVAS INICIAIS	4
3 – ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL.....	6
3.1 – A ESCOLA	6
3.2 – A MINHA ESCOLA	6
3.3 – NÚCLEO DE ESTÁGIO	8
3.4 – A TURMA RESIDENTE	9
3.5 – A TURMA PARTILHADA E 2.º CICLO	10
4 – ENQUADRAMENTO OPERACIONAL	12
4.1 – CONCEÇÃO DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	12
4.2 – O PLANEAMENTO	13
4.2.1 – Planeamento Anual.....	14
4.2.2 – Unidade Didática.....	16
4.2.3 – Plano de Aula.....	19
4.3 – IMPLEMENTAÇÃO	22
4.3.1 – Gestão, Disciplina e Clima	22
4.3.1.1 – Criação de uma Identidade de Turma	25
4.3.2 – Instrução e Feedback.....	26
4.3.3 – Tecnologias Digitais.....	27
4.4 – AVALIAÇÃO	28

4.4.1 – Avaliação Diagnóstica	30
4.4.2 – Avaliação Formativa.....	31
4.4.3 – Avaliação Sumativa	32
4.5 - OBSERVAÇÃO E REFLEXÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	33
4.5.1 - Observação como instrumento de aprendizagem.....	34
4.5.2 - Reflexão individual e colaborativa	35
4.5.3 - Aprendizagens decorrentes do processo reflexivo	36
5 – ENVOLVIMENTO NA COMUNIDADE ESCOLAR	38
5.1 – PARTICIPAÇÃO NAS ATIVIDADES DA ESCOLA	38
5.1.1 - Sarau	41
5.1.2 – Atividades Turma Partilhada	42
5.2 – SOCIALIZAÇÃO COM A COMUNIDADE ESCOLAR	43
6 - INVESTIGAÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR	45
RESUMO	45
ABSTRACT	46
6.1 - INTRODUÇÃO.....	47
6.2 - MÉTODOS	50
6.2.1 - Contexto e Participantes	50
6.2.2 - Instrumentos	51
6.2.3 - Procedimentos de Recolha de Dados	51
6.2.4 - Análise dos Dados	52
6.3 - RESULTADOS	53
6.3.1 - Tipos de feedback observados nas aulas.....	53
6.3.2 - Perceção dos alunos sobre o feedback.....	55
6.3.3 - Articulação entre feedback observado e percecionado	57
6.4 - DISCUSSÃO	59
6.5 - CONCLUSÃO	63
6.6 - REFERÊNCIAS.....	65
7 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
8 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	68
ANEXOS.....	XII

Índice de Figuras

Figura 1 – Distribuição dos Tipos de Feedback por Aula.....	53
Figura 2 – Total de Feedbacks por Categoria.....	54

Índice de Anexos

Anexo A – Instalações Desportivas.....	XII
Anexo B – “Futebolada” entre Professores	XIII
Anexo C - Plano Anual de Atividades da Educação Física.....	XIV
<i>Anexo D - Roulement dos Espaços</i>	<i>XV</i>
Anexo E - Planeamento Anual da Turma Residente.....	XVI
Anexo F - Unidade Didática	XVII
Anexo G – Grupos Basquetebol e GA + ARE	XVIII
Anexo H – Calendário Jogos UD: Basquetebol	XIX
Anexo I – Jogos Técnicos UD: Basquetebol	XX
Anexo J – Dossier de GA + ARE.....	XXI
Anexo K – Plano B	XXII
Anexo L – Plano de Aula.....	XXIII
Anexo M – Plano A, B e C.....	XXIV
Anexo N – Strava	XXV
Anexo O - Classroom	XXVI
Anexo P – Avaliação Diagnóstica	XXVII
Anexo Q – Avaliação Formativa	XXVIII
Anexo R – Avaliação Sumativa	XXIX
Anexo S – Observação Não Sistemática	XXX
Anexo T – Observação Sistemática	XXXI
Anexo U - Participação nas Atividades da Escola Cooperante.....	XXXII
Anexo V – Mega e Corta-Mato.....	XXXVI
Anexo W – Sarau	XXXVII
Anexo X – FCP, MMA, Surf.....	XXXVIII
Anexo Y – Atividades de Âmbito Social	XXXIX
Anexo Z – Tabela Feedbacks Estudo	XL

RESUMO

Este documento, realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, apresenta o percurso desenvolvido ao longo do Estágio Profissional, etapa essencial na formação inicial de professores. O relatório tem como principal objetivo refletir sobre as experiências vividas, as aprendizagens realizadas e as competências desenvolvidas nas diferentes áreas de intervenção: prática pedagógica, participação na escola e desenvolvimento profissional. O estágio decorreu numa escola do ensino secundário, do distrito do Porto, onde foi possível assumir responsabilidades docentes ao nível do planeamento, condução e avaliação do ensino, procurando sempre promover a participação ativa dos alunos, a inclusão e a criação de hábitos de vida saudáveis. Paralelamente, foi desenvolvido um estudo sobre a perceção dos alunos relativamente ao feedback fornecido pelo professor de Educação Física e a sua influência na aprendizagem e motivação, através da observação de aulas com gravação de voz e de uma entrevista de grupo focal. Os resultados destacaram a importância de um feedback regular, ajustado e encorajador, capaz de aumentar o envolvimento dos alunos e facilitar a melhoria do desempenho. Ao longo do ano verificou-se uma evolução consistente da intervenção pedagógica, passando de estratégias mais diretivas para abordagens que valorizaram a autonomia dos alunos, o trabalho em grupo e a adaptação das tarefas às características individuais. Para além da lecionação, a participação nas atividades do grupo disciplinar e da escola contribuiu para uma visão mais completa e realista da profissão docente. O estágio constituiu uma experiência decisiva no meu percurso formativo, permitindo consolidar competências pedagógicas, relacionais, organizacionais e reflexivas, fundamentais para o exercício futuro da profissão, reforçando a importância da Educação Física enquanto área fundamental na formação integral dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; VALORES DO DESPORTO; DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DOS ALUNOS; MOTIVAÇÃO.

ABSTRACT

This document, carried out within the scope of the Master's Degree in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education, at the Faculty of Sport of the University of Porto, presents the path developed throughout the School Placement, an essential stage in initial teacher education. The report aims to reflect on the experiences lived, the learning achieved, and the skills developed in the different areas of intervention: pedagogical practice, participation in school life, and professional development. The School Placement took place in a secondary school in the district of Porto, where it was possible to assume teaching responsibilities in terms of planning, conducting, and assessing teaching, always seeking to promote students' active participation, inclusion, and the development of healthy lifestyle habits. Simultaneously, a study was carried out on students' perceptions of the feedback provided by the Physical Education teacher and its influence on learning and motivation, through lesson observation with audio recording and a focus group interview. The results highlighted the importance of regular, adjusted, and encouraging feedback, capable of increasing students' engagement and facilitating performance improvement. Throughout the year, there was a consistent evolution in pedagogical intervention, moving from more directive strategies to approaches that valued student autonomy, group work, and the adaptation of tasks to individual characteristics. In addition to teaching, participation in the activities of the Physical Education department and the school contributed to a more complete and realistic understanding of the teaching profession. The was a decisive experience in my educational journey, allowing me to consolidate pedagogical, relational, organisational, and reflective skills, which are fundamental for the future practice of the profession, while reinforcing the importance of Physical Education as a key area in the holistic development of students.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; SCHOOL PLACEMENT; VALUES OF SPORT; HOLISTIC DEVELOPMENT OF STUDENTS; MOTIVATION.

Lista de Abreviaturas

- AD – Avaliação Diagnóstico
- ARE – Atividades Rítmicas e Expressivas
- EC – Escola Cooperante
- EdP – Ensino de Pares
- EE – Estudante Estagiário
- EF – Educação Física
- EP – Estágio Profissional
- GA – Ginástica Acrobática
- MAC – Modelo de Aprendizagem Cooperativa
- MED – Modelo de Educação Desportiva
- NE – Núcleo de Estágio
- PA – Plano de Aula
- PC – Professora Cooperante
- PES – Prática de Ensino Supervisionado
- PO – Professora Orientadora
- TP – Turma Partilhada
- TR – Turma Residente

1 - INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular Estágio Profissional (EP), inserida no Mestrado em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, é solicitado aos alunos a elaboração de um Relatório de Estágio. Este relatório visa descrever as experiências vividas ao longo do EP e como estas nos influenciaram.

A Prática de Ensino Supervisionado (PES) assume-se como um momento central na formação inicial de professores de Educação Física (EF), constituindo um momento privilegiado de articulação entre o conhecimento teórico e a realidade da prática pedagógica (Queirós, 2014). Neste contexto, o EP não se limita à aplicação de saberes previamente adquiridos, mas configura-se como um processo dinâmico da construção e reconstrução da identidade profissional, fortemente influenciado pelas experiências vividas, pelas interações estabelecidas no contexto escolar e pela capacidade reflexiva do estagiário. A importância da PES é amplamente reconhecida porque permite aos Estudantes Estagiários (EE) “a oportunidade de imergirem na cultura escolar nas suas mais diversas componentes, desde as suas normas e valores, aos seus hábitos, costumes e práticas, que comprometem o sentir, o pensar e o agir daquela comunidade específica” (Batista & Queirós, 2013, p. 33). Assim, a PES, aliado ao apoio de professores orientadores e cooperantes, desempenha um papel determinante na promoção de uma prática consciente, fundamentada e em constante desenvolvimento, contribuindo para a formação de EE mais autónomos, críticos e capazes de responder às exigências da profissão.

Paralelamente, a construção da identidade profissional docente emerge como um processo contínuo e progressivo, desenvolvido através da reflexão sobre a prática, da interpretação das experiências vividas e da interação com os diferentes agentes educativos. Durante o estágio, o contacto direto com os desafios reais da docência permitem ao EE redefinir crenças, consolidar valores e desenvolver uma visão mais consciente do papel do professor no contexto escolar. Neste sentido, a identidade profissional não se constrói de forma isolada, mas resulta da articulação entre a dimensão pessoal e profissional, sendo influenciada pelas vivências no contexto educativo e pela capacidade de

atribuir significado às experiências pedagógicas (Flores & Day, 2006). "The "kind of person" one is recognized as "being", at a given time and place, can change from moment to moment in the interaction, can change from context to context, and, of course, can be ambiguous or unstable." (Gee, 2000, p. 99). No âmbito da formação inicial em EF, o estágio revela-se, assim, um espaço privilegiado para a afirmação dessa identidade, promovendo a transição de estudante para professor e favorecendo o desenvolvimento de uma postura crítica, autónoma e reflexiva (Alves et al., 2014).

A estrutura do presente Relatório de Estágio encontra-se orientada por uma lógica reflexiva e crítica da PES, organizando-se em diferentes capítulos: Introdução; Enquadramento Pessoal; Enquadramento Institucional; Enquadramento Profissional; Envolvimento na Comunidade Escolar; Investigação em Contexto Escolar e Considerações Finais. A Introdução procede ao enquadramento geral do documento, explicitando os seus objetivos, a sua pertinência no âmbito da formação inicial e a sua organização estrutural. O Enquadramento Pessoal contempla a análise do percurso académico e profissional do EE, bem como a explicitação das expectativas iniciais e a sua problematização face às exigências da prática pedagógica. O Enquadramento Institucional incide na caracterização do contexto de estágio, integrando a análise da escola cooperante, dos seus recursos, da sua organização e das dinâmicas da comunidade educativa, enquanto elementos condicionantes da ação pedagógica. O Enquadramento Profissional constitui o eixo central do relatório, contemplando a conceção de ensino, a operacionalização do processo de ensino-aprendizagem (planeamento, realização e avaliação), bem como a reflexão crítica sobre a prática desenvolvida, numa lógica de regulação e melhoria contínua. O Envolvimento na Comunidade Escolar evidencia a participação ativa nas diferentes dimensões da vida escolar, reforçando a importância da integração do professor no contexto educativo e da colaboração com os diversos intervenientes. A Investigação em Contexto Docente concretizou-se através de um estudo centrado na análise da perceção dos alunos relativamente ao feedback fornecido pelo professor de EF, procurando compreender de que forma este influencia a aprendizagem e a motivação nas

aulas. Este processo investigativo, desenvolvido a partir da realidade da prática pedagógica, permitiu articular teoria e prática, aprofundar a reflexão sobre a intervenção docente e fundamentar estratégias de ensino mais ajustadas às necessidades dos alunos. Por fim, as Considerações Finais sintetizam o percurso desenvolvido, destacando as principais aprendizagens, constrangimentos e evoluções, bem como a projeção do desenvolvimento profissional futuro.

Com esta estrutura pretendemos demonstrar as aprendizagens adquiridas ao longo da PES e desta forma, mostrar a minha transformação enquanto professor através da experiência vivida durante o ano letivo. Tento como objetivo máximo a promoção de uma EF significativa e de qualidade.

2 – ENQUADRAMENTO PESSOAL

2.1 – Caracterização Pessoal

O meu nome é Nuno Alexandre Ferreira Martins, nasci a 22 de março de 1991 e sou natural de Leiria.

A minha ligação ao desporto começou desde cedo, inicialmente através da natação, modalidade que pratiquei durante vários anos, e mais tarde pelo contacto com outras experiências desportivas, como o ténis, a patinagem e o andebol. Contudo, foi no basquetebol que encontrei a modalidade com a qual mais me identifiquei, tendo marcado uma parte importante do meu percurso pessoal e desportivo. Paralelamente, durante a adolescência iniciei a prática de musculação, interesse que se mantém até aos dias de hoje e que despertou em mim uma curiosidade crescente pelas capacidades do corpo humano, pelo treino e pela melhoria do desempenho físico.

Num contexto familiar em que o desporto sempre foi valorizado, cresci a encará-lo como uma verdadeira escola de vida. Para além da aprendizagem técnica e competitiva, reconheci desde cedo o seu papel na transmissão de valores como o compromisso, a disciplina, o respeito, a superação e a convivência com os outros. Muitas das amizades e experiências que mantenho até hoje nasceram precisamente nesses contextos. O interesse pelo desporto

conduziu naturalmente às minhas escolhas académicas e profissionais. Iniciei o percurso na área do treino, com especialização ligada ao basquetebol, e posteriormente procurei alargar conhecimentos nas áreas do exercício físico, rendimento e saúde. Ao longo dos anos desenvolvi atividade profissional no contexto do treino e do fitness, experiência que me permitiu contactar com diferentes populações, objetivos e formas de intervenção. Tendo concluído a licenciatura há cerca de uma década, o mestrado em ensino foi sendo adiado durante vários anos, sobretudo devido à reduzida perspetiva de colocação profissional existente na área. Esse contexto levou-me a investir prioritariamente no treino desportivo e na preparação física, áreas em que construí grande parte do meu percurso profissional. Ainda assim, a possibilidade de ingressar na docência manteve-se sempre presente, até surgir a oportunidade de frequentar o mestrado habilitante para o ensino da EF.

Esta decisão resultou de forma ponderada e consciente, assente na convicção de que a escola continua a desempenhar um papel central no desenvolvimento da sociedade. Vejo a EF como uma disciplina com enorme potencial formativo, não apenas pelo contributo ao nível da saúde e da literacia motora, mas, também, pela capacidade de promover valores, hábitos e competências essenciais para a vida em comunidade. Poder contribuir para esse processo representa, para mim, uma responsabilidade acrescida, mas, também, um motivo de orgulho e realização pessoal.

2.2 – Expectativas Iniciais

Tendo concluído a minha licenciatura há cerca de dez anos, o mestrado em ensino permaneceu, durante muito tempo, em segundo plano, sobretudo devido à reduzida perspetiva de colocação profissional na área. No entanto, o desenrolar da vida proporcionou-me, finalmente, a oportunidade de frequentar o mestrado que habilita para a docência em EF.

Após a conclusão do primeiro ano deste ciclo de estudos, que se revelou mais exigente do que inicialmente antecipava, tanto ao nível da complexidade como do tempo despendido, surgiu o ano de estágio, entendido como a

verdadeira experiência no ensino, aquela que nos permite compreender, de forma mais concreta, se esta é, de facto, a profissão que pretendemos abraçar.

Considerando o meu percurso académico e profissional, bem como a minha idade, iniciei o mês de setembro com o desejo de que o ano decorresse de forma tranquila e equilibrada. Valorizava, acima de tudo, a construção de uma relação positiva com os alunos e com os restantes docentes, esperando igualmente uma carga horária mais ajustada quando comparada com o primeiro ano do mestrado. Sentia alguma confiança no estabelecimento de um bom ambiente com os alunos, fruto da experiência prévia enquanto treinador, a qual considerei uma mais-valia neste domínio. Relativamente à relação com docentes e pessoal não docente, as minhas experiências profissionais anteriores permitiam-me antecipar uma integração igualmente positiva.

No que respeita a uma das dimensões centrais da prática docente, a lecionação, encontrava-me expectante face às condições e exigências da escola onde realizaria o estágio. A educação, sendo um tema amplamente discutido na sociedade, muitas vezes alvo de opiniões diversas nem sempre fundamentadas, o que contribuiu para um sentimento simultâneo de expectativa e alguma apreensão. Não sabia, em concreto, o que esperar, nem até que ponto as aprendizagens adquiridas ao longo do primeiro ano poderiam ser plenamente aplicadas. Ainda assim, não antecipava dificuldades significativas ao nível da gestão e controlo da turma, sustentado pela experiência prévia enquanto treinador, que me conferia alguma segurança neste domínio. Contudo, reconhecia que nem todas as unidades didáticas (UD) a lecionar se enquadrariam na minha zona de conforto, o que representava simultaneamente um desafio e uma oportunidade de desenvolvimento profissional. Assim, encarei este estágio como um ano de aprendizagem contínua, não apenas com as professoras cooperante e orientadora, mas com todos os docentes da escola. Acreditava que a disponibilidade para observar, interagir e integrar diferentes perspetivas enriqueceria significativamente a minha experiência formativa.

No que concerne aos objetivos pessoais para o estágio, defini como prioridade perceber se seria capaz de assumir plenamente o papel de professor, mais especificamente de EF. Pretendia, neste sentido, verificar se conseguia

transmitir aos alunos os valores que reconheço no desporto, indo além das modalidades lecionadas na disciplina. Paralelamente, procurei compreender se teria capacidade para lidar com as exigências e o desgaste inerentes à profissão, refletindo sobre a possibilidade de a exercer de forma sustentada ao longo de vários anos.

3 – ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL

3.1 – A Escola

“As escolas são estabelecimentos aos quais está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País. É para responder a essa missão em condições de qualidade e equidade, da forma mais eficaz e eficiente possível, que deve organizar-se a governação das escolas.” (DL n.º 75/2008 de 22 de Abril).

3.2 – A minha Escola

A colocação nas escolas de estágio decorre de um concurso interno, no âmbito do qual é divulgada a lista de escolas disponíveis e os estudantes indicam a sua ordem de preferências. A distribuição das vagas é posteriormente efetuada segundo a seriação dos candidatos, determinada pela média final do primeiro ano do mestrado. No meu caso, privilegiei a proximidade geográfica como principal critério de decisão, tendo selecionado uma escola situada em Penafiel como primeira opção, onde acabei por ser colocado.

A escola cooperante (EC) que me acolheu apresenta uma vasta oferta formativa, integrando o 3º ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário, tanto no regime regular como no profissional. Para além disso, disponibiliza vários projetos e iniciativas de enriquecimento curricular com vista ao desenvolvimento integral dos alunos nas dimensões intelectual, social e afetiva.

A escola dispõe de um conjunto diversificado de infraestruturas desportivas (Anexo A). No espaço interior, conta com um pavilhão gimnodesportivo, subdividido em três campos de minibasquetebol, e uma sala de ginástica. No exterior, apresenta um campo de jogos com uma pista de atletismo e respetiva caixa de areia e dois campos de ténis.

Através de um protocolo celebrado com o município, era também possível lecionar aulas de EF no complexo das piscinas municipais, que inclui um campo de futebol de sete em piso sintético, rodeado por uma pista de atletismo e caixa de areia, piscinas cobertas, campos de ténis e salas destinadas a atividades rítmicas.

De um modo geral, as infraestruturas estavam em excelentes condições, fruto das recentes obras de renovação. No que concerne aos materiais desportivos, a escola dispunha de recursos variados e em quantidade adequada às diferentes modalidades, não se tendo revelado constrangimentos relevantes no processo de ensino-aprendizagem.

Após o início das atividades letivas, tornou-se evidente a limitação imposta pelos dias de chuva, que inviabilizavam a utilização dos espaços exteriores e nessas circunstâncias, as turmas eram concentradas no pavilhão gimnodesportivo, fazendo com que, por vezes, duas turmas ocupassem simultaneamente um terço do pavilhão. Tal situação podia implicar a presença de cerca de 56 alunos num espaço dimensionado para uma única turma de 28, condicionando a organização e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Relativamente ao grupo disciplinar de EF, importa destacar o ambiente de grande afabilidade, cooperação e abertura que caracterizou a sua dinâmica ao longo do ano letivo. Desde o início, os docentes demonstraram disponibilidade para integrar os estagiários, promovendo um clima de partilha e entreajuda. Para além do contexto formal, o convívio estabelecido em momentos informais, como as tradicionais “futeboladas” entre professores e alunos ou entre os próprios docentes (Anexo B), revelou-se particularmente relevante na criação e fortalecimento de relações interpessoais. Este tipo de interação contribui para o desenvolvimento de comunidades de prática, nas quais a aprendizagem

profissional emerge da partilha de experiências e da construção coletiva de conhecimento (Wenger, 2008). Neste sentido, a proximidade estabelecida com o grupo disciplinar facilitou não só a integração no contexto escolar, como, também, se revelou uma mais-valia em situações que exigiam articulação, nomeadamente na gestão e partilha de espaços e materiais, promovendo um funcionamento mais colaborativo e eficiente do processo de ensino-aprendizagem.

3.3 – Núcleo de Estágio

A identidade e a prática profissional do professor de EF são formadas, em parte, pelas experiências vividas no núcleo de estágio, que funciona como um espaço de socialização profissional, aprendizagem reflexiva e orientação pedagógica estruturada (Mesquita & Bento, 2014).

Posto isto, o Núcleo de Estágio (NE) era composto pelos EE, pela Professora Cooperante (PC) e pela Professora Orientadora (PO), constituindo-se como o principal espaço de acompanhamento, supervisão e desenvolvimento profissional no âmbito da PES, promovendo a articulação entre a formação académica e a realidade do contexto escolar (Batista et al., 2014).

Embora todos viéssemos de turmas diferentes do primeiro ano do MEEFEBS foi notório desde o primeiro dia o companheirismo e entreaajuda de todos, o que facilitou um ano que se torna sempre bastante complexo. Talvez tenha sido por sermos um grupo de estagiários mais velhos, mas foi inegável os pontos acima referidos.

No que se refere à ligação com a PC, que tem como função “ajudar os estagiários a compreenderem as situações, a saberem agir em situações e a sistematizarem o conhecimento que brota da interação entre ação e o pensamento” (Alarcão & Tavares, 2010, p. 35), esta foi muito superior ao expectável, havendo quatro momentos semanais de partilha de conhecimentos, reflexões e trabalho. Num primeiro momento achei demasiado, porém percebi rapidamente que isto me ajudava a melhorar, semana após semana, e a ter as minhas reflexões como o diário de bordo, entre outros documentos, em dia.

3.4 – A Turma Residente

Na primeira reunião com a PC foram atribuídas as turmas tendo-me sido atribuída uma turma de 10.º ano do curso de ciências e tecnologias, constituída por 28 alunos (18 rapazes e 10 raparigas), com idades compreendidas entre os 14 e 15 anos. Apesar de não nos ter sido possível participar na primeira reunião por conflito de agenda com a universidade, foi-me transmitida informação relevante sobre a turma, nomeadamente que a maioria já frequentava a escola e a destacar dois alunos que, por estarem ligados ao ensino articulado, não tinham frequentado aulas de EF anteriormente.

De uma forma geral, a Turma Residente (TR) caracterizava-se por um grupo de alunos com elevada disponibilidade física e interesse pela disciplina, fatores que facilitaram, de forma significativa, o processo de ensino-aprendizagem. Esta predisposição para a prática revelou-se uma mais-valia ao longo do ano letivo, permitindo desenvolver as aulas com níveis elevados de participação e envolvimento. No entanto, ao nível comportamental, tratava-se de uma turma com alguma tendência para a agitação e dispersão, sobretudo numa fase inicial, o que se traduzia, pontualmente, em comportamentos fora da tarefa e alguma dificuldade na gestão dos momentos de transição e organização da aula. Com o decorrer do ano letivo, e fruto de uma intervenção pedagógica consistente e ajustada, estas situações foram sendo progressivamente atenuadas, verificando-se uma evolução positiva no comportamento e na capacidade de autorregulação dos alunos. Relativamente à dinâmica relacional entre os elementos da turma, esta revelou-se globalmente muito positiva, marcada por um bom ambiente de convívio e cooperação. Apenas de forma pontual foi necessário intervir para corrigir atitudes menos adequadas entre colegas, não se tendo registado situações de conflito relevantes. A participação nas atividades promovidas pelo grupo de EF foi igualmente significativa, destacando-se o envolvimento de vários alunos nas diferentes iniciativas.

3.5 – A Turma Partilhada e 2.º Ciclo

A Turma Partilhada (TP) era igualmente constituída por alunos do 10.º ano, inseridos no ensino profissional, composta por alunos com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos e, no contexto da disciplina de EF, resultava da junção de duas turmas, perfazendo um total de 24 alunos.

Importa referir que, numa fase inicial, a perceção que fui construindo relativamente à turma foi influenciada por algumas representações frequentemente associadas ao ensino profissional, reforçadas em momentos formais e informais de contacto com outros docentes. Esse enquadramento levou-me, numa fase inicial, a antecipar maiores dificuldades ao nível da gestão da aula, do comportamento e do envolvimento nas tarefas.

Contudo, a realidade observada ao longo do ano letivo revelou-se mais equilibrada do que o inicialmente expectável. Embora se tratasse de uma turma, de forma geral, menos orientada para o rendimento escolar e com níveis de motivação académica inferiores aos verificados noutras turmas, os alunos demonstraram, na maioria das situações, uma postura respeitadora perante o professor e pelas regras estabelecidas. Nas aulas de EF evidenciaram boa receptividade à disciplina, participação regular, relação pedagógica positiva e cumprimento das regras, o que permitiu criar um clima de aula favorável ao processo de ensino-aprendizagem.

Para este ambiente favorável contribuiu, em grande medida, o modelo de lecionação adotado, com a presença simultânea de vários professores, o que facilitou a gestão da turma e o acompanhamento mais individualizado dos alunos. Esta organização permitiu potenciar o envolvimento dos alunos e promover um clima de aula mais estruturado e eficaz. A experiência no ensino profissional revelou-se particularmente enriquecedora no âmbito do estágio, uma vez que as suas especificidades organizacionais e pedagógicas diferem significativamente do ensino regular. Neste sentido, considero que o contacto com este contexto educativo constitui uma mais-valia na formação inicial de professores, possibilitando uma compreensão mais abrangente da diversidade de realidades educativas.

No âmbito da prática pedagógica, foram também lecionadas aulas a uma turma do 6.º ano de escolaridade, constituída por 20 alunos (10 rapazes e 10 raparigas). De acordo com a professora titular, tratava-se de uma turma com um perfil desafiante ao nível comportamental, caracterização que se confirmou no início da intervenção dos EE.

Numa fase inicial, verificou-se que essa característica teve um impacto significativo ao nível da gestão da aula, particularmente no que diz respeito à capacidade de concentração dos alunos e às atitudes demonstradas entre colegas, frequentemente marcadas por comportamentos desajustados. Acresce ainda o facto de não ter sido possível, ao longo das aulas lecionadas, contar com a totalidade dos alunos em simultâneo, o que introduziu constrangimentos adicionais na organização e continuidade do processo de ensino-aprendizagem. Apesar destas dificuldades, foi possível desenvolver de forma positiva duas unidades didáticas, voleibol e badminton, assegurando a participação e o envolvimento da maioria dos alunos. Para tal, revelou-se fundamental proceder a um ajustamento das estratégias pedagógicas, nomeadamente através da introdução de tarefas mais curtas, diversificadas e com um carácter mais lúdico, adequadas às características e necessidades da turma. Esta adaptação permitiu melhorar os níveis de atenção, compromisso e envolvimento, contribuindo para um clima de aula mais favorável.

Esta experiência constituiu uma aprendizagem particularmente significativa no meu percurso, na medida em que evidenciou a importância da flexibilidade pedagógica, da capacidade de adaptação ao contexto e da adequação das estratégias de ensino às características dos alunos, reforçando competências essenciais para a prática docente (Rink, 2014).

“Esta primeira aula com uma turma de 6.º ano constituiu uma experiência formativa relevante, permitindo-me compreender melhor as exigências pedagógicas do 2.º ciclo. A reflexão sobre a seleção das tarefas, a adequação do material e a gestão do comportamento contribuiu para o meu desenvolvimento enquanto professor estagiário.”
(reflexão aulas segundo ciclo, fevereiro 2026)

4 – ENQUADRAMENTO OPERACIONAL

4.1 – Conceção do Ensino da Educação Física

“A aprendizagem da docência não se inicia com o ingresso na profissão, é um processo construído ao longo da vida, desde a escolarização inicial, momento em que se constituem crenças e concepções que serão submetidas à reflexão e questionamento nos cursos de formação inicial.” (Batista et al., 2014, p. 70)

A concepção de ensino da EF que orientou a minha prática ao longo do estágio assentou numa perspetiva centrada no desenvolvimento integral dos alunos, valorizando não apenas as aprendizagens motoras, mas também a promoção de hábitos de vida saudáveis e a construção de valores fundamentais para a vida em sociedade. Neste sentido, procurei que a disciplina assumisse um papel formativo alargado, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, mais do que para a obtenção de níveis elevados de rendimento desportivo. Tal como defende Bento (2003a), a EF deve afirmar-se como um espaço educativo privilegiado, orientado para a formação global do indivíduo.

Ao longo do estágio, a minha prática pedagógica foi evoluindo de uma abordagem inicialmente mais centrada no professor e de total controlo da ação, para uma perspetiva progressivamente mais centrada no aluno. Esta transformação resultou de um processo contínuo de reflexão sobre a prática, permitindo-me valorizar cada vez mais o papel ativo do aluno na construção das suas aprendizagens, tal como defendido por Queirós (2014) no âmbito da formação inicial de professores. A utilização frequente de situações de jogo e de formas jogadas constituiu uma estratégia central, possibilitando aprendizagens mais contextualizadas e significativas, em linha com os contributos de Mesquita e Graça (2015), que defendem modelos de ensino que privilegiam a compreensão do jogo e a participação ativa.

Uma das minhas principais preocupações foi a criação de condições para que todos os alunos pudessem participar com sucesso, tendo existido uma constante adaptação das tarefas às características individuais dos discentes.

Foram consideradas limitações específicas, como dificuldades visuais ou a ausência de experiências prévias na disciplina, procurando ajustar as exigências e os contextos de prática de modo a garantir a inclusão efetiva de todos. Esta diferenciação pedagógica revelou-se essencial para promover um sentimento de competência e pertença nos alunos, indo ao encontro da perspectiva de que o ensino deve respeitar a diversidade e individualidade dos contextos educativos (Rink, 2014). Paralelamente, procurei fomentar a autonomia dos alunos atribuindo-lhes responsabilidades no decorrer das aulas, como o apoio na organização de tarefas ou na dinamização de atividades. Esta estratégia contribuiu não só para o aumento do envolvimento, como também para o desenvolvimento de competências sociais e de responsabilidade, reforçando a ideia de que o aluno deve assumir um papel ativo no seu processo de aprendizagem (Siedentop, 1994). Ao nível da relação pedagógica, procurei assumir-me como um professor presente, atento e disponível, pautando a minha intervenção por sensibilidade pedagógica e capacidade de ajustamento às necessidades dos alunos. Procurei estabelecer uma relação de proximidade e respeito, mantendo a autoridade necessária à condução da aula, mas sem recorrer a uma postura intimidante, contribuindo para a criação de um clima de aula positivo e facilitador da aprendizagem, aspeto amplamente valorizado no contexto pedagógico (Costa, 1995).

“De todas formas, sólo se puede aprender a aprender trabajando sobre saberes reales y tomando el tiempo de asimilarlos en la escuela, incluso si el primer objetivo en aquel momento no es memorizarlos, sino prepararse para asimilar saberes de la misma indole si llegan a ser pertinentes en outros momentos de la vida.” (Perrenoud, 2012, p. 207)

4.2 – O Planeamento

O planeamento no contexto educativo e em particular na EF, assume-se como um processo central na organização e intencionalidade da intervenção pedagógica, permitindo ao professor estruturar o ensino de forma coerente, progressiva e ajustada às características dos alunos e do contexto. Mais do que

uma tarefa meramente técnica, o planeamento constitui um processo dinâmico e reflexivo, que articula os objetivos curriculares com as opções metodológicas e as estratégias de avaliação, promovendo a qualidade do processo de ensino-aprendizagem (Bento, 2003b). Neste sentido, o professor deve considerar não só as orientações programáticas, mas também a diversidade dos alunos, as condições materiais e organizacionais da escola e os constrangimentos do contexto, ajustando continuamente a sua ação pedagógica (Mesquita & Graça, 2015). Tal como referem Farias e Mesquita (2024), um planeamento eficaz implica uma tomada de decisão fundamentada, que antecipa a ação, mas que, simultaneamente, se mantém flexível, permitindo adaptações em função da resposta dos alunos. Assim, o planeamento em EF deve ser entendido como um instrumento orientador da prática, que sustenta uma intervenção consciente, intencional e centrada no desenvolvimento integral dos alunos.

4.2.1 – Planeamento Anual

“O planeamento anual tem como objetivo determinar os objetivos anuais e perspetivar a distribuição das aulas e das matérias a lecionar ao longo do ano letivo, sempre em articulação com uma planificação de cariz vertical, entre ciclos e níveis de ensino. Constitui, portanto, uma calendarização anual dos conteúdos que se reflete num exercício de análise, reflexão e tomada de decisão acerca de organização do conteúdo a lecionar.”

(Farias & Mesquita, 2024, p. 183)

O início da PES foi marcado por diversas reuniões de integração, ao nível do NE, do departamento, do grupo disciplinar e em contexto geral de escola. Nestes momentos foi possível estabelecer um primeiro contacto com a realidade escolar, sendo igualmente disponibilizada documentação relevante para o processo de planeamento. Destacam-se o calendário anual de atividades da EF (Anexo C), o roulement dos espaços (Anexo D), bem como as normas de funcionamento do pavilhão, dos balneários e os denominados Planos B para os dias de condições climatéricas adversas.

No que respeita à gestão dos espaços, ficou definido que, no primeiro período, a turma teria acesso a um espaço interior e à sala de ginástica; no segundo período, a um espaço interior e outro exterior; e, no terceiro período, a um espaço exterior e à sala de ginástica. Importa ainda acrescentar que, na EC, a disciplina de EF se organiza segundo o modelo de lecionação por blocos, “conjunto de aulas sobre a mesma matéria do ensino” (Farias & Mesquita, 2024, p. 183), aspeto que influenciou a distribuição temporal das matérias e a estruturação das UD. Paralelamente, em reunião com a PC, foi recomendada a análise das Aprendizagens Essenciais do 10.º ano, enquanto documento orientador da intervenção pedagógica. Este documento enquadra o 10.º ano como um período de consolidação das aprendizagens desenvolvidas nos ciclos anteriores, permitindo aos alunos reforçar competências, recuperar dificuldades e aprofundar conteúdos em diferentes matérias. Assume ainda um papel importante na adaptação ao ensino secundário, promovendo uma transição sustentada e preparando os alunos para escolhas mais informadas nos anos subsequentes (Direção-Geral da Educação, 2018).

Considerando as orientações curriculares, os recursos disponíveis e as dinâmicas próprias da escola, definiu-se que as modalidades coletivas a abordar seriam o basquetebol e o voleibol, em articulação com os torneios internos da disciplina. Foram igualmente contempladas a ginástica acrobática (GA) e as Atividades Rítmicas e Expressivas (ARE), tendo em vista a participação no Sarau escolar, bem como o atletismo e o ténis, procurando proporcionar experiências diversificadas e adequadas ao desenvolvimento global dos alunos.

Tendo por base esta informação, procedi à elaboração do planeamento anual (Anexo E) da TR, definindo as respetivas UD. No primeiro período foram previstas as unidades de basquetebol e GA; no segundo período, voleibol e atletismo; e, no terceiro período, ténis e ARE.

Ao longo deste processo, tornou-se evidente que a elaboração do planeamento anual esteve fortemente condicionada pelas características organizacionais da escola e pela distribuição dos espaços disponíveis. A atribuição da sala de ginástica em dois momentos distintos do ano letivo acabou por orientar naturalmente a seleção das matérias, conduzindo à lecionação da

GA no primeiro período e das ARE no terceiro período, em articulação com a preparação do Sarau escolar. De igual forma, a coincidência entre a disponibilidade dos espaços interiores e a realização dos torneios internos do grupo disciplinar favoreceu a inclusão das modalidades coletivas correspondentes, procurando garantir uma preparação adequada dos alunos para esses momentos. Assim, mais do que um processo de escolha livre das modalidades, o PA revelou-se um exercício de articulação entre as orientações curriculares, os objetivos do grupo disciplinar e os constrangimentos logísticos da escola. Esta realidade permitiu-me compreender que muitas das decisões curriculares em EF resultam da adaptação ao contexto, exigindo ao professor capacidade de ajustar as suas intenções pedagógicas às condições efetivamente disponíveis.

4.2.2 – Unidade Didática

A UD (Anexo F), no contexto da EF, "... corresponde ao planeamento pormenorizado de um conjunto de aulas dedicadas ao desenvolvimento de determinados conteúdos (por exemplo: uma modalidade desportiva)"(Farias & Mesquita, 2024, p. 185). Este nível de planeamento assume um carácter mais operacional, na medida em que concretiza as orientações do planeamento anual, adaptando-as às características dos alunos e ao contexto real de intervenção (Bento, 2003b). A sua construção implica decisões ao nível da seleção e progressão dos conteúdos, bem como das estratégias de ensino a utilizar, procurando garantir aprendizagens significativas e ajustadas às necessidades da turma (Mesquita & Graça, 2015).

Nas modalidades em que os alunos apresentavam experiência prévia, tornou-se fundamental realizar uma Avaliação Diagnóstica (AD), com o objetivo de identificar o nível inicial de desempenho dos alunos em diferentes domínios, fornecendo ao professor informação relevante para sustentar a tomada de decisões sobre como conduzir o ensino (Quina, 2009). Sempre que se verificou ausência generalizada de experiência prévia numa determinada modalidade, colocando os alunos num nível relativamente homogéneo de iniciação, a

pertinência de uma avaliação diagnóstica formal revelou-se mais reduzida. Nestes casos, optou-se por integrar esse diagnóstico de forma implícita, através da observação contínua nas primeiras aulas, em consonância com uma perspetiva de avaliação formativa e reguladora do processo de ensino-aprendizagem (Carvalho, 1994).

Relativamente à construção das UD, numa fase inicial manifestei tendência para introduzir um número excessivo de conteúdos, o que tornou o acompanhamento da PC essencial na seleção e priorização das matérias efetivamente exequíveis. Este apoio revelou-se determinante para ajustar o planeamento ao tempo disponível, ao ritmo de aprendizagem dos alunos e aos objetivos definidos para cada unidade. Posteriormente, procedi à definição dos modelos de ensino que orientariam a intervenção ao longo do ano letivo.

No primeiro período, o Modelo de Instrução Direta (MID) (Rosenshine, 2012) constituiu a base da intervenção pedagógica, complementado com características do Modelo de Educação Desportiva (MED), proposto por Siedentop (1994) e Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC) (Dyson & Casey, 2016). Importa referir que não foram aplicados os modelos na sua forma integral, mas sim incorporadas algumas das suas características pedagógicas em função das necessidades da turma e das especificidades das modalidades abordadas.

Nas modalidades de basquetebol e GA + ARE, no primeiro período, os alunos trabalharam frequentemente em pequenos grupos (Anexo G), nos quais eram atribuídas responsabilidades específicas a determinados elementos, como a organização do material, a gestão das tarefas ou o apoio aos colegas durante a execução dos exercícios. No basquetebol, por exemplo, foram dinamizadas situações de competição Intra turma através de jogos reduzidos (Anexo H) e desafios técnicos entre equipas (Anexo I), procurando aumentar o envolvimento e o sentido de pertença dos alunos, numa lógica próxima de algumas características do MED, como por exemplo filiação, competição formal e registo estatístico. Já na GA e ARE, os grupos foram responsáveis pela criação e apresentação de uma coreografia, envolvendo processos de cooperação, tomada de decisão conjunta e entreajuda entre pares, aspetos associados ao

MAC. Esta UD desenvolveu-se, inclusivamente, de forma distinta daquela que inicialmente perspetivava e também diferente da abordagem experienciada no primeiro ano do mestrado. Em vez de centrar o processo nas habilidades motoras específicas da GA, a intervenção incidia sobretudo no trabalho criativo dos alunos através da construção de coreografias coletivas em grupos reduzidos, a utilização de um dossier de grupo (Anexo J) auxiliou o trabalho efetuado. Esta opção pedagógica permitiu-me contactar com uma perspetiva de ensino mais centrada no aluno, valorizando a autonomia, a cooperação e a expressão (Metzler, 2011) à qual os alunos responderam de forma bastante positiva.

No segundo período verificou-se uma transição para estratégias mais centradas no aluno, atribuindo-se maior relevância à autonomia, à cooperação e à responsabilidade partilhada. Neste sentido, ganharam maior expressão características do MAC, do MED e do Ensino de Pares (EdP), reduzindo-se substancialmente o recurso ao MID. O trabalho por estações foi reforçado e diversificado, sendo privilegiadas situações em que os próprios alunos assumiam responsabilidades na explicação das tarefas, na demonstração de exercícios e no apoio a colegas com maiores dificuldades, promovendo-se uma participação mais ativa no processo de aprendizagem. Destaca-se o caso de uma aluna que assumiu um papel de tutoria (EdP) junto dos colegas valorizando a experiência e motivação de ambas para a disciplina.

Por motivos climáticos, não foi possível lecionar a UD de atletismo no segundo período nos moldes inicialmente previstos, tendo sido necessário recorrer aos Planos B em todas as aulas destinadas a essa modalidade, tal como se sucedeu com os outros docentes. Esta situação conduziu, na prática, ao cancelamento da UD de atletismo e ao aumento significativo do número de aulas dedicadas ao voleibol, uma vez que os Planos B definidos pelo grupo disciplinar incidiam sobre esta modalidade. Numa fase inicial, estes momentos eram organizados através de aquecimento seguido de jogos previstos no calendário competitivo da turma. Contudo, com o acumular destas aulas, comecei a verificar uma diminuição do envolvimento dos alunos, que demonstravam menor compromisso com a tarefa e uma tendência crescente para encarar estes

momentos apenas como situações de jogo e excesso de lazer. Perante esta realidade, optei por reorganizar os Planos B, estruturando as aulas em três estações distintas (Anexo K): uma estação de competição, uma estação de desenvolvimento físico e uma estação de desenvolvimento técnico, sendo esta última dinamizada pelos capitães de equipa com base em exercícios anteriormente trabalhados nas aulas. Esta adaptação permitiu reforçar a autonomia e a responsabilidade dos alunos, ao mesmo tempo que assegurou a continuidade das aprendizagens. Para além disso, o tempo adicional dedicado ao voleibol possibilitou aprofundar conteúdos que inicialmente não estavam previstos, nomeadamente o trabalho de diferentes zonas de ataque (dois pontos obrigatórios). Esta experiência reforçou a importância da flexibilidade no planeamento e da capacidade de ajustar as estratégias pedagógicas às circunstâncias reais, procurando transformar um constrangimento numa oportunidade de aprendizagem.

No terceiro período mantiveram-se as opções metodológicas anteriormente adotadas, por considerar que uma abordagem híbrida, sustentada na complementaridade entre modelos de ensino e respetivas características, se revelava a mais ajustada às características da turma e ao desenvolvimento dos alunos. Como referem Mesquita e Graça (2015, p. 64) “os modelos instrucionais não são estanques nem sequer se pode afirmar que alguns são melhores que outros..... Têm-se aberto possibilidades de cooperação criativa e mutuamente enriquecedora entre modelos”. A UD de ténis teve de ser ajustada devido à realização de visitas de estudo, questões climáticas e aos ensaios/preparação para o Sarau. Perante estes constrangimentos temporais, optou-se por lecionar todos os conteúdos ao longo de cada aula, garantindo assim a continuidade do processo de ensino-aprendizagem.

4.2.3 – Plano de Aula

O plano de aula (PA) (Anexo L) constitui o nível mais concreto do planeamento em EF, correspondendo à estruturação detalhada de cada sessão de ensino, onde são definidos os objetivos, as tarefas, as estratégias de

intervenção e a organização dos alunos. Este instrumento permite ao professor antecipar a ação pedagógica e garantir uma condução intencional e ajustada da aula, tendo em conta as características da turma e o contexto de prática. Para além disso, assume um papel fundamental na regulação do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando ajustes em função das respostas dos alunos e das situações emergentes (Rink, 2014; Siedentop, 1994).

Durante a PES, utilizei sempre o PA como um guia orientador da minha prática e não como um documento rígido ou imutável, “pelo que se trata de um formato que não precisa ser estanque e absolutista” segundo Farias e Mesquita (2024, p. 192). Considero que a capacidade de adaptar o inicialmente previsto às circunstâncias reais da aula constitui uma competência essencial do professor, exigindo sensibilidade pedagógica e capacidade de decisão em contexto (Rink, 2014).

Numa fase inicial, senti necessidade de analisar diferentes modelos de PA, procurando encontrar um formato com o qual me identificasse. Para mim, era importante dispor de um documento visualmente claro e funcional, que, através de imagens e palavras-chave, me permitisse recentrar rapidamente a atenção durante a aula. A estrutura adotada resultou também da partilha constante no seio do NE, tendo como referência o trabalho desenvolvido na unidade curricular de Didática Específica do Desporto II – Voleibol do primeiro ano do mestrado.

Em termos organizacionais, o plano encontrava-se dividido em três partes principais: cabeçalho, corpo do plano e notas. O cabeçalho incluía informações essenciais para a contextualização da aula, como a modalidade, objetivos, conteúdos, duração, espaço, material necessário e número da aula. As notas destinavam-se ao registo de observações relevantes, reflexões pós-aula e possíveis reajustes a considerar em intervenções futuras. Relativamente ao corpo do plano, este encontrava-se estruturado em três momentos fundamentais: parte inicial, parte fundamental e parte final. A parte inicial tinha como principal objetivo promover a preparação dos alunos para a aula, englobando momentos de receção, apresentação dos objetivos e conteúdos a abordar, organização da turma e realização de exercícios de

ativação/aquecimento, procurando simultaneamente estimular a motivação e a predisposição para a prática. A parte fundamental correspondia ao momento central da aula, onde eram desenvolvidos os conteúdos e objetivos específicos definidos para cada sessão, através da realização de tarefas, exercícios, situações de aprendizagem e formas jogadas adequadas às características da modalidade, ao nível dos alunos e às adaptações necessárias. Por fim, a parte final destinava-se à consolidação das aprendizagens, incluindo momentos de jogo ou apresentação, reflexão sobre o trabalho realizado, feedback aos alunos e balanço geral da aula.

Sempre que as condições do contexto o exigiram, foram ainda elaborados e aplicados Planos B ou C (Anexo M), garantindo a continuidade e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem perante constrangimentos como alterações climáticas, indisponibilidade de espaços ou falta de materiais. A utilização dos Planos B e C assumiu uma importância muito superior àquela que inicialmente antecipava. Numa fase inicial, encarava estas aulas sobretudo como uma necessidade organizacional para responder a alterações de última hora relacionadas com a meteorologia ou a disponibilidade dos espaços. Contudo, a frequência com que fui obrigado a utilizá-los levou-me a perceber que a sua qualidade tinha impacto direto nas aprendizagens dos alunos. Nos dias de Plano B, o espaço e o material disponíveis eram significativamente reduzidos, uma vez que duplicavam as turmas que partilhavam simultaneamente o pavilhão. Esta realidade obrigou-me a repensar a organização das aulas e a encontrar soluções que permitissem manter os alunos ativos e envolvidos. Inicialmente, as aulas centravam-se essencialmente em situações de jogo, mas, fui verificando uma diminuição progressiva da intensidade e do envolvimento dos alunos. Perante esta constatação, reorganizei as aulas em estações de trabalho diferenciadas, integrando componentes técnicas, físicas e competitivas. Esta alteração permitiu não só aumentar o tempo de prática efetiva, mas também atribuir maiores responsabilidades aos capitães de equipa, promovendo a autonomia dos alunos e possibilitando-me um acompanhamento mais individualizado dos que apresentavam maiores dificuldades. Hoje reconheço que a principal

aprendizagem associada a este processo foi compreender que o planeamento não deve limitar-se ao cenário ideal.

4.3 – Implementação

A implementação do ensino revelou-se uma das dimensões mais exigentes vivenciadas ao longo da PES. Se o planeamento permitia antecipar objetivos, conteúdos e estratégias de intervenção, a sua concretização exigia uma constante adaptação às características da turma, aos constrangimentos do contexto e às situações imprevistas que surgiam no decorrer das aulas. Neste processo, as dimensões relacionadas com o clima de aula, disciplina, gestão e instrução assumiram particular relevância, influenciando diretamente a qualidade das aprendizagens e a eficácia da intervenção pedagógica (Siedentop & Tannehill, 2000).

4.3.1 – Gestão, Disciplina e Clima

Relativamente à gestão e disciplina da aula, numa fase inicial procurei introduzir tarefas de aquecimento mais dinâmicas e lúdicas. Contudo, o elevado nível de excitação e dispersão evidenciado pela TR dificultava a concentração e a transição para os momentos seguintes da aula. Perante esse contexto, optei progressivamente por tarefas de ativação motora mais estruturadas e fisicamente exigentes, procurando promover maior autorregulação comportamental, foco atencional e predisposição para o trabalho subsequente (Mesquita & Rosado, 2015).

Ao longo do ano letivo tornou-se igualmente evidente a importância da definição de rotinas e regras claras de funcionamento. A implementação consistente de sinais de organização, regras de utilização do material e procedimentos de transição entre tarefas revelou-se fundamental para reduzir tempos mortos, minimizar comportamentos de desvio e promover maior fluidez na condução das aulas. Progressivamente, os alunos foram interiorizando estas

dinâmicas, verificando-se uma evolução positiva ao nível da autonomia e da autorregulação comportamental.

Como anteriormente descrito, não foi possível lecionar a UD de atletismo no segundo período nos moldes inicialmente previstos, tendo sido necessário recorrer aos Planos B em todas as aulas destinadas a essa modalidade. Numa fase inicial, as aulas adicionais em espaço interior revelaram-se positivas, uma vez que coincidiram com a modalidade que se encontrava em lecionação nesse momento. Contudo, rapidamente me apercebi de que a realização exclusiva de situações de torneio, após o aquecimento inicial, conduzia a uma menor intencionalidade pedagógica, favorecendo momentos de descontração excessiva e atitudes menos orientadas para a aprendizagem. Esta situação permitiu-me compreender que elevados níveis de participação nem sempre correspondem a aprendizagens significativas.

Perante esta realidade, procedi à reformulação da estrutura dos Planos B, organizando o espaço em três zonas distintas (Metzler, 2011): uma destinada ao jogo de voleibol, outra ao desenvolvimento técnico, orientado pelo capitão de equipa com base em exercícios previamente trabalhados nas aulas, e uma terceira direcionada para o trabalho de condição física na bancada. Esta reorganização permitiu aumentar o tempo de empenhamento motor, diversificar os estímulos de aprendizagem e promover maior responsabilização dos alunos durante a aula.

No que diz respeito à relação pedagógica estabelecida, esta foi sendo construída de forma progressiva ao longo do ano letivo. Numa fase inicial, senti a necessidade de adotar uma postura mais firme e exigente, ajustada às características socioafetivas da turma, com o objetivo de estabelecer regras claras e garantir um clima de aula adequado. Com o tempo, e à medida que os alunos foram interiorizando as dinâmicas e expectativas associadas ao contexto de aula, foi possível flexibilizar essa postura, promovendo uma relação mais próxima e de maior confiança.

Importa salientar que procurei sempre estabelecer uma distinção clara entre os momentos formais de aula e os momentos informais, assumindo, nestes últimos, uma postura mais próxima e acessível. Considero que esta abordagem

contribuiu para o desenvolvimento de uma relação pedagógica sólida, assente na confiança e no respeito mútuo, elementos centrais no processo de ensino-aprendizagem e no envolvimento dos alunos (Bento, 2003a). O facto de vários alunos terem partilhado situações pessoais e procurado apoio, bem como as referências positivas evidenciadas nas suas autoavaliações, reforça a percepção de que foi possível criar um ambiente seguro e humanizado, elementos centrais no processo educativo.

Em suma, considero que a relação estabelecida com a turma foi um dos aspetos mais positivos do estágio, tendo conseguido, através da minha forma de estar e da sensibilidade demonstrada face às necessidades dos alunos, criar um vínculo pedagógico significativo, potenciador das aprendizagens e do desenvolvimento pessoal dos mesmos. Importa referir que este constituía, à partida, um dos meus principais receios relativamente ao exercício da docência, nomeadamente a incerteza quanto ao facto de vir a identificar-me com o ato de lecionar em contexto escolar, apesar da experiência prévia e do gosto evidenciado no treino de basquetebol.

No entanto, a qualidade da relação pedagógica construída ao longo do ano letivo revelou-se determinante para ultrapassar essa dúvida inicial, tendo esta turma desempenhado um papel fundamental nesse processo. As referências positivas presentes nas autoavaliações dos alunos constituíram um indicador adicional da qualidade da relação construída e do impacto que as aulas tiveram na sua experiência escolar. Este percurso contribuiu, assim, para o reforço da minha motivação e para a consolidação da minha identidade enquanto professor, permitindo-me desenvolver um profundo gosto pela profissão docente.

“Sinceramente estou a adorar as aulas. Boas festas “

(Autoavaliação do 1º Período)

“Gostei muito das aulas e da forma como o professor explica, principalmente nas atividades desportivas.”

(Autoavaliação 2º Período)

4.3.1.1 – Criação de uma Identidade de Turma

Ao longo do EP procurei valorizar não apenas as aprendizagens motoras e cognitivas dos alunos, mas, também, a construção de um sentido de pertença e identidade coletiva no seio da turma. Proveniente do contexto do treino desportivo, sempre atribuí grande importância à criação de dinâmicas e rituais capazes de fortalecer a união do grupo, promover o compromisso coletivo e reforçar a ligação entre todos os elementos envolvidos no processo.

Neste sentido, desde cedo implementei um cumprimento de turma, realizado de forma consistente no início, final das aulas e/ou momentos extra-aula, através do qual eu e os alunos nos cumprimentávamos enquanto grupo/equipa. Apesar da sua simplicidade, este ritual foi assumindo um significado crescente ao longo do ano letivo, funcionando como um elemento simbólico de identidade coletiva. Progressivamente, tornou-se parte integrante das dinâmicas da turma, sendo apropriado pelos próprios alunos e criando de um ambiente de aula mais próximo, positivo e motivador.

Considero que esta estratégia favoreceu o fortalecimento das relações interpessoais e o desenvolvimento de um maior sentimento de pertença ao grupo, aspetos que procurei promover ao longo de todo o ano letivo. Neste sentido, Ceia (2011, p. IV e II) refere a importância de “unir a diversidade e incutir sentimentos de pertença” no contexto educativo, destacando igualmente que o clima relacional se encontra associado “aos valores, às atitudes e aos sentimentos dominantes” vivenciados no grupo.

Paralelamente, foram realizados dois desafios através da aplicação Strava e, posteriormente, criado um grupo de turma na mesma plataforma (Anexo N), com o objetivo de incentivar a prática regular de atividade física para além do contexto das aulas. Embora a adesão dos alunos tenha sido variável, estas iniciativas constituíram uma tentativa de reforçar os laços entre os elementos da turma e de promover hábitos de vida mais ativos, prolongando a influência da disciplina para além do espaço escolar.

4.3.2 – Instrução e Feedback

A instrução e o feedback assumiram um papel central ao longo da PES, constituindo duas das competências que mais procurei desenvolver enquanto professor. Como referem Rosado e Mesquita (2015, p. 70 e 71) “a transmissão de informação é uma das competências fundamentais dos professores”, sendo essencial selecionar a informação mais relevante e adequá-la à capacidade de processamento dos alunos.

Numa fase inicial senti necessidade de fornecer explicações demasiado extensas e detalhadas, procurando antecipar todas as possíveis dificuldades dos alunos. Contudo, rapidamente me apercebi de que o excesso de informação nem sempre favorecia a compreensão das tarefas, conduzindo, por vezes, a momentos de dispersão ou à necessidade de repetir instruções já fornecidas. Com o decorrer da prática pedagógica, fui progressivamente ajustando a minha intervenção, tornando as explicações mais objetivas, claras e focadas nos aspetos essenciais de cada tarefa. Esta evolução permitiu-me compreender que uma instrução eficaz não depende da quantidade de informação transmitida, mas da capacidade de destacar os aspetos mais relevantes para a aprendizagem.

Paralelamente, a demonstração assumiu-se como uma estratégia importante para complementar a instrução verbal e facilitar a compreensão dos critérios de execução e dos objetivos das atividades propostas. O recurso simultâneo a diferentes canais de comunicação revelou-se particularmente útil em conteúdos de maior complexidade técnica, permitindo aos alunos observar exemplos concretos e compreender com maior facilidade aquilo que lhes era solicitado.

O feedback pedagógico assumiu igualmente um papel central ao longo das aulas, sendo utilizado não apenas para corrigir a execução motora, mas também para reforçar positivamente o empenho, a participação e a evolução dos alunos. Considerando que o feedback constitui uma das variáveis com maior influência na aprendizagem (Costa, 1995; Rosado & Mesquita, 2015) procurei fornecê-lo de forma frequente e ajustada às necessidades dos alunos,

procurando orientar a sua ação e promover uma melhoria contínua do desempenho.

Para além disso, recorri frequentemente ao questionamento como estratégia de envolvimento cognitivo, incentivando os alunos a refletirem sobre as suas ações, a identificarem soluções para os problemas colocados e a compreenderem os objetivos das tarefas. Desta forma, procurou-se promover uma participação mais consciente e ativa no processo de aprendizagem, ultrapassando uma lógica de mera execução das tarefas, sendo uma referência de que a mensagem tinha sido bem passada e que era esse o caminho.

4.3.3 – Tecnologias Digitais

A integração das tecnologias digitais constituiu igualmente uma dimensão relevante ao longo do EP, assumindo-se como um recurso complementar de apoio ao processo de ensino-aprendizagem. Para além de facilitarem o acesso à informação, estas ferramentas podem contribuir para aumentar o envolvimento, a autonomia e a responsabilização dos alunos nas suas aprendizagens (Bessa et al., 2024).

Ao longo do estágio recorri regularmente à plataforma *Google Classroom* como espaço de apoio e extensão das aprendizagens desenvolvidas nas aulas. Nesta plataforma foram sendo disponibilizados os conteúdos abordados ao longo das UD, informações relevantes sobre as modalidades lecionadas, documentos de apoio e vídeos curtos demonstrativos das habilidades motoras trabalhadas nas aulas (Anexo O). A disponibilização destes recursos procurou facilitar o acesso dos alunos à informação, permitindo-lhes rever conteúdos, consolidar aprendizagens e acompanhar o trabalho desenvolvido mesmo fora do contexto presencial da aula.

Paralelamente, foram incorporadas algumas características associadas ao modelo *Flipped Classroom* (Gensheng & Kelvin, 2022), ainda que de forma parcial e adaptada ao contexto da disciplina de EF. Em determinados momentos, os alunos eram incentivados a visualizar previamente pequenos vídeos demonstrativos ou materiais de apoio antes das aulas, procurando promover

uma preparação inicial para os conteúdos a abordar. Desta forma, o tempo de aula pôde ser mais direcionado para a prática, experimentação, resolução de problemas e esclarecimento de dúvidas.

A utilização destes recursos digitais revelou-se particularmente útil em modalidades que exigiam maior compreensão técnica e visual das habilidades motoras, permitindo aos alunos observar modelos de execução e rever aspetos essenciais ao seu ritmo e de forma autónoma. Simultaneamente, esta estratégia contribuiu para promover uma maior responsabilização dos alunos pelas suas próprias aprendizagens, aproximando-os de um papel mais ativo no processo de ensino-aprendizagem.

Para além disso, procurei também partilhar regularmente, através da plataforma, jogos e competições das modalidades lecionadas disponíveis em canal aberto, incentivando os alunos à visualização de diferentes contextos de prática desportiva. Esta estratégia teve como objetivo aproximá-los da cultura desportiva associada às modalidades abordadas, promovendo uma maior familiaridade com os conteúdos. Um exemplo disso foi a observação de jogos de voleibol, que permitiu explorar aspetos táticos e comportamentais abordados nas aulas, como a importância do *huddle* enquanto momento de comunicação, coesão e organização da equipa.

4.4 – Avaliação

Ao longo da PES, a avaliação constituiu-se como uma das dimensões mais desafiantes da minha intervenção pedagógica, particularmente no que diz respeito à distinção entre os conceitos de avaliação e classificação, uma situação que expus e debati com a PC e a PO. Numa fase inicial, tendia a encarar ambos os conceitos como sinónimos, associando a avaliação sobretudo à atribuição de uma classificação. A principal dificuldade prendia-se precisamente com a tomada de decisão classificativa, questionando-me frequentemente sobre quais os critérios que justificavam a atribuição de uma determinada classificação a um aluno e não de outra.

As discussões realizadas com a PC e a PO, aliadas às leituras recomendadas ao longo do estágio, foram fundamentais para alterar esta perspetiva. Progressivamente, fui compreendendo que a avaliação corresponde a um processo contínuo de recolha e interpretação de informação que sustenta as decisões pedagógicas do professor, enquanto a classificação representa apenas a tradução final desse processo num valor ou nível. Atualmente, considero que a avaliação está presente em todos os momentos da aula, desde a observação das dificuldades dos alunos à adaptação das tarefas e ao feedback fornecido, assumindo-se como um instrumento ao serviço da aprendizagem e não apenas da atribuição de classificações. Esta dificuldade foi igualmente identificada por López-Pastor (2019) que refere tratar-se de um problema recorrente no contexto escolar.

A compreensão desta distinção levou-me também a refletir sobre outra questão que suscitou diversas discussões com a PC ao longo do ano: a tensão entre a aplicação de critérios comuns a todos os alunos e a necessidade de considerar a individualidade de cada um.

Frequentemente questioneei-me sobre até que ponto a avaliação em EF deveria refletir exclusivamente o nível de desempenho alcançado ou, pelo contrário, contemplar fatores como as características morfológicas, eventuais limitações de saúde, as experiências motoras prévias e a progressão demonstrada ao longo do ano letivo. Esta dúvida surgia particularmente em situações de alunos que, apesar de apresentarem níveis de desempenho inferiores aos dos colegas, evidenciavam progressos muito significativos relativamente ao seu ponto de partida.

Estas reflexões levaram-me a reconhecer que a avaliação deve procurar um equilíbrio entre a objetividade dos critérios e a valorização do percurso individual de aprendizagem. Compreendi igualmente que avaliar está longe de ser um processo neutro ou exclusivamente técnico, envolvendo inevitavelmente opções pedagógicas, juízos profissionais e consequências para os alunos. Neste sentido, a avaliação exige uma ponderação constante entre as finalidades pretendidas, os procedimentos adotados e os efeitos que pode produzir no

percurso de aprendizagem de cada aluno, assumindo um carácter simultaneamente rigoroso, formativo e equitativo (Graça et al., 2019)

Importa ainda compreender que a avaliação em EF apresenta características particulares decorrentes da natureza da própria disciplina. Como refere Ferro (2019, p. 17), “A disciplina de EF será a única que, na sua proposta curricular, apresenta um sistema de avaliação e de classificação dos alunos.”, o que evidencia a complexidade inerente aos processos avaliativos nesta área. Neste contexto, a avaliação não se reduz à aplicação de testes ou trabalhos escritos, envolvendo uma diversidade de situações através das quais os alunos demonstram conhecimentos, competências, capacidades e atitudes em contexto de prática (Siedentop & Tannehill, 2000; Siedentop et al., 2011).

No decorrer do EP recorri às diferentes modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa (Anexo P, Q e R).

4.4.1 – Avaliação Diagnóstica

Relativamente à AD, Rosado et al. (2002) referem que esta não está ligada a momentos temporais estabelecidos, pode realizar-se no início do ano, no início de uma UD ou sempre que se queira introduzir uma nova aprendizagem.

Na EC, após definição das UD, foi solicitado aos EE a realização de todas as AD nas duas primeiras aulas, quando assim se justificou por existência de experiência prévia. Este método diferiu daquele a que estava habituado, não me tendo sido possível, numa fase inicial, estabelecer uma diferenciação qualitativa clara entre esta abordagem e a realização da AD no início de cada UD. Contudo, com o decorrer da PES, foi possível compreender a importância desta organização, permitindo otimizar o tempo disponível e recolher informações relevantes sobre os alunos numa fase precoce do processo de ensino-aprendizagem. Ainda assim, verifica-se que, em determinadas situações, a AD não ocupa a totalidade da aula, obrigando à planificação de atividades complementares sem que exista ainda um conhecimento aprofundado sobre o nível de desempenho e necessidades da turma.

4.4.2 – Avaliação Formativa

No que concerne à AF, López-Pastor (2019, p. 24) define-a como “qualquer procedimento de avaliação cujo principal objetivo é melhorar os processos de ensino-aprendizagem na nossa disciplina”, podendo estar associada ao conceito de avaliação para a aprendizagem (Bessa et al., 2024). Neste sentido, ao longo do estágio foi privilegiada uma avaliação contínua e reguladora das aprendizagens, através da observação sistemática, do feedback constante e do recurso frequente ao questionamento. Esta estratégia procurou incentivar os alunos a refletirem sobre as suas ações, promovendo uma participação mais consciente e ativa no processo de aprendizagem, ao invés de assumirem um papel meramente executante.

As informações recolhidas durante as aulas eram posteriormente discutidas com a PC, permitindo identificar dificuldades recorrentes e definir estratégias de intervenção para as aulas seguintes. Sempre que se verificavam dificuldades em determinados alunos, procurava organizar os grupos de forma a promover situações de entreajuda, associando frequentemente alunos mais competentes a colegas com maiores dificuldades e atribuindo aos capitães de equipa um papel ativo no apoio às aprendizagens.

Da mesma forma, quando a observação indicava que determinado conteúdo ou exercício necessitava de maior consolidação, procedia ao reajustamento da gestão do tempo da aula, prolongando o tempo de prática da tarefa e reduzindo, quando necessário, o tempo destinado às situações de jogo. Paralelamente, considerando os modelos de ensino utilizados, nos quais os alunos trabalhavam frequentemente em grupo, foram também atribuídas responsabilidades no apoio às aprendizagens dos colegas, promovendo situações de entreajuda e cooperação que contribuíram para processos de AF não sistematizada. Adicionalmente, a meio de cada período foi realizada uma AF formal (Anexo X), posteriormente apresentada individualmente aos alunos interessados, com o objetivo de fornecer feedback específico relativamente aos aspetos a melhorar e às estratégias a adotar para potenciar a sua evolução.

Desta forma, a AF assumiu-se não apenas como um instrumento de monitorização das aprendizagens dos alunos, mas também como um elemento fundamental na regulação da minha própria intervenção pedagógica.

4.4.3 – Avaliação Sumativa

Relativamente à AS, Dania et al. (2024, p. 162) referem que “Usualmente, a avaliação sumativa é realizada no final de uma unidade de ensino em educação física e foca-se, fundamentalmente, no desempenho de habilidades motoras pelos alunos ou no seu conhecimento declarativo da matéria. O principal propósito desta prática é atribuir uma “nota” aos alunos que irá representar o seu desempenho global”. De igual forma Bessa et al. (2024, p. 221 e 211) salientam que a avaliação sumativa “traduz-se num juízo globalizante sobre o desenvolvimento dos conhecimentos e competências, capacidades e atitudes do aluno, fornecendo um resumo da informação disponível e um balanço de resultados no final de um segmento extenso de ensino [...] permite perceber o nível de retenção dos objetivos de aprendizagem mais importantes”

Durante a PES procurou-se que os processos avaliativos fossem conduzidos de forma justa, equitativa e ajustada às características individuais dos alunos. Neste sentido, apesar de a grelha de avaliação utilizada ser comum a toda a turma, foram consideradas as especificidades de cada aluno, nomeadamente o seu ponto de partida e evolução ao longo do processo, bem como determinadas características individuais suscetíveis de influenciar as aprendizagens, como dificuldades visuais ou limitações morfológicas. Assim, tentou-se seguir a perspetiva defendida por Bessa et al. (2024, pp. 204 - 205) de valorizar “a variabilidade intra e inter-alunos na avaliação, pois acreditamos ser mais adequada às necessidades de cada aluno, juntamente com a aplicação dos princípios de equidade, justiça e pluralidade”.

A realização da AS revelou-se menos complexa do que inicialmente antecipava. A utilização da mesma grelha ao longo dos diferentes momentos de avaliação (AD e AS) permitiu-me familiarizar progressivamente com os critérios definidos e desenvolver maior segurança na sua aplicação. Paralelamente, o

trabalho desenvolvido no NE, através da discussão e comparação de avaliações realizadas em diferentes turmas, contribuiu para uma interpretação mais consistente dos critérios. A possibilidade de confrontar as minhas apreciações com as da PC constituiu igualmente um importante momento de validação e reflexão, permitindo confirmar ou reajustar a minha perceção acerca do desempenho dos alunos.

Este processo levou-me também a refletir criticamente sobre o instrumento de avaliação utilizado, onde apesar da pauta ser de zero a 20, os professores de EF só utilizavam cinco números. Embora considere que a estrutura da grelha favorecia a consistência entre avaliadores e simplificava a tomada de decisão classificativa, identifiquei algumas limitações na diferenciação dos alunos com desempenhos mais elevados. Em contrapartida, a mesma parecia permitir uma valorização mais expressiva dos alunos com desempenhos mais modestos. Esta experiência permitiu-me compreender que nenhum instrumento de avaliação é neutro ou perfeito, exigindo do professor uma análise crítica permanente sobre as suas potencialidades e limitações, bem como sobre a forma como estas podem influenciar a classificação atribuída aos alunos.

4.5 - Observação e Reflexão da Prática Pedagógica

A observação e a reflexão constituíram dimensões centrais do EP, permitindo analisar criticamente a prática pedagógica e desenvolver uma compreensão mais fundamentada das exigências da profissão docente. Através da observação das aulas, da discussão com os colegas do NE e da reflexão individual, foi possível identificar dificuldades, encontrar soluções e sustentar processos de aprendizagem profissional (Alarcão & Tavares, 2010; Batista et al., 2014)). Neste sentido, a observação e a reflexão assumiram-se como processos indissociáveis, contribuindo para uma intervenção pedagógica mais consciente, fundamentada e ajustada às características do contexto.

4.5.1 - Observação como instrumento de aprendizagem

Durante o EP, o NE reuniu, em média, três vezes por semana com o objetivo de analisar as observações de aula realizadas e discutir aspetos relacionados com a intervenção pedagógica. Para sustentar estes momentos eram utilizadas as anotações individuais recolhidas durante as aulas dos colegas, correspondentes a observações de carácter não sistemáticas (Anexo T). Habitualmente, o processo iniciava-se com a intervenção do professor responsável pela aula, seguindo-se os contributos dos restantes EE e, por fim, a síntese da PC, que acrescentava observações relevantes decorrentes da sua experiência profissional.

Numa fase inicial, este processo revelou alguma natural reserva por parte dos elementos do NE, existindo maior cautela na exposição de opiniões. Contudo, à medida que o grupo foi consolidando relações de confiança e proximidade, estes momentos transformaram-se num dos principais pilares do nosso desenvolvimento ao longo do EP. A possibilidade de cruzar diferentes perspetivas, a de quem leciona, a de quem observa de fora e a de quem possui maior experiência profissional, revelou-se particularmente enriquecedora, permitindo uma reflexão mais abrangente, crítica e fundamentada sobre a prática pedagógica. Neste sentido, Batista et al. (2014) referem que o EP favorece a partilha, o confronto de ideias e a construção coletiva de conhecimento profissional, assumindo-se como um espaço privilegiado de aprendizagem colaborativa.

Para além destas observações de carácter mais informal, realizaram-se também dez blocos de observação sistemática (Anexo S). Embora estes momentos se tenham revelado pertinentes na identificação de comportamentos e padrões de atuação do professor, o próprio formato de registo apresentou algumas limitações. A necessidade de reportar acontecimentos em intervalos temporais curtos exigia elevada concentração no preenchimento do instrumento, o que, em determinados momentos, dificultava uma perceção mais global da dinâmica da aula. Ainda assim, esta experiência permitiu compreender melhor o valor da observação estruturada enquanto ferramenta de supervisão pedagógica e recolha de dados sobre o processo de ensino-aprendizagem.

4.5.2 - Reflexão individual e colaborativa

A reflexão assumiu um papel central ao longo de todo o EP, constituindo um instrumento fundamental de análise da prática e de desenvolvimento profissional. Segundo Schön (2019), a reflexão sobre a ação permite ao professor reinterpretar a prática e melhorar intervenções futuras. Como refere Alarcão (1996, p. 175), ser reflexivo implica “ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido” e compreender criticamente as razões que sustentam a ação docente.

As reuniões de NE implicavam uma preparação prévia, assente na reflexão sobre as aulas lecionadas, de modo a sustentar o debate coletivo. A elevada regularidade com que este processo ocorreu contribuiu para a identificação de dificuldades emergentes e para a procura de estratégias de resolução fundamentadas. Paralelamente, o confronto de perspetivas no seio do NE permitiu reconhecer novas situações problemáticas, desencadeando ciclos sucessivos de análise e reflexão sobre a prática pedagógica.

No meu caso específico, para além das reflexões decorrentes das reuniões de NE, desenvolvi também um conjunto de reflexões semanais, organizadas sob a forma de diário de bordo, onde procurei analisar não só as aulas lecionadas, mas também diversos aspetos relacionados com o contexto escolar mais alargado.

Nesse sentido, destaco um momento particularmente relevante, ocorrido na semana de 2 a 8 de fevereiro, marcado por conversas informais com a PC, centradas sobretudo nos modelos de ensino e nas suas implicações no contexto real das turmas.

“A semana de 02 a 08 de fevereiro ficou marcada por conversas informais particularmente significativas com a professora cooperante, destacando-se pela profundidade das discussões, sobretudo em torno dos modelos de ensino e das suas implicações no contexto real das turmas com as quais estamos a trabalhar. (...) Cada vez me sinto mais consciente de que não existem modelos “melhores” de forma universal. Pelo contrário, a escolha metodológica é altamente dependente do contexto, da turma e das finalidades educativas. (...) Em turmas

com maior maturidade e envolvimento, modelos centrados no aluno podem potencializar aprendizagens mais profundas, significativas e transferíveis”

(Reflexão de diário de bordo, fevereiro 2026)

Esta reflexão revelou-se particularmente importante para o meu desenvolvimento profissional, na medida em que contribuiu para uma visão mais crítica e contextualizada das decisões pedagógicas, afastando-me da procura de soluções universais e reforçando a importância da adaptação constante às características dos alunos e das turmas.

Para além deste tipo de análise, o diário de bordo incluiu também reflexões relacionadas com o funcionamento da escola, as dinâmicas institucionais, os eventos desenvolvidos ao longo do ano letivo e até questões mais amplas associadas à educação e ao papel do professor na sociedade.

Considero este instrumento particularmente relevante no meu percurso de EP, na medida em que permitiu desenvolver uma visão mais crítica, consciente e fundamentada sobre a prática docente e sobre o contexto educativo em que esta se insere.

Também os diferentes eventos e atividades em que participei ao longo do ano letivo constituíram oportunidades importantes de reflexão e aprendizagem. A participação em reuniões, atividades escolares, competições e eventos promovidos pelo grupo disciplinar permitiu compreender melhor a complexidade do papel do professor para além do contexto estritamente da aula, evidenciando a multiplicidade de funções associadas à profissão docente e a importância do trabalho colaborativo no seio da comunidade educativa.

4.5.3 - Aprendizagens decorrentes do processo reflexivo

Das diversas aprendizagens realizadas ao longo deste processo, destaco algumas que considero particularmente relevantes para o meu desenvolvimento profissional.

Decisões de ensino não devem assentar em modelos rígidos ou receitas universais, mas antes numa análise contextualizada das características dos alunos e das condições de ensino. Progressivamente, fui compreendendo que

aquilo que se revela eficaz numa turma pode não produzir os mesmos resultados noutra, exigindo do professor uma constante capacidade de adaptação e tomada de decisão.

Paralelamente, a observação das aulas dos colegas e as discussões realizadas no seio do NE revelaram-se particularmente importantes na procura de soluções para problemas concretos da prática. Um exemplo disso foi a reorganização dos Planos B. Inicialmente, estes momentos eram centrados essencialmente em situações de jogo, mas a diminuição progressiva do envolvimento dos alunos levou-me a refletir sobre formas alternativas de organização. A solução encontrada passou pela implementação de um modelo baseado em três estações de trabalho distintas, permitindo aumentar o tempo de prática efetiva e promover maiores níveis de responsabilidade e autonomia dos alunos. A discussão desta estratégia no NE conduziu posteriormente à sua adoção por outros colegas estagiários, reforçando a importância da reflexão e da partilha na construção coletiva de conhecimento profissional. Esta experiência permitiu-me perceber que a reflexão apenas adquire verdadeiro significado quando se traduz em alterações concretas da prática pedagógica.

De igual forma, a observação das aulas dos colegas permitiu identificar estratégias pedagógicas passíveis de adaptação ao meu contexto de ensino. Destaco, neste âmbito, a adoção de um modelo de aquecimento por estações, inicialmente observado numa aula de um colega do NE e posteriormente ajustado às necessidades da minha turma. Esta experiência permitiu-me compreender que a observação não se limita à identificação de dificuldades, constituindo também uma oportunidade privilegiada para conhecer, adaptar e incorporar novas estratégias de intervenção pedagógica.

Também as reflexões realizadas no diário de bordo contribuíram para alargar a minha compreensão da profissão docente para além da dimensão estritamente letiva. A participação em reuniões, atividades escolares, competições e eventos promovidos pelo grupo disciplinar permitiu reconhecer a complexidade do papel do professor e a importância do trabalho colaborativo no seio da comunidade educativa.

Deste modo, considero que a observação e a reflexão constituíram dimensões indissociáveis do EP, assumindo-se como instrumentos fundamentais de aprendizagem, desenvolvimento profissional e construção da minha identidade enquanto professor.

5 – ENVOLVIMENTO NA COMUNIDADE ESCOLAR

A comunidade escolar pode ser entendida como o conjunto de todos os intervenientes no contexto educativo, incluindo alunos, professores, funcionários, encarregados de educação e demais agentes que participam no processo educativo (Nóvoa & Cunha, 1992) num espaço de interação social e construção coletiva. Durante o meu estágio, tive a oportunidade de integrar esta comunidade, reconhecendo a sua amplitude e diversidade. A interação e a relação positiva estabelecida com os diferentes elementos permitiram-me contactar com múltiplas perspetivas e experiências, contribuindo de forma significativa para o meu desenvolvimento pessoal e profissional enquanto futuro professor de EF.

5.1 – Participação nas Atividades da Escola

Durante o EP procurei envolver-me, tanto quanto possível, nas diversas atividades promovidas pela escola, conforme documentado no Anexo U. No âmbito destas iniciativas, assumi um papel ativo na organização de eventos articulados com a direção, com o departamento de Expressões, com o grupo disciplinar de EF e com o NE. Esta participação constituiu uma oportunidade relevante de crescimento e aprendizagem, particularmente ao nível da conceção, organização e operacionalização de atividades, representando uma mais-valia para o futuro exercício da profissão docente. Estagiar numa escola com uma identidade marcada e uma dinâmica tão ativa potenciou, naturalmente, o desenvolvimento de competências dificilmente adquiridas num contexto menos interventivo, nomeadamente ao nível da organização, da comunicação, do trabalho colaborativo e da gestão de responsabilidades em contextos

diversificados. Em nenhuma destas atividades me senti apenas como EE, nem fui tratado como tal pelos restantes professores, tendo assumido, em vários momentos, funções de responsabilidade significativa.

Destaco, por exemplo, o meu envolvimento na organização do Hyrox®, no qual tive oportunidade de, juntamente com a PC, contactar diretamente com o ginásio parceiro e colaborar na preparação do evento. Esta experiência permitiu-me compreender melhor a complexidade inerente à organização de atividades desenvolvidas em articulação com entidades externas, exigindo competências de comunicação, coordenação e planeamento. Para além da preparação logística do evento, foi necessário refletir antecipadamente sobre diferentes cenários que poderiam comprometer o seu normal funcionamento, desde questões relacionadas com as condições climatéricas até situações associadas ao comportamento dos alunos ou à própria operacionalização das atividades.

Paralelamente, o contacto com a documentação necessária à concretização do evento permitiu-me perceber a importância dos procedimentos administrativos e organizativos que sustentam iniciativas desta natureza, muitas vezes pouco visíveis para quem participa apenas na sua execução. Esta experiência contribuiu para desenvolver uma visão mais realista da complexidade associada à organização de eventos escolares e da necessidade de antecipar problemas e definir estratégias de resposta antes da sua ocorrência.

De igual modo, o acesso à documentação organizativa de atividades como o Corta-Mato permitiu-me compreender melhor a logística inerente a este tipo de iniciativas. Embora inicialmente estivesse previsto colaborar apenas na identificação dos participantes, no próprio dia foi-me atribuída a responsabilidade de controlar a participação dos alunos, o que implicou a consulta e gestão da base de dados do evento. Esta função exigiu garantir que todos os alunos se encontravam corretamente identificados e inscritos no respetivo escalão, verificando simultaneamente situações particulares relacionadas com repetências ou outras condições que poderiam influenciar a sua integração na prova. Durante este processo foi possível detetar atempadamente uma incorreção na inscrição de um aluno, evitando a sua participação num escalão

inadequado. Esta experiência permitiu-me perceber a importância do rigor na gestão da informação e da atenção ao detalhe, uma vez que pequenos erros administrativos podem ter consequências significativas no decorrer da atividade. Para além disso, contribuiu para desenvolver um maior sentido de responsabilidade e uma compreensão mais aprofundada do trabalho organizativo que sustenta este tipo de eventos.

No FITescola®, fiquei responsável por diferentes estações ao longo de vários dias, uma experiência que me permitiu compreender a importância do planeamento e do cumprimento rigoroso da organização previamente estabelecida. A articulação entre as diferentes estações dependia do cumprimento dos horários definidos, pelo que o atraso de uma única turma poderia comprometer o funcionamento de toda a atividade e impedir a sua conclusão dentro do tempo previsto. Paralelamente, aprendi a importância de estar preparado para desempenhar diferentes funções, uma vez que, em determinados momentos, foi necessário assumir estações distintas das inicialmente previstas ou assegurar o funcionamento de espaços sem a presença de um professor contratado. Estas situações reforçaram a necessidade de conhecer previamente os procedimentos de todas as estações e desenvolver capacidade de adaptação perante alterações de última hora, assumindo responsabilidades que contribuíram para o normal funcionamento da atividade.

Já no Mega e no Corta-Mato Regional (Anexo V), tive igualmente oportunidade de intervir e assumir responsabilidades fora do espaço escolar habitual. As atividades realizadas fora da escola revelaram-se particularmente enriquecedoras, uma vez que permitiram compreender a importância do planeamento e da organização na concretização deste tipo de eventos. Para além do acompanhamento dos alunos durante as competições, foi necessário assegurar diferentes tarefas logísticas, como a preparação e distribuição de equipamentos identificativos, a articulação com o bar da escola para levantamento dos lanches e a gestão dos momentos de concentração e reunião dos participantes. A definição prévia de uma zona de referência para os alunos, a distribuição clara de responsabilidades entre os professores e a preparação atempada dos materiais contribuiu para que as atividades decorressem de forma

organizada e sem constrangimentos relevantes. Esta experiência permitiu-me perceber que o sucesso destas iniciativas depende não apenas da intervenção no momento da atividade, mas também de um conjunto de procedimentos organizativos e de coordenação que frequentemente passam despercebidos aos participantes, reforçando a importância do planeamento rigoroso e do trabalho colaborativo.

Importa ainda salientar a oportunidade proporcionada pela PC de participar em praticamente todas as reuniões escolares (com exceção da reunião geral), bem como nas reuniões de direção de turma. Estes momentos revelaram-se particularmente importantes, pois permitiram conhecer uma dimensão da escola menos visível para a generalidade das pessoas, nomeadamente ao nível da tomada de decisão, dos processos organizativos e da articulação entre os diferentes intervenientes educativos. Considero que esta experiência contribuiu significativamente para uma compreensão mais completa, concreta e realista da profissão docente, nomeadamente pelos casos particulares da nossa direção de turma.

5.1.1 - Sarau

Também o Sarau representou um momento significativo de crescimento enquanto futuro professor. De forma indireta, os alunos lançaram-me o desafio de os apoiar na preparação de uma coreografia, o que implicou um trabalho colaborativo ao longo das aulas e extra-aulas. Procurei contribuir com orientação e estrutura, sem retirar protagonismo ao grupo, de modo a que o produto final fosse, acima de tudo, construído pelos alunos e para os alunos. Este processo revelou-se particularmente enriquecedor, não apenas pela componente organizativa e criativa envolvida, mas também pela necessidade de promover um ambiente de confiança e segurança que permitisse aos alunos exporem-se perante a comunidade escolar. Ao longo da preparação, tornou-se evidente o aumento do envolvimento, da coesão grupal e do sentido de responsabilidade demonstrado pelos alunos (Anexo W), aspetos que reforçaram a importância de proporcionar experiências significativas e participativas no contexto da EF. Para

além disso, a participação no Sarau permitiu-me compreender melhor a relevância destas atividades na dinamização da vida escolar e no fortalecimento da relação entre alunos, professores e restante comunidade educativa. Considero, por isso, que este tipo de experiências ultrapassa largamente a dimensão performativa do evento, assumindo-se igualmente como um espaço privilegiado de desenvolvimento pessoal, social e educativo dos alunos, bem como de crescimento profissional enquanto futuro docente.

5.1.2 – Atividades Turma Partilhada

A atividade tripla desenvolvida com a turma do ensino profissional constituiu uma experiência particularmente enriquecedora no âmbito do EP, permitindo proporcionar aos alunos vivências diversificadas e contacto com contextos de prática distintos daqueles habitualmente experienciados em contexto escolar.

Esta iniciativa integrou três momentos complementares: a visita às instalações do Futebol Clube de Penafiel, uma aula de artes marciais dinamizada por um professor externo convidado e uma atividade de surf (Anexo X).

A visita ao Futebol Clube Penafiel permitiu aos alunos conhecer de forma mais próxima a realidade organizacional e estrutural de um clube profissional, contactando com diferentes espaços e compreendendo melhor o funcionamento interno de uma instituição desportiva. Para além da componente desportiva, esta experiência revelou-se importante ao nível da valorização do desporto enquanto possível área profissional e de desenvolvimento pessoal, contribuindo para ampliar a perceção dos alunos relativamente às diferentes funções e oportunidades existentes neste contexto.

A aula de artes marciais, orientada por um professor externo convidado, constituiu igualmente um momento relevante de aprendizagem e experimentação. Para muitos alunos tratou-se do primeiro contacto com esta modalidade, possibilitando o desenvolvimento de competências motoras, disciplinares e relacionais associadas à prática das artes marciais, nomeadamente o autocontrolo, o respeito pelo outro e a concentração.

Simultaneamente, a presença de um agente externo à escola introduziu uma dinâmica diferente da habitual, aumentando o interesse e envolvimento dos alunos na atividade.

Por fim, a atividade de surf representou uma experiência marcante para grande parte da turma, sobretudo pelo contacto direto com uma modalidade pouco acessível à maioria dos alunos. Para além da componente lúdica e motivacional, esta atividade permitiu trabalhar capacidades de adaptação ao meio, superação pessoal e confiança, exigindo igualmente cooperação, entreajuda e respeito pelas normas de segurança.

O entusiasmo e envolvimento demonstrados pelos alunos ao longo da atividade evidenciaram o impacto positivo que experiências diferenciadas e fora do contexto escolar tradicional podem assumir no processo educativo. Neste sentido, uma das principais aprendizagens que retirei desta experiência relaciona-se com o valor pedagógico da novidade e da diversificação das experiências proporcionadas aos alunos. Ao longo das diferentes atividades foi possível observar elevados níveis de participação, compromisso e interesse, verificando-se uma adesão superior àquela que, por vezes, se observa em contextos mais rotineiros.

Esta constatação levou-me a compreender que a exposição a modalidades, espaços e experiências menos habituais pode constituir uma importante estratégia de motivação, contribuindo para uma maior valorização das atividades propostas e para um envolvimento mais ativo dos alunos. Mais do que as aprendizagens específicas de cada atividade, ficou evidente a importância de proporcionar oportunidades diversificadas que despertem a curiosidade, promovam novas experiências e reforcem a ligação dos alunos à escola e à prática desportiva.

5.2 – Socialização com a Comunidade Escolar

Para além da participação nas atividades formais da escola, procurei também envolver-me em dinâmicas de carácter mais informal e social da comunidade educativa, como evidenciado no Anexo Y. Estes momentos, embora

menos estruturados do ponto de vista institucional, revelaram-se igualmente relevantes para o processo de integração, para a construção de relações interpessoais no contexto escolar e para o desenvolvimento de uma compreensão mais alargada da vida da escola.

A participação em iniciativas como o “Dia do Bolo”, as “futeboladas” entre professores e alunos, bem como em momentos de convívio, como almoços, lanches e jantares, permitiu-me estabelecer relações de maior proximidade com alunos, professores e pessoal não docente. Este tipo de interação contribuiu para o fortalecimento do sentimento de pertença à comunidade escolar, facilitando não só a integração, mas também a própria intervenção pedagógica, uma vez que a qualidade das relações estabelecidas influencia diretamente o clima educativo.

Destaco particularmente as “futeboladas”, que funcionavam como um espaço de interação distinto do contexto formal de aula, permitindo observar os alunos noutras dinâmicas e reforçar a relação pedagógica de forma mais descontraída. Simultaneamente, estes momentos proporcionaram contacto informal com outros docentes, possibilitando a partilha de experiências e opiniões sobre desafios associados ao quotidiano da profissão.

Da mesma forma, iniciativas como o “Dia do Bolo” contribuíram para a aproximação entre professores, promovendo um ambiente de partilha e cooperação que considero essencial no contexto escolar.

Considero que este envolvimento mais informal teve um impacto positivo no meu percurso de estágio, na medida em que me permitiu compreender melhor a importância das relações humanas na escola, reforçando a ideia de que o professor não se define apenas pela sua ação em aula, mas também pela forma como se integra, colabora e participa na comunidade educativa.

6 - INVESTIGAÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR

Feedback Pedagógico em Educação Física: Análise dos Comportamentos do Professor e da Percepção dos Alunos

Resumo

O feedback pedagógico constitui um elemento central no processo de ensino-aprendizagem em Educação Física, influenciando a aprendizagem motora, o desempenho e a motivação dos alunos. A sua eficácia depende não apenas das suas características, mas também da forma como é percecionado pelos alunos. Neste enquadramento, o presente estudo teve como objetivo analisar os comportamentos de feedback emitidos pelo professor de Educação Física e compreender a forma como estes são percecionados pelos alunos, bem como a influência que lhes atribuem na aprendizagem e motivação. Simultaneamente, procurou-se identificar os principais tipos de feedback emitidos durante a leção. Para a recolha de dados, foram gravadas seis aulas de Educação Física, da modalidade de voleibol, recorrendo ao registo de imagem e som, cujos dados foram analisados através de análise de conteúdo, permitindo categorizar os diferentes tipos de feedback emitidos pelo professor. Adicionalmente, foi realizada uma entrevista de grupo focal com oito alunos da turma, sendo os dados analisados através de análise temática, com o objetivo de identificar padrões de significado associados à percepção dos alunos relativamente ao feedback recebido. Os resultados evidenciaram uma predominância do feedback corretivo e uma percepção globalmente positiva dos alunos relativamente ao feedback recebido, particularmente no que respeita à aprendizagem, confiança e motivação. Verificou-se ainda uma convergência entre os tipos de feedback observados e as percepções dos alunos. Estes resultados reforçam a importância do feedback pedagógico no processo de ensino-aprendizagem em Educação Física e evidenciam o seu contributo para a reflexão sobre a prática e para o desenvolvimento profissional do estudante estagiário.

PALAVRAS-CHAVE: Feedback pedagógico; Educação Física; Percepção dos alunos; Aprendizagem; Motivação.

Abstract

Pedagogical feedback is a central element in the teaching-learning process in Physical Education, influencing students' motor learning, performance, and motivation. Its effectiveness depends not only on its characteristics but also on how it is perceived by students. Within this framework, the present study aimed to analyse the feedback behaviours displayed by a Physical Education teacher and to understand how these behaviours were perceived by students, as well as the influence attributed to them on learning and motivation. Simultaneously, the study sought to identify the main types of feedback provided by the teacher during instruction. Data collection involved the recording of six Physical Education lessons focused on volleyball, using video and audio recording. The data were analysed through content analysis, allowing the categorisation of the different types of feedback delivered by the teacher. Additionally, a focus group interview was conducted with eight students from the class. The data obtained were subjected to thematic analysis in order to identify patterns of meaning related to students' perceptions of the feedback received. The results revealed a predominance of corrective feedback and a generally positive perception of the feedback received by students, particularly regarding its contribution to learning, confidence, and motivation. Furthermore, a convergence was found between the types of feedback observed and the students' perceptions of those feedback behaviours. These findings reinforce the importance of pedagogical feedback in the teaching-learning process in Physical Education and highlight its contribution to reflective practice and the professional development of the pre service teacher.

KEYWORDS: Pedagogical feedback; Physical Education; Student perceptions; Learning; Motivation.

6.1 - Introdução

O processo de ensino-aprendizagem em Educação Física (EF) caracteriza-se por uma forte componente prática, centrada no desenvolvimento de habilidades motoras, compreensão tática e promoção de atitudes positivas face à atividade física. Neste contexto, o papel do professor assume particular relevância na organização das tarefas, na orientação das atividades e na regulação da aprendizagem dos alunos. Entre as diferentes estratégias pedagógicas utilizadas, o feedback destaca-se como um dos instrumentos mais relevantes para apoiar e orientar o processo de aprendizagem (Han et al., 2022; Zhou et al., 2021).

O feedback pode ser entendido como a informação fornecida ao aluno relativamente ao seu desempenho ou compreensão de uma tarefa, permitindo-lhe ajustar a sua atuação e melhorar o seu processo de aprendizagem (Hattie & Timperley, 2007). Para além de orientar a execução, constitui um elemento fundamental na promoção da autorregulação, ao fornecer indicações sobre o que foi bem realizado, o que necessita de melhoria e quais as estratégias a adotar.

No contexto específico da EF, o feedback assume uma importância acrescida devido à natureza motora das aprendizagens. Durante a execução de habilidades motoras, os alunos necessitam de informação externa que lhes permita compreender a adequação da sua execução e realizar os ajustamentos necessários. Assim, o feedback pedagógico contribui para a correção de erros, o aperfeiçoamento técnico e a consolidação das aprendizagens (Rink, 2014).

O feedback pode assumir diferentes formas, nomeadamente positivo, corretivo, técnico, organizacional e motivacional, podendo ser dirigido a alunos individualmente, a grupos ou à turma (Sarmiento, 1993). O feedback positivo é frequentemente utilizado para reforçar comportamentos adequados e incentivar os alunos a manter padrões de execução corretos ou níveis elevados de participação nas atividades. Por sua vez, o feedback corretivo tem como objetivo fornecer informação relativa a erros ou aspetos suscetíveis de melhoria, contribuindo para o aperfeiçoamento técnico e para a progressão na aprendizagem das habilidades motoras. Já o feedback técnico incide

especificamente sobre os elementos da execução motora, fornecendo indicações relacionadas com a postura, o gesto técnico ou a eficácia do movimento. O feedback organizacional, por sua vez, centra-se no funcionamento da tarefa, incluindo aspetos relacionados com a gestão do espaço, do tempo, dos materiais ou da dinâmica do exercício. Para além destas dimensões, o feedback pode ainda assumir uma função motivacional, incentivando os alunos a persistirem nas tarefas, a manterem o empenho e a participarem de forma ativa nas aulas.

A investigação na área da pedagogia do desporto tem evidenciado que o feedback constitui um dos comportamentos instrucionais mais frequentes nas aulas de EF, sendo a sua qualidade, frequência e tipologia determinantes para a aprendizagem e envolvimento dos alunos (Silverman, 1991). Cada uma destas tipologias desempenha funções distintas, desde o reforço de comportamentos adequados até à orientação técnica e ao incentivo à participação (Hattie & Timperley, 2007; Rink, 2014; Siedentop & Tannehill, 2000). Em particular, o feedback positivo tem sido associado ao aumento da motivação e da confiança, enquanto o feedback corretivo contribui para a melhoria técnica, embora possa, em alguns casos, ser percecionado de forma menos motivadora.

Apesar destes contributos, a literatura tem evidenciado que a eficácia do feedback não depende exclusivamente da sua frequência ou tipologia, mas também da forma como é interpretado e percecionado pelos alunos. A mesma informação pode ter impactos distintos consoante a sua clareza, o momento em que é fornecida e o modo como é comunicada. Assim, compreender a perceção dos alunos relativamente ao feedback torna-se fundamental para avaliar a eficácia das práticas pedagógicas e adequar a intervenção docente às suas necessidades. Estudos sugerem que uma perceção positiva do feedback está associada a níveis mais elevados de motivação intrínseca e envolvimento nas aulas de EF (Koka & Hein, 2005).

Neste sentido, tem vindo a ser reforçada a importância de integrar a perspetiva dos alunos na análise do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a forma como estes interpretam as intervenções do professor influencia diretamente a sua motivação, participação e qualidade das aprendizagens

(Treschman et al., 2024). No entanto, apesar da existência de investigação sobre o feedback em EF, são ainda limitados os estudos que articulam a análise dos comportamentos de feedback observados em contexto real com a perceção dos alunos, particularmente no âmbito do estágio pedagógico.

No contexto da formação inicial de professores, nomeadamente durante o estágio profissional, a reflexão sobre a prática assume um papel central no desenvolvimento profissional do estudante estagiário. A análise dos comportamentos instrucionais, incluindo o feedback emitido nas aulas, permite identificar áreas de melhoria e promover uma intervenção pedagógica mais consciente e fundamentada.

A utilização de gravações das aulas constitui uma estratégia relevante para analisar as interações pedagógicas em contexto real, possibilitando a identificação de padrões de comportamento do professor. A articulação desta análise com a recolha da perceção dos alunos, nomeadamente através de entrevistas em grupo focal, permite uma compreensão mais abrangente do papel do feedback no processo de ensino-aprendizagem.

Neste enquadramento, torna-se pertinente analisar não só os tipos de feedback emitidos pelo professor, mas também a forma como estes são percecionados pelos alunos, de modo a compreender o seu impacto na aprendizagem e motivação em contexto real de aula.

Neste sentido, o presente estudo tem como objetivo analisar os comportamentos de feedback emitidos pelo estudante estagiário durante as aulas de EF e compreender de que forma estes são percecionados pelos alunos, bem como a influência que lhes atribuem na sua aprendizagem e motivação.

De forma mais específica, pretende-se:

- a) Identificar os diferentes tipos de feedback emitidos pelo estudante estagiário durante as aulas de EF;
- b) Analisar a frequência e as características do feedback pedagógico observado;
- c) Compreender a perceção dos alunos relativamente ao feedback recebido;
- d) Explorar de que forma os alunos consideram que o feedback influencia a sua aprendizagem e motivação.

6.2 - Métodos

6.2.1 - Contexto e Participantes

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito do estágio profissional integrado no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP, realizado numa escola do ensino secundário.

Os participantes pertenciam a uma turma do 10º ano de escolaridade, lecionada pelo estudante estagiário, composta por alunos com idades compreendidas entre os 15 e os 16 anos. Tratou-se de uma amostra de conveniência, correspondente ao contexto real de intervenção pedagógica e ao contexto em que decorreu o estágio profissional.

A recolha de dados através da observação das aulas envolveu toda a turma. Para a realização da entrevista de grupo focal foi selecionado um subgrupo de oito alunos, composto por cinco alunos do sexo masculino e três do sexo feminino. Procurou-se respeitar a distribuição por sexo existente na turma e assegurar diversidade ao nível do desempenho em EF, percurso escolar e experiência prévia na disciplina, de forma a incluir diferentes perspetivas relativamente ao feedback pedagógico recebido.

A participação dos alunos foi voluntária, tendo sido assegurados os princípios de confidencialidade e anonimato no tratamento dos dados. Os dados recolhidos foram utilizados exclusivamente para fins académicos, sendo garantida a não identificação dos participantes em qualquer fase do estudo.

Foram cumpridos os procedimentos éticos inerentes à investigação em contexto educativo, tendo sido obtida autorização prévia da direção da escola para a realização do estudo e para a recolha de dados em contexto de aula. Adicionalmente, foi solicitado o consentimento informado aos encarregados de educação dos alunos, bem como aos próprios participantes, após explicitação clara dos objetivos do estudo, dos procedimentos de recolha de dados e da natureza voluntária da participação.

Os participantes foram ainda informados de que poderiam desistir do estudo a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, e que a sua participação não tinha qualquer impacto no processo de avaliação da disciplina.

6.2.2 - Instrumentos

Para a recolha de dados foram utilizados dois instrumentos principais: a gravação das aulas e a realização de uma entrevista de grupo focal com guião semiestruturado.

- Gravação das aulas

A gravação das aulas constituiu o principal instrumento de recolha de dados para a análise dos comportamentos de feedback emitidos pelo estudante estagiário em contexto real de aula. O recurso ao registo vídeo e áudio permitiu captar as interações pedagógicas estabelecidas entre o professor e os alunos, possibilitando a sua posterior observação e análise.

- Entrevista de grupo focal com guião semiestruturado

Para compreender as perceções dos alunos relativamente ao feedback recebido nas aulas de Educação Física, foi realizada uma entrevista de grupo focal orientada por um guião semiestruturado. Este instrumento permitiu explorar as opiniões, experiências e interpretações dos participantes relativamente ao feedback pedagógico.

O guião integrou questões relacionadas com a utilidade do feedback do professor, os tipos de feedback considerados mais relevantes pelos alunos e a influência do feedback na aprendizagem, motivação e participação nas aulas. A natureza semiestruturada da entrevista permitiu assegurar a abordagem dos temas previamente definidos, mantendo simultaneamente flexibilidade para explorar aspetos emergentes ao longo da discussão.

6.2.3 - Procedimentos de Recolha de Dados

A recolha de dados foi realizada em dois momentos distintos.

Numa primeira fase, foram efetuadas gravações de seis aulas de Educação Física da turma em estudo, no âmbito da unidade didática de voleibol. As aulas apresentaram uma duração média de 1 hora e 15 minutos e decorreram no seu contexto habitual, sem interferência na dinâmica pedagógica. Para o

efeito, o equipamento de registo foi colocado em posição fixa no espaço de aula, procurando captar globalmente as interações entre o estudante estagiário e os alunos.

Numa segunda fase, foi realizada uma entrevista de grupo focal com oito alunos da turma, na última aula do período letivo, com o objetivo de explorar as suas perceções relativamente ao feedback recebido ao longo das aulas. A entrevista teve uma duração aproximada de 22 minutos, foi registada em áudio e conduzida pelo estudante estagiário.

A condução da entrevista pelo próprio estudante estagiário poderá constituir uma limitação do estudo, na medida em que a relação pedagógica previamente estabelecida com os alunos poderá ter influenciado algumas respostas, potenciando respostas socialmente mais desejáveis ou menos críticas.

Todas as gravações foram posteriormente transcritas na íntegra e organizadas para análise, procurando garantir a fidelidade aos dados recolhidos.

6.2.4 - Análise dos Dados

Os dados recolhidos foram analisados através de uma abordagem qualitativa, combinando análise de conteúdo (Bardin, 2018) e análise temática (Braun & Clarke, 2006).

Numa primeira fase, as gravações das aulas foram analisadas através de análise de conteúdo, com o objetivo de identificar e categorizar os diferentes tipos de feedback emitidos pelo professor. Para tal, procedeu-se à observação sistemática das gravações, sendo os comportamentos de feedback codificados com base em categorias previamente definidas na literatura, nomeadamente feedback positivo, corretivo, técnico, organizacional e motivacional.

Numa segunda fase, as transcrições da entrevista de grupo focal foram analisadas através de análise temática, procurando identificar temas e subtemas relacionados com a perceção dos alunos relativamente ao feedback recebido. Este processo envolveu a leitura integral das transcrições, a identificação de unidades de significado e a sua organização em temas e subtemas relevantes.

A análise foi realizada de forma iterativa, permitindo o refinamento progressivo dos temas identificados.

Por fim, procedeu-se à articulação dos resultados obtidos nas duas fases de análise, relacionando os tipos de feedback observados nas aulas com as percepções expressas pelos alunos, permitindo compreender de forma integrada a relação entre os comportamentos de feedback observados e a forma como estes foram percebidos pelos alunos.

6.3 - Resultados

6.3.1 - Tipos de feedback observados nas aulas

A análise de conteúdo das gravações das seis aulas permitiu identificar cinco tipos de feedback pedagógico emitidos pelo estudante estagiário: feedback positivo, corretivo, técnico, organizacional e motivacional. Para além da tipologia, foi igualmente registado o destinatário do feedback, distinguindo-se feedback dirigido individualmente ao aluno, ao grupo ou à turma (Anexo Z).

Figura 1 – Distribuição dos Tipos de Feedback por Aula

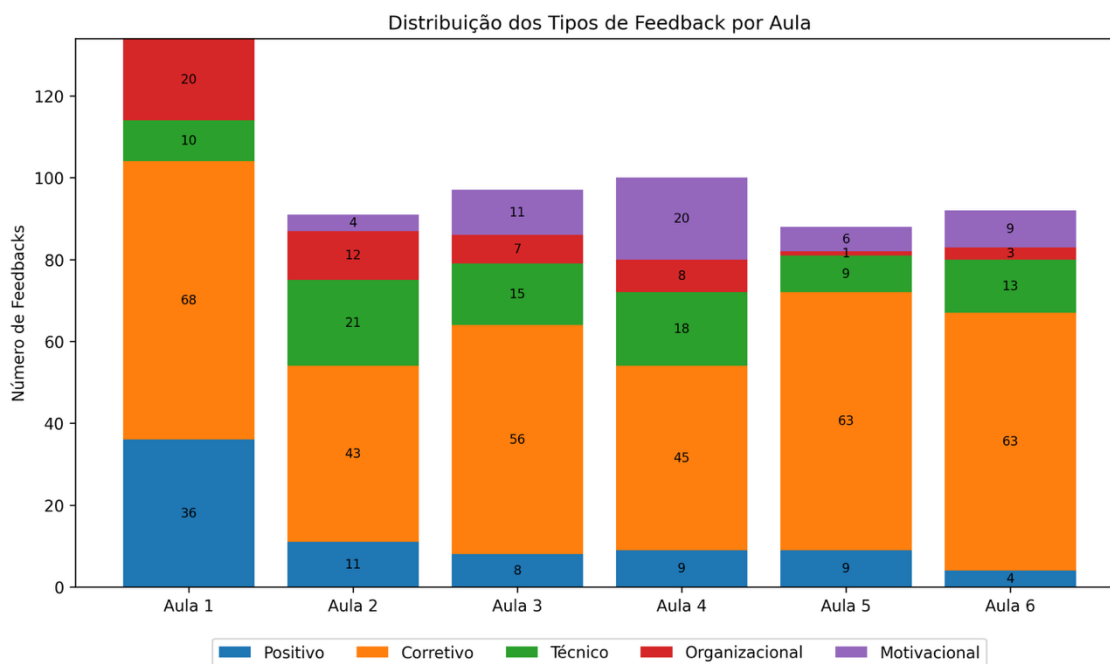
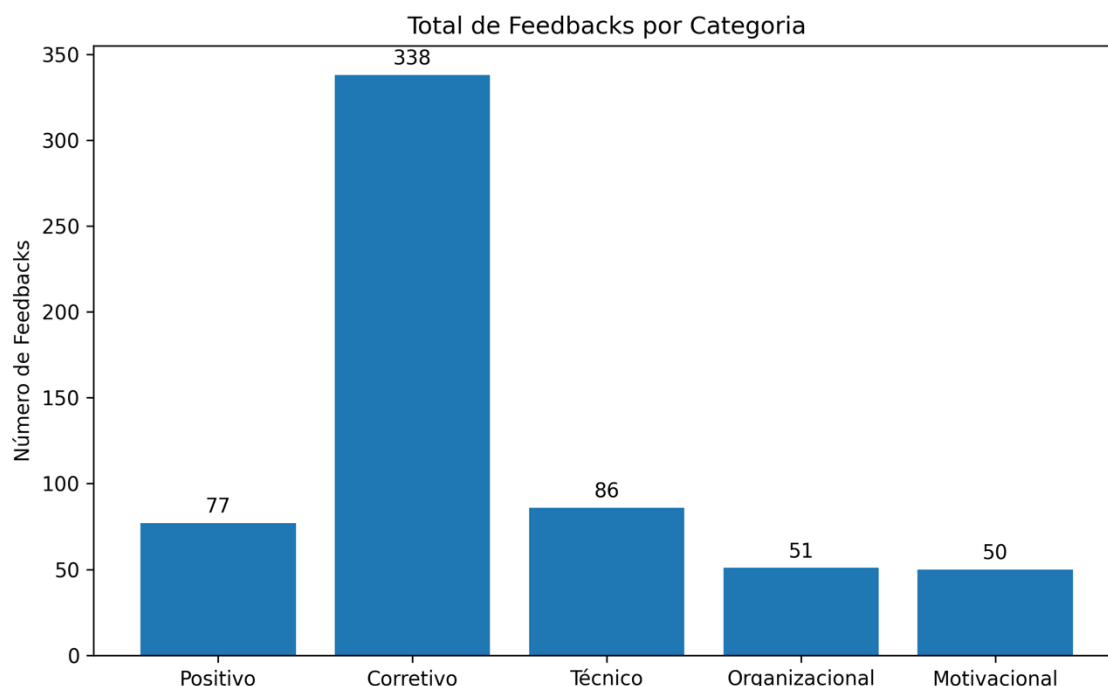


Figura 2 – Total de Feedbacks por Categoria



As Figuras 1 e 2 apresentam a distribuição dos diferentes tipos de feedback observados ao longo das aulas.

Os resultados evidenciam uma predominância do feedback corretivo, o que correspondeu à categoria mais frequente ao longo das seis aulas observadas. Este tipo de feedback incidiu sobretudo na correção da execução técnica e na orientação dos alunos durante a realização dos exercícios, através de indicações específicas destinadas a melhorar o desempenho. Entre os exemplos observados destacam-se expressões como: *“dobra mais as pernas”*, *“antecipa a zona de queda da bola”* ou *“tenta direccionar o passe para cima, mais alto”*.

O feedback técnico apresentou igualmente uma frequência elevada, sendo utilizado para fornecer informações relacionadas com a execução das habilidades motoras das trabalhadas nas aulas de voleibol. Verificaram-se intervenções como: *“Mantém os braços estendidos na manchete”* ou *“Contacta a bola acima da testa”*.

O feedback positivo constituiu também uma parte significativa das intervenções observadas, sendo utilizado para reforçar comportamentos

adequados e execuções bem-sucedidas. Entre as expressões identificadas destacam-se *“Muito bem!”*, *“Boa decisão!”* ou *“Excelente serviço!”*.

Por sua vez, os feedbacks organizacional e motivacional apresentaram frequências inferiores. O feedback organizacional esteve associado à gestão das tarefas, do espaço e dos materiais, enquanto o feedback motivacional foi utilizado para incentivar os alunos durante a realização dos exercícios e promover o seu envolvimento nas atividades. Exemplos de feedback organizacional incluíram instruções como: *“Troquem de campo”*, *“Começa de mais atrás”* ou *“Aproxima-te mais da rede”*. Entre os exemplos identificados no feedback motivacional encontram-se expressões como: *“Continua”*, *“Não consegues?!”* ou *“É isso, agora falta ...”*.

Relativamente ao destinatário do feedback, verificou-se uma predominância de intervenções dirigidas individualmente aos alunos, particularmente nos feedbacks de natureza corretiva e técnica, em comparação com os feedbacks dirigidos ao grupo ou à turma.

6.3.2 - Perceção dos alunos sobre o feedback

A análise temática da entrevista de grupo focal permitiu identificar três temas principais relacionados com a perceção dos alunos relativamente ao feedback fornecido nas aulas de EF: (i) o feedback como facilitador da aprendizagem; (ii) o feedback como promotor de confiança e motivação; e (iii) a valorização do feedback individualizado.

O feedback como facilitador da aprendizagem

Os alunos atribuíram ao feedback um papel importante na melhoria da aprendizagem e da execução técnica das habilidades trabalhadas nas aulas. De forma consistente, os alunos referiram que as intervenções do professor lhes permitiam identificar erros, compreender aspetos a melhorar e ajustar a sua execução.

O feedback corretivo destacou-se como o tipo de feedback considerado mais útil pelos participantes. Quando questionados sobre o tipo de feedback mais importante, vários alunos referiram diretamente a correção como o

elemento que mais contribuía para a melhoria do desempenho. Um dos participantes afirmou que *“as correções são mais específicas. Nota-se uma melhoria”, enquanto outro referiu que “quando eu sou dado o feedback desse erro que cometemos, eu noto uma melhoria”*.

Os alunos relataram ainda situações concretas em que as correções recebidas tiveram impacto direto na sua aprendizagem. Um aluno referiu que, após a indicação do professor para *“abrir bem os braços”*, verificou melhorias na execução da manchete. Outro destacou a aprendizagem do serviço por cima, referindo que o professor permaneceu junto de si até conseguir realizar corretamente o gesto técnico.

O feedback como promotor de confiança e motivação

Para além da sua função corretiva, os alunos reconheceram a importância do feedback positivo no reforço da confiança e da motivação para participar nas atividades propostas.

Os alunos referiram que o reconhecimento de uma execução correta ou de uma melhoria no desempenho contribuía para aumentar a confiança durante a realização das tarefas. Uma aluna afirmou que *“quando diz que estou a fazer algo bem, transmite-me mais confiança”*, enquanto outro aluno referiu que *“os feedbacks positivos fazem-nos deixar mais confiantes”*.

De igual modo, os participantes consideraram que o feedback contribuía para aumentar o empenho e a vontade de melhorar, reconhecendo o seu papel motivador ao longo das aulas. Embora alguns alunos tenham referido que determinadas correções poderiam tornar-se repetitivas, esta perceção não foi associada a uma diminuição da motivação ou da participação nas atividades: *“Às vezes é chato, mas é importante para o desporto porque também nos ajuda. Dá-nos motivação para melhorar.”*

Valorização do feedback individualizado

Outro tema identificado relacionou-se com a preferência dos alunos pelo feedback individualizado. Os alunos consideraram que este tipo de feedback permitia uma maior adequação às necessidades específicas de cada um e facilitava a compreensão dos aspetos a melhorar.

Um dos alunos sintetizou esta ideia ao afirmar que *“se for em grupo, o feedback pode não ser o meu feedback”*. De forma geral, os alunos referiram não sentir constrangimento quando recebiam feedback individual durante as aulas, considerando que este favorecia uma maior atenção às correções realizadas e contribuía para a melhoria da execução.

Os participantes destacaram ainda a importância de o feedback corretivo ser acompanhado por indicações concretas de melhoria. Neste sentido, um aluno referiu que *“se o elogio negativo vier sozinho, eu acho que não serve para nada. Mas se vier acompanhado por uma correção, acho que vale a pena”*.

Globalmente, os participantes demonstraram valorizar o feedback pedagógico recebido nas aulas de EF, reconhecendo o seu contributo para a aprendizagem, melhoria técnica, confiança e motivação para participar nas atividades.

6.3.3 - Articulação entre feedback observado e percebido

A articulação entre os dados obtidos através da análise de conteúdo das gravações das aulas e da análise temática da entrevista de grupo focal permitiu identificar pontos de convergência entre os comportamentos de feedback observados e a forma como estes foram percebidos pelos alunos.

Feedback como facilitador da aprendizagem

Os resultados das gravações evidenciaram uma predominância do feedback corretivo ao longo das aulas observadas. Estas intervenções incidiram sobretudo na correção da execução motora e na orientação dos alunos durante a realização das tarefas, assumindo um papel central na promoção da aprendizagem das habilidades trabalhadas.

Esta tendência foi igualmente reconhecida pelos alunos durante a entrevista. Os alunos identificaram o feedback corretivo como o tipo de feedback mais útil para a melhoria do desempenho, referindo que as correções recebidas lhes permitiam compreender os erros cometidos e ajustar a sua execução.

Os resultados sugerem, assim, uma convergência entre a elevada frequência de feedback corretivo observada nas aulas e a importância que os

alunos lhe atribuíram enquanto ferramenta de aprendizagem e aperfeiçoamento técnico.

Feedback como promotor de confiança e motivação

Embora o feedback positivo tenha apresentado uma frequência inferior à do feedback corretivo, a sua presença foi igualmente significativa ao longo das aulas observadas. Este tipo de feedback foi utilizado sobretudo para reforçar comportamentos adequados e execuções bem-sucedidas.

Os alunos atribuíram particular importância a estas intervenções, referindo que os elogios e reforços positivos contribuíam para aumentar a confiança durante a realização das tarefas e para promover uma maior motivação para participar nas atividades. Assim, apesar de menos frequente do que o feedback corretivo, o feedback positivo revelou-se especialmente relevante ao nível das dimensões afetivas da aprendizagem.

A integração dos dados permite verificar que diferentes tipos de feedback parecem desempenhar funções complementares: enquanto o feedback corretivo é valorizado pelo seu contributo para a melhoria técnica, o feedback positivo assume maior relevância ao nível da confiança e da motivação dos alunos.

Apesar de alguns participantes referirem que a repetição frequente de correções poderia, em determinados momentos, tornar-se “chata” ou repetitiva, os alunos não associaram essas intervenções a uma diminuição da motivação ou da vontade de participar nas aulas. Pelo contrário, os participantes reconheceram que a frequência das correções estava relacionada com a preocupação do professor em promover a melhoria das suas aprendizagens.

Valorização do feedback individualizado

Outro aspeto convergente entre os dois conjuntos de dados relacionou-se com a individualização do feedback. A observação das aulas revelou uma predominância de intervenções dirigidas individualmente aos alunos, sobretudo em situações de correção técnica e acompanhamento da execução das tarefas.

Esta característica foi igualmente valorizada pelos participantes da entrevista, que demonstraram preferência pelo feedback individualizado, considerando-o mais adequado às necessidades e dificuldades específicas de cada aluno. Os participantes referiram ainda que este tipo de feedback favorecia

uma maior atenção às correções recebidas e permitia uma compreensão mais clara dos aspectos a melhorar.

Os alunos destacaram igualmente a importância de o feedback corretivo ser acompanhado por indicações concretas sobre a forma de melhorar a execução. Esta percepção mostrou-se consistente com os comportamentos observados nas gravações, nas quais as correções surgiam frequentemente associadas a orientações técnicas específicas.

De forma global, a integração dos dados permitiu verificar uma elevada convergência entre os comportamentos de feedback observados nas aulas e a forma como estes foram percebidos pelos alunos. Os participantes reconheceram não apenas a frequência e diversidade dos feedbacks utilizados pelo estudante estagiário, mas também o seu contributo para a aprendizagem, confiança, motivação e melhoria do desempenho nas aulas de EF.

6.4 - Discussão

O presente estudo teve como objetivo analisar os comportamentos de feedback emitidos pelo estudante estagiário durante as aulas de EF e compreender de que forma esses feedbacks eram percebidos pelos alunos. De forma global, os resultados evidenciaram uma predominância do feedback corretivo nas aulas observadas, bem como uma percepção positiva dos alunos relativamente ao feedback recebido, sobretudo no que diz respeito à sua utilidade para a melhoria técnica, aumento da confiança e motivação para participar nas aulas. Verificou-se ainda uma elevada convergência entre os feedbacks observados nas aulas e a forma como estes foram percebidos pelos alunos durante a entrevista de grupo focal.

Os resultados evidenciaram que o feedback corretivo assumiu um papel central nas aulas observadas, constituindo o tipo de feedback mais frequentemente utilizado pelo estudante estagiário. Esta predominância parece estar relacionada com a natureza das aprendizagens desenvolvidas nas aulas analisadas, centradas na modalidade de voleibol e no aperfeiçoamento técnico de habilidades motoras específicas. Neste contexto, o feedback corretivo

assume um papel relevante na orientação da execução motora, permitindo aos alunos identificar erros e ajustar o desempenho de forma mais eficaz (Rink, 2014).

Os alunos reconheceram igualmente o feedback corretivo como o tipo de feedback mais útil para a sua aprendizagem, referindo que as correções específicas lhes permitiam compreender os erros e melhorar a execução técnica. Estes resultados encontram-se em linha com os estudos de Han et al. (2022) e Zhou et al. (2021), que destacam a importância do feedback na aprendizagem motora e no desenvolvimento das habilidades em contexto de EF. A associação estabelecida pelos participantes entre feedback corretivo e melhoria técnica sugere que os alunos valorizam intervenções claras, específicas e diretamente relacionadas com a execução das tarefas.

A convergência observada entre os comportamentos de feedback registados nas aulas e as perceções dos alunos reforça a relevância do feedback enquanto ferramenta de apoio à aprendizagem, evidenciando que os alunos reconhecem e valorizam as intervenções que contribuem diretamente para a melhoria do seu desempenho.

Apesar da predominância do feedback corretivo, os participantes atribuíram igualmente relevância ao feedback positivo, sobretudo ao nível da confiança e da motivação. Os alunos referiram que os elogios e reforços positivos contribuíam para aumentar a confiança durante a realização das tarefas e promoviam uma perceção mais positiva das aulas.

Estes resultados vão ao encontro da investigação desenvolvida por Koka e Hein (2005), que identificou uma relação entre a perceção positiva do feedback do professor e níveis mais elevados de motivação intrínseca nas aulas de EF. Embora o feedback positivo tenha apresentado uma frequência inferior à do feedback corretivo, os resultados sugerem que desempenha uma função complementar, contribuindo para o reforço das dimensões afetivas da aprendizagem.

Os resultados evidenciaram igualmente a importância da forma como o feedback é comunicado. Embora alguns participantes tenham referido que a repetição frequente de correções podia tornar-se, ocasionalmente, repetitiva, os

alunos reconheceram simultaneamente que essas intervenções demonstravam preocupação do professor com a sua aprendizagem e melhoria. Este aspeto reforça a ideia de que a eficácia do feedback não depende apenas da sua frequência, mas também da forma como é interpretado pelos alunos, tal como referido por Hattie e Timperley (2007). A forma de comunicação, o contexto e a relação pedagógica estabelecida entre professor e aluno parecem influenciar a maneira como o feedback é recebido e valorizado.

Outro resultado relevante prende-se com a preferência demonstrada pelos alunos relativamente ao feedback individualizado. Os participantes consideraram que o feedback dirigido especificamente ao aluno permitia uma maior adequação às suas dificuldades e necessidades individuais, contribuindo para uma compreensão mais clara dos aspetos a melhorar.

Esta perceção encontra correspondência com os resultados observados nas gravações, onde predominou o feedback individual, particularmente em situações de correção técnica. A individualização do feedback parece, assim, assumir importância na promoção de aprendizagens mais significativas e ajustadas às características dos alunos.

Os alunos destacaram ainda a importância de o feedback corretivo ser acompanhado por indicações concretas sobre a forma de melhorar a execução, aspeto que também foi identificado nas observações das aulas. Estes resultados reforçam a importância de um feedback específico, direcionado e adaptado às necessidades dos alunos, indo ao encontro da perspetiva defendida por Treschman et al. (2024), relativamente à importância de considerar a forma como os alunos interpretam e valorizam as intervenções pedagógicas dos professores.

A articulação entre os dados obtidos através das gravações das aulas e da entrevista de grupo focal constitui um dos principais contributos do presente estudo. A integração das duas fontes de dados permitiu compreender não apenas os tipos de feedback efetivamente utilizados durante as aulas, mas também a forma como esses comportamentos foram interpretados pelos alunos. Neste sentido, os resultados reforçam a importância de considerar simultaneamente a observação das práticas pedagógicas e a perceção dos alunos na análise do processo de ensino-aprendizagem em EF.

Do ponto de vista das implicações para a prática, os resultados deste estudo evidenciam a importância de o professor de EF utilizar feedbacks frequentes, específicos e ajustados às necessidades dos alunos. A combinação entre feedback corretivo e feedback positivo parece assumir particular relevância, permitindo simultaneamente orientar a aprendizagem técnica e promover a motivação e confiança dos alunos. Para além disso, os resultados sugerem que a individualização do feedback pode contribuir para uma maior eficácia pedagógica, uma vez que os alunos demonstraram valorizar intervenções direcionadas às suas dificuldades específicas. Neste sentido, a reflexão sobre os comportamentos de feedback poderá constituir uma estratégia importante no desenvolvimento profissional dos professores de EF, particularmente no contexto da formação inicial e do estágio pedagógico.

Limitações e sugestões para investigação futura

O presente estudo apresenta, contudo, algumas limitações que devem ser consideradas. Em primeiro lugar, trata-se de um estudo realizado apenas com uma turma e num contexto específico de estágio pedagógico, o que limita a possibilidade de generalização dos resultados. Para além disso, a condução da entrevista de grupo focal pelo próprio estudante estagiário poderá ter influenciado as respostas dos participantes, levando alguns alunos a apresentar respostas socialmente desejáveis ou menos críticas relativamente ao feedback recebido. Acresce ainda que a recolha de dados incidiu apenas sobre uma modalidade desportiva, podendo os resultados variar em função das características das diferentes atividades desenvolvidas nas aulas de EF.

Para além disso, a análise incidiu essencialmente sobre o feedback verbal observável nas gravações, podendo alguns comportamentos de feedback não verbal não ter sido integralmente registados devido às limitações do ângulo de filmagem e à existência de zonas do espaço de aula parcialmente fora do campo de captação da câmara. Deste modo, alguns comportamentos gestuais ou interações não verbais poderão não ter sido contabilizados na análise dos dados. Assim, os resultados devem ser interpretados à luz das características específicas do contexto estudado.

Em termos de sugestões para investigações futuras, seria pertinente desenvolver estudos com um número mais alargado de turmas e professores, incluindo diferentes contextos escolares e modalidades desportivas. Poderia igualmente ser relevante analisar de forma mais aprofundada a relação entre os diferentes tipos de feedback e variáveis como a motivação, o envolvimento dos alunos ou o desempenho motor. Adicionalmente, futuros estudos poderão integrar observadores externos na condução das entrevistas ou na análise das aulas, procurando reduzir possíveis influências associadas ao papel do professor-investigador.

Importa, contudo, salientar que a perceção positiva dos alunos relativamente a determinados tipos de feedback não significa necessariamente que estes correspondam às estratégias pedagogicamente mais eficazes para a aprendizagem. Embora os participantes tenham demonstrado preferência por determinados tipos de intervenção, nomeadamente feedback corretivo individualizado e feedback positivo, a eficácia pedagógica do feedback depende de múltiplos fatores, incluindo o contexto, as características da tarefa, o nível de competência dos alunos e os objetivos da aprendizagem. Assim, a valorização subjetiva dos alunos deverá ser interpretada de forma complementar à evidência científica e não como indicador exclusivo da qualidade pedagógica do feedback.

6.5 - Conclusão

O presente estudo teve como objetivo analisar os comportamentos de feedback emitidos pelo estudante estagiário durante as aulas de EF e compreender de que forma esses feedbacks eram percebidos pelos alunos. De forma global, os resultados evidenciaram uma predominância do feedback corretivo nas aulas observadas, bem como uma perceção globalmente positiva dos alunos relativamente ao feedback recebido.

Os participantes reconheceram o feedback como um elemento importante para a aprendizagem, destacando particularmente o seu contributo para a melhoria da execução técnica, a compreensão dos erros e o aperfeiçoamento do desempenho. Paralelamente, os alunos atribuíram relevância ao feedback

positivo enquanto promotor de confiança, motivação e envolvimento nas atividades propostas.

Os resultados permitiram igualmente verificar uma elevada convergência entre os comportamentos de feedback observados nas aulas e a forma como estes foram percebidos pelos alunos. Destacou-se, neste âmbito, a valorização do feedback corretivo acompanhado de indicações concretas de melhoria e a preferência por intervenções individualizadas, consideradas mais adequadas às necessidades específicas de cada aluno.

De forma global, os resultados reforçam a importância do feedback pedagógico enquanto instrumento fundamental no processo de ensino-aprendizagem em EF, evidenciando a necessidade de os professores utilizarem intervenções frequentes, específicas e ajustadas às características e necessidades dos alunos.

Apesar das limitações inerentes ao contexto específico do estudo, considera-se que esta investigação constituiu uma oportunidade relevante de reflexão sobre a prática pedagógica e sobre o papel do feedback no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, contribuindo igualmente para o desenvolvimento profissional do estudante estagiário.

6.6 - Referências

- Bardin, L. (2018). *Análise de conteúdo* (Ed. rev. atualizada ed.). Lisboa: Edições 70.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77 - 101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Han, Y., Ali, S. K. B. S., & Ji, L. (2022). Feedback for Promoting Motor Skill Learning in Physical Education: A Trial Sequential Meta-Analysis. *Int J Environ Res Public Health*, 19(22). doi:<https://doi.org/10.3390/ijerph192215361>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81 - 112. doi:<https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Koka, A., & Hein, V. (2005). The Effect of Perceived Teacher Feedback on Intrinsic Motivation in Physical Education. *International Journal of Sport Psychology*, 36(2), 91 - 106.
- Rink, J. E. (2014). *Teaching Physical Education for Learning* (7th ed.). New York: McGraw Hill.
- Sarmiento, P. (1993). *Pedagogia do desporto: instrumentos de observação sistemática da educação física e desporto* (2ª ed). Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4th ed.). Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company. *
- Silverman, S. (1991). Research on teaching in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(4), 352 - 364. doi:<https://doi.org/10.1080/02701367.1991.10607533>
- Treschman, P., Stylianou, M., & Brooks, C. (2024). A scoping review of feedback in physical education: Conceptualisations and the role of teachers and students. *European Physical Education Review*, 30(4), 545 - 562. doi:<https://doi.org/10.1177/1356336X241230829>
- Zhou, Y., Shao, W. D., & Wang, L. (2021). Effects of Feedback on Students' Motor Skill Learning in Physical Education: A Systematic Review. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 18(12). doi:<https://doi.org/10.3390/ijerph18126281>

7 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização da PES representou o culminar de um percurso exigente, marcado por desafios constantes, aprendizagens significativas e uma evolução progressiva enquanto futuro professor de EF. Este ano de estágio permitiu-me não só aplicar conhecimentos adquiridos ao longo da formação, experiências prévias, mas, sobretudo, compreender a complexidade real da profissão docente. Rapidamente percebi que ser professor vai muito além da lecionação das aulas, exigindo capacidade de adaptação, reflexão, organização e envolvimento na comunidade educativa.

Ao longo deste percurso, fui confrontado com diferentes contextos, turmas e realidades, o que exigiu uma constante capacidade de adaptação. Desde a gestão de turmas com características distintas, à necessidade de ajustar estratégias pedagógicas, passando pela organização de atividades e integração na comunidade escolar, todos estes momentos contribuíram para o desenvolvimento de competências fundamentais à prática docente. Destaco, neste sentido, a importância da flexibilidade, da capacidade de reflexão e da sensibilidade pedagógica como pilares essenciais para uma intervenção eficaz. Um dos aspetos mais marcantes deste estágio foi, sem dúvida, a relação pedagógica construída com os alunos. A possibilidade de acompanhar o seu crescimento e evolução, não apenas ao nível motor, mas também pessoal e social, reforçando a minha convicção de que a EF assume um papel central na formação integral dos jovens. Foi também através desta relação que ultrapassei algumas das dúvidas iniciais relativamente à identificação com a profissão, consolidando uma motivação genuína para seguir este caminho profissional.

A evolução da minha prática pedagógica foi evidente ao longo do ano, passando de uma abordagem mais controladora para uma intervenção mais centrada no aluno, valorizando a sua participação ativa, autonomia e responsabilização. Este processo resultou, em grande parte, da reflexão contínua sobre a prática, do apoio da PC e PO, bem como da partilha com os colegas do NE e restantes docentes. Para além da componente letiva, o envolvimento na comunidade escolar revelou-se igualmente determinante. A participação ativa em atividades, reuniões e eventos permitiu-me compreender

melhor o funcionamento da escola enquanto organização e o papel do professor para além da aula. Esta dimensão contribuiu para uma visão mais completa, consciente e realista da profissão docente.

O impacto da PES na minha formação foi profundamente significativo. A oportunidade de estagiar numa EC exigente, integrada por profissionais de excelência, com diferentes perspetivas pedagógicas, e junto de alunos que constantemente me desafiaram a querer ser melhor e a procurar saber mais, revelou-se decisiva para o meu crescimento profissional. A experiência pessoal e profissional previamente adquirida, aliada à formação inicial recebida e ao acompanhamento da PC, proporcionou-me ferramentas fundamentais para compreender melhor as necessidades dos alunos e ajustar as estratégias pedagógicas às exigências do contexto real. O meu desenvolvimento profissional construiu-se, precisamente, a partir desta necessidade constante de adaptação aos desafios que foram surgindo ao longo do estágio.

Apesar das aprendizagens alcançadas, reconheço que este é apenas o início de um percurso que exige formação contínua, atualização constante e capacidade de adaptação às exigências da sociedade, dos alunos e dos contextos escolares. O estágio permitiu-me adquirir bases sólidas para o exercício da profissão, mas também consciência das minhas limitações e das áreas em que necessito continuar a evoluir, aspeto que considero essencial para o desenvolvimento profissional futuro. Neste sentido, a PES revelou-se determinante para a consolidação das minhas convicções éticas e pedagógicas relativamente ao ensino, bem como para o desenvolvimento de uma visão da EF alinhada com os princípios do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, valorizando a formação de alunos competentes não apenas ao nível motor, mas também cognitivo, social e pessoal.

Em suma, este percurso foi determinante para a construção da minha identidade profissional, reforçando a minha vontade de ser professor e o compromisso com uma EF de qualidade, inclusiva e significativa para todos os alunos. Levo comigo não só conhecimentos e competências pedagógicas, mas também a certeza de que escolhi uma profissão exigente, desafiante e profundamente gratificante.

Como nota final, considero importante evitar que a experiência profissional conduza a uma certa insensibilidade perante os acontecimentos, os alunos e as suas dificuldades. Manter a capacidade de escutar, compreender e atribuir significado às vivências do contexto educativo é essencial para preservar uma prática pedagógica humana, consciente e próxima dos alunos.

8 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

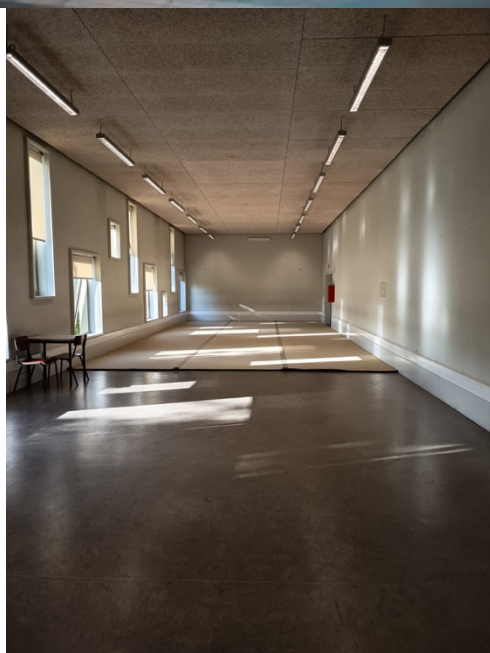
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2010). Supervisão da Prática Pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. In (2 ed., pp. 35). Coimbra: Almedina.
- Alves, M., Queirós, P., & Batista, P. (2014). Os processos de agenciamento e de estrutura no contexto do estágio profissional: A voz dos estudantes estagiários. In P. Batista, P. Queirós & A. Graça (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (pp. 209-239). Porto: FADEUP.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física* (pp. 31 - 52). Porto: FADEUP.
- Batista, P., Queirós, P., & Graça, A. (2014). *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física*. Porto: FADEUP.
- Bento, J. O. (2003a). *Desporto e Educação Física: Sobre a formação humana*. Porto: FADEUP.
- Bento, J. O. (2003b). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bessa, C., Afonso, J., Ramos, A., Coutinho, P., & Mesquita, I. (2024). Avaliação Multidimensional Centrada no Aprendiz: o suporte das tecnologias digitais. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *O Ensino Centrado no Aluno com Foco na Equidade e Inclusão em Educação Física*. Porto: FADEUP.
- Carvalho, L. M. D. d. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 10 e 11.
- Ceia, A. M. R. (2011). *Um olhar de dentro: O clima de escola na perspetiva dos alunos*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Costa, F. C. d. (1995). *Sucesso pedagógico em educação física: estudo das condições e factores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino*. Lisboa: FMH.
- Dania, A., Mesquita, I., & Farias, C. (2024). Capacitação do professor de educação física para a avaliação dos alunos: aprender sobre avaliação e

- a avaliar. In I. Mesquita & C. Farias (Eds.), *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física*. Porto: FADEUP.
- Dyson, B., & Casey, A. (2016). *Cooperative learning in physical education and physical activity: a practical introduction*. London: Routledge.
- Farias, C., & Mesquita, I. (2024). *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física*. Porto: FADEUP.
- Ferro, N. (2019). Avaliação em Educação Física - Perspectivas e Desenvolvimento. In S. P. d. E. Física (Ed.), *Avaliação em Educação Física - Perspectivas e Desenvolvimento*.
- Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of research in education*(25), 99 - 125.
- Gensheng, J. Z., & Kelvin, G. M. M. (2022). *Enhancing physical education using digital technologies*. Routledge.
- Graça, A., Batista, P., & Moura, A. (2019). Ponderar a avaliação em educação física orientada para a aprendizagem In *Avaliação em educação física : perspetivas e desenvolvimento* (pp. 55 - 68). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Educação Física.
- López-Pastor, V. M. (2019). Avaliação Formativa, Participativa e Autêntica em Educação Física. In *Avaliação em Educação Física - Perspectivas e Desenvolvimento*: Sociedade Portuguesa de Educação Física.
- Mesquita, I., & Bento, J. O. (2014). *Professor de Educação Física : fundar e dignificar a profissão*. Porto: FADEUP.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2015). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Edições FMH.
- Mesquita, I., & Rosado, A. (2015). *Pedagogia do Desporto* (3rd ed.). Lisboa: FMH.
- Metzler, M. W. (2011). *Instructional models for physical education* (3rd ed.). Scottsdale: Holcomb Hathaway.
- Nóvoa, A., & Cunha, G. (1992). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la Escuela Pretende Preparar para la Vida: Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O Estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 67 - 83). Porto: FADEUP.
- Quina, J. d. N. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Rink, J. E. (2014). *Teaching Physical Education for Learning* (7th ed.). New York: McGraw Hill.
- Rosado, A., Dias, L., & Silva, C. (2002). Avaliação das aprendizagens em Educação Física e Desporto. In A. Rosado & C. Colaço (Eds.), *Avaliação das aprendizagens : fundamentos e aplicações no domínio das actividades físicas*. Lisboa: Omniserviços.

- Rosado, A., & Mesquita, I. (2015). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: FMH.
- Rosenshine, B. (2012). Principles of Instruction: Research-Based Strategies that All Teachers Should Know. *American Educator*, 36(1), 12 - 19.
- Schön, D. A. (2019). *The reflective practitioner : how professionals think in action*. London: Routledge.
- Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE through positive sport experiences*: Human Kinetics.
- Siedentop, D., Hastie, P. A., & Mars, H. v. d. (2011). *Complete guide to sport education* (2nd ed.). USA: Human Kinetics.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4th ed.). Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.
- Wenger, E. (2008). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*: Cambridge University Press.

Anexos

Anexo A – Instalações Desportivas



Anexo B – “Futebolada” entre Professores



Anexo C - Plano Anual de Atividades da Educação Física

Plano Anual de Atividades do DEPARTAMENTO

1.º PERÍODO (12.setembro a 16.dezembro*.2025) * 3.º f	
DATA	DESIGNAÇÃO
23 a 26.setembro	Semana Europeia do Desporto na Escola 23.09 : Ténis de Mesa (3.º f) [redacted] 24.09 : MegaSprinter (alunos SEC ?) (4.º f) [redacted] 25.09 : Rugby (5.º f) [redacted] 26.09 : Jogos Tradicionais (6.º f) [redacted]
01.outubro (4.º f)	HIROX (nas aulas de EF) Dia da ESP [redacted]
06 a 17.outubro	Semanas Corta Mato (nas aulas de EF)
24.outubro (6.º f)	Corta Mato (fase escola)
Durante o 1.º período	Formação Juizes DE
27 a 31.outubro	FitEscola – 1.ª aplicação
11.dezembro (5.º f)	Torneio Basquetebol 3x3 - 3.º CEB
12.dezembro (6.º f)	Torneio Basquetebol 3x3 - Secundário
01.outubro (4.º f)	Workshop GRAVURA - Dia da ESP
Nov + Dez	Painel de Natal
Set + Out	Participação na Escritaria'2025 - Montras
Dez	Decoração de Natal

2.º PERÍODO (05.janeiro a 27.março.2026 interrupção: 16 a 18.fevereiro)	
DATA	DESIGNAÇÃO
A definir	Mega Sprinter - fase escola
A definir	Mega Sprinter - fase CLDE
A definir	Corta Mato – fase CLDE
03. a 07.março	FitEscola – 2.ª aplicação
25.março (4.º f)	Torneio Voleibol 2x2 - 3.º CEB
26.março (5.º f)	Torneio Voleibol 4x4 - Secundário
A definir	Encontro com Artes
A definir	Visita de estudo

3.º PERÍODO (13.abril a 05.junho.2026 – 9.º/11.º/12.º 13.abril a 12.junho.2026 – 7.º/8.º/10.º)	
DATA	DESIGNAÇÃO
04. a 08.maio	FitEscola – 3.ª aplicação
03.junho (4.º f)	Sarau'2026
2, 3, 6, 7 e 8.julho * selecionar 3 dias para redução do preço reduzindo o n.º de transportes, mas mantendo as atividades; contactar centro VELA Desportivo – Vela do Centro da Vila Verde	Férias Desportivas'2026 1. Surf + Jumpers + Praia ([redacted]) 2. Canoagem Centro Desp. Escolar + Praia ([redacted]) 3. Parque Aquático de [redacted] (preço a definir)
20 a 24.abril	Semana da Cor Lanche do Departamento: 23.abril (5.º f / "multas")
15 a 21.maio	Exposição final Secundário
25 a 29.maio	Exposição final 3.º CEB

Anexo D - Roulement dos Espaços

1º Per

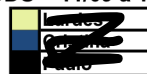
1º PERÍODO – 11/09 a 16/12



LEGENDA:



P1, P2, P3 e SEG - Pavilhão



E1 e E2 – Campos exteriores



E3 e E4 – Sintético



Plano A		
Bom tempo		
Balneário 1 - P1	e	E1 – Exterior (Campo)
Balneário 2 - P2	e	E2 - Exterior (Campo Ténis)
Balneário 3 - P3	e	E3 – Exterior (Sintético1)
Balneário 4 - SEG	e	E4 - Exterior (Pista)

Plano B		
Mau tempo		
P1	e	E1 Dividem espaço P1 e balneário 1
P2	e	E2 Dividem espaço P2 e balneário 2
P3	e	E3 Dividem espaço P3 e balneário 3
Seg	e	E4 Dividem balneário 4

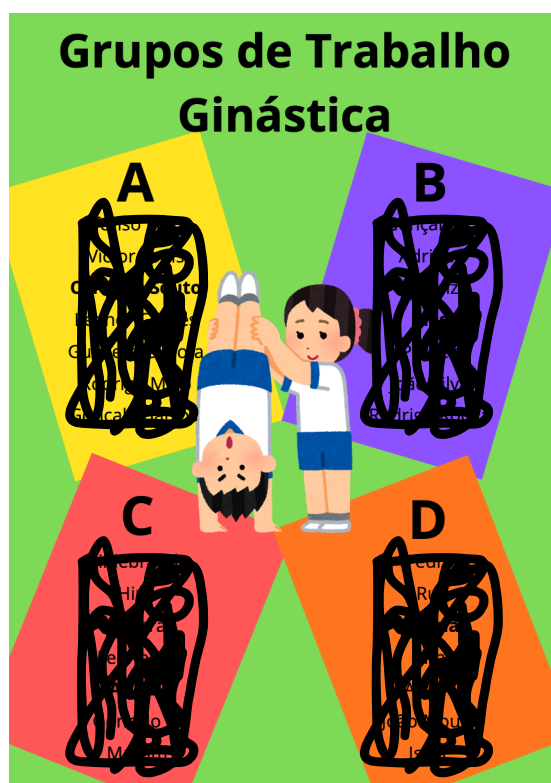
Anexo E - Planeamento Anual da Turma Residente

1º Período							2º Período							3º Período						
Mês	Dia	Aula	Hora	Nº sessão	Unidade Didática	Espaço	Mês	Dia	Aula	Hora	Nº sessão	Unidade Didática	Espaço	Mês	Dia	Aula	Hora	Nº sessão	Unidade Didática	Espaço
Setembro	12	1	10:10-11:40	1 de 1	Apresentação	P3	Janeiro	7	28	11:55-13:25	1 de 10	Atletismo	E1	Abril	15	51	11:55-13:25	1 de 7	Ténis	E1
	17	2	11:55-13:25	1 de 2	Avaliação Diagnóstica	SEG		9	29	10:10-11:40	1 de 10	Voleibol	P2		17	52	10:10-11:40	1 de 7	Dança	SEG
	19	3	10:10-11:40	2 de 2	Avaliação Diagnóstica	P3		14	30	11:55-13:25	2 de 10	Atletismo	E1		22	53	11:55-13:25	2 de 7	Ténis	E1
	24	4	11:55-13:25	1 de 2	Semana Desportiva	SEG		16	31	10:10-11:40	2 de 10	Voleibol	P2		24	54	10:10-11:40	2 de 7	Dança	SEG
	26	5	10:10-11:40	2 de 2		P3		21	32	11:55-13:25	3 de 10	Atletismo	E1		29	55	11:55-13:25	3 de 7	Ténis	E1
Outubro	1	6	11:55-13:25	1 de 1	Hyrox	SEG	Fevereiro	23	33	10:10-11:40	3 de 10	Voleibol	P2	Maio	6	56	11:55-13:25	1 de 2	Fit escola	E1
	3	7	10:10-11:40	1 de 9	Basquetebol	P3		28	34	11:55-13:25	4 de 10	Atletismo	E1		8	57	10:10-11:40	2 de 2		SEG
	8	8	11:55-13:25	1 de 9	Ginástica	SEG		30	35	10:10-11:40	4 de 10	Voleibol	P2		13	58	11:55-13:25	4 de 7	Ténis	E1
	10	9	10:10-11:40	2 de 9	Basquetebol	P3		4	36	11:55-13:25	5 de 10	Atletismo	E1		15	59	10:10-11:40	3 de 7	Dança	SEG
	15	10	11:55-13:25	2 de 9	Ginástica	SEG		6	37	10:10-11:40	5 de 10	Voleibol	P2		20	60	11:55-13:25	5 de 7	Ténis	E1
	17	11	10:10-11:40	3 de 9	Basquetebol	P3		11	38	11:55-13:25	6 de 10	Atletismo	E1		22	61	10:10-11:40	4 de 7	Dança	SEG
	22	12	11:55-13:25	3 de 9	Ginástica	SEG		13	39	10:10-11:40	6 de 10	Voleibol	P2		27	62	11:55-13:25	6 de 7	Ténis	E1
	24	13	10:10-11:40	1 de 1	Corta-Mato	P3		20	40	10:10-11:40	7 de 10	Voleibol	P2		29	63	10:10-11:40	5 de 7	Dança	SEG
	29	14	11:55-13:25	1 de 2	Fit Escola	SEG		25	41	11:55-13:25	7 de 10	Atletismo	E1		3	64	11:55-13:25	7 de 7	Ténis	E1
	31	15	10:10-11:40	2 de 2		P3		27	42	10:10-11:40	8 de 10	Voleibol	P2		5	65	10:10-11:40	6 de 6	Dança	SEG
Novembro	5	16	11:55-13:25	4 de 9	Ginástica	SEG	Março	4	43	11:55-13:25	1 de 2	FiT escola	E1	Junho	12	66	10:10-11:40	1 de 1	Auto e Heteroavaliação	SEG
	7	17	10:10-11:40	4 de 9	Basquetebol	P3		6	44	10:10-11:40	2 de 2		P2							
	12	18	11:55-13:25	5 de 9	Ginástica	SEG		11	45	11:55-13:25	8 de 10	Atletismo	E1							
	14	19	10:10-11:40	5 de 9	Basquetebol	P3		13	46	10:10-11:40	9 de 10	Voleibol	P2							
	19	20	11:55-13:25	6 de 9	Ginástica	SEG		18	47	11:55-13:25	9 de 10	Atletismo	E1							
	21	21	10:10-11:40	6 de 9	Basquetebol	P3		20	48	10:10-11:40	10 de 10	Voleibol	P2							
	26	22	11:55-13:25	7 de 9	Ginástica	SEG		25	49	11:55-13:25	10 de 10	Atletismo	E1							
	28	23	10:10-11:40	7 de 9	Basquetebol	P3		27	50	10:10-11:40	1 de 1	Auto e Heteroavaliação	P2							
Dezembro	3	24	11:55-13:25	8 de 9	Ginástica	SEG														
	5	25	10:10-11:40	8 de 9	Basquetebol	P3														
	10	26	11:55-13:25	9 de 9	Ginástica	SEG														
	12	27	10:10-11:40	9 de 9	Basquetebol*	P3														

Anexo F - Unidade Didática

Voleibol		Nº Aula			3	29	31	33	35	37	39	40	42	46	48	
		Dia			19/ set	09/ jan	16/ jan	23/ jan	30/ jan	06/ fev	13/ fev	20/ fev	27/ fev	13/ mar	20/ mar	
		Espaço			P3	P2	P2	P2	P2	P2	P2	P2	P2	P2	P2	
		Duração Conteúdos			90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	
Habilidades Motoras	Técnica	Passe		Avaliação Diagnóstica		I	E	E	E	E	C					
		Serviço				I	E	E	E	E	C					
		Machete				I	E	E	E	E	C					
		Remate							I	E	E	E	C			
	Técnico-Tático	Jogo 2x2 Jogo 3x3 Jogo 4x4	Desloca- mentos			I	E	C								
			Side-out 1:2							I	E	C				
			Side-out 1:3									I	E	E	C	
			Diferenci- ação de Papeis						I	E	E	E	C			
			Transiçã- o							I	E	E	E	C		
			Ajustam- ento							I	E	E	E	C		
			Losango									I	E	E	C	
	Cultura Desporti	Regras de Jogo				x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
		Sinalética				x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
		Regras de Segurança				x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
Condição Física	Capacidades Condicionais	Força		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			
		Resistên- cia														
	Capacidades Coordenativas	Coorden- ação		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			
		Agilidad- e		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			
Conceitos Psicossociai	Respeito e Disciplina			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			
	Cooperação			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			
	Autonomia			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			
	Fair-play			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			
					Avaliação Sumativa											

Anexo G – Grupos Basquetebol e GA + ARE



Anexo H – Calendário Jogos UD: Basquetebol

Jogos							
Jornada 1				Jornada 4			
Campo 1		Campo 2		Campo 1		Campo 2	
A1 - 3(V) 	3(D) - C1 	B1 - 2 	3 - D1 	A1 _____ 	_____ C1 	B1 _____ 	_____ D1 
A2 - 0 	3 - C2 	B2 - 0(V) 	0(D) - D2 	A2 _____ 	_____ C2 	B2 _____ 	_____ D2 
A1-0(D) 	0(V) - C2 	B1 - 0 	2 - D2 	A1 _____ 	_____ C2 	B1 _____ 	_____ D2 
A2 - 1 	5 - C1 	B2 - 1 	1 - D1 	A2 _____ 	_____ C1 	B2 _____ 	_____ D1 
Jornada 2				Jornada 5			
Campo 1		Campo 2		Campo 1		Campo 2	
A1 - 3 	2 - D1 	B1 - 1 	5 - C1 	A1 _____ 	_____ D1 	B1 _____ 	_____ C1 
A2 - 1 	1 - D2 	B2 - 0 	2 - C2 	A2 _____ 	_____ D2 	B2 _____ 	_____ C2 
A1 - 3 	1 - D2 	B1 - 0 	2 - C2 	A1 _____ 	_____ D2 	B1 _____ 	_____ C2 
A2 - 1 	2 - D1 	B2 - 0 	3 - C1 	A2 _____ 	_____ D1 	B2 _____ 	_____ C1 
Jornada 3				Jornada 6			
Campo 1		Campo 2		Campo 1		Campo 2	
A1 - 0 	0 - B1 	D1 - 0 	2 - C1 	A1 _____ 	_____ B1 	D1 _____ 	_____ C1 
A2 - 0 	0 - B2 	D2 - 0 	2 - C2 	A2 _____ 	_____ B2 	D2 _____ 	_____ C2 
A1 - 5 	0 - B2 	D1 - 1 	2 - C2 	A1 _____ 	_____ B2 	D1 _____ 	_____ C2 
A2 - 1 	0 - B1 	D2 - 0 	3 - C1 	A2 _____ 	_____ B1 	D2 _____ 	_____ C1 

Anexo I – Jogos Técnicos UD: Basquetebol

Competição Lançamentos Jornada 1	
1º	
2º	
3º	
4º	

Equipa A – Imagine Lose	
Ronda 1	
Ronda 2	

Equipa B – Sybau Vro	
Ronda 1	
Ronda 2	

Equipa C – Gladiadores do Basquete	
Ronda 1	
Ronda 2	

Equipa D – Gimini	
Ronda 1	
Ronda 2	

Anexo J – Dossier de GA + ARE

[illegible]

Tipos de pagas

	El cliente puede recibir solamente el importe de la cuota de la semana que corresponda, o bien el importe de la cuota de la semana anterior y el de la semana siguiente. El cliente puede recibir el importe de la cuota de la semana anterior y el de la semana siguiente. El cliente puede recibir el importe de la cuota de la semana anterior y el de la semana siguiente.
	El cliente puede recibir el importe de la cuota de la semana anterior y el de la semana siguiente. El cliente puede recibir el importe de la cuota de la semana anterior y el de la semana siguiente. El cliente puede recibir el importe de la cuota de la semana anterior y el de la semana siguiente.
	El cliente puede recibir el importe de la cuota de la semana anterior y el de la semana siguiente. El cliente puede recibir el importe de la cuota de la semana anterior y el de la semana siguiente. El cliente puede recibir el importe de la cuota de la semana anterior y el de la semana siguiente.
	El cliente puede recibir el importe de la cuota de la semana anterior y el de la semana siguiente. El cliente puede recibir el importe de la cuota de la semana anterior y el de la semana siguiente. El cliente puede recibir el importe de la cuota de la semana anterior y el de la semana siguiente.
	El cliente puede recibir el importe de la cuota de la semana anterior y el de la semana siguiente. El cliente puede recibir el importe de la cuota de la semana anterior y el de la semana siguiente. El cliente puede recibir el importe de la cuota de la semana anterior y el de la semana siguiente.

Figuras de parca

Figura	Figura	Figura	Figura
			
			
			
			
			
			
			
			

Figuras de trios

Sección de la coreografía para trios, mostrando 18 figuras numeradas (1-18) con diagramas de posiciones de los bailarines.

Figuras de Grupo
4 Elementos

Esquema coreográfico	
Faixa introdutória	Faixa introdutória
Faixa coreográfica	Elementos da Apogeu
Elementos da Apogeu	Faixa coreográfica
Faixa coreográfica	Elementos da Apogeu
Elementos da Apogeu	Faixa coreográfica
Faixa coreográfica	Elementos da Apogeu
Elementos da Apogeu	Faixa coreográfica
Faixa coreográfica	Elementos da Apogeu
Elementos da Apogeu	Faixa final

[illegible][illegible]

Anexo K – Plano B

UNIVERSIDADE DO PORTO
FACULDADE DE DESPORTO
Núcleo I – Educação Física

Mestrado em Ensino de Educação Física
nos Ensinos Básico e Secundário
2025/2026

Plano de Aula

Professor: Nuno Martins Turma: 5º Local: 1º Ano
Professor Cooperante: Cristina Ferra
Material: 12 bolas voleibol
Unidade Didática: Hora: 10h10 / 11h40
Função Didática:

Objetivos

Domínio Motor
- Realizar as ações técnico-táticas da modalidade voleibol, em situação de jogo 4x4

Domínio Cognitivo
- Compreender o jogo e tomar decisões adequadas, em situação de jogo 4x4

Domínio Socioafetivo
- Cooperar com os colegas de equipa e os adversários, em situação de jogo 4x4

	Conteúdo	Objetivo Específico	Situação de Aprendizagem	Critérios de Êxito
Inicial	5 Receção dos alunos	-	- Apresentação aula e revisão da anterior	-
	20 Ativação geral	Ativação muscular geral Mobilizar as articulações.	- Realizar 3x4 de corrida contínua e 3' recuperação (adaptação do Método Norueguês de VCBMAs) - Em U - Mobilização articular: - Rodar cabeça; Doar tronco; Doar braços à frente e atrás; Doar pulsos e tornozelos; Doar com as mãos aos pés com as pernas afastadas e em pé; com; Doar com as mãos aos pés com as pernas juntas e em pé. (realizar durante a recuperação)	- Corrida a uma velocidade que não permita conversar, mas fazer palavras soltas
Fundamental	10		- Rally Alunos em pares ou trios fazem: A - Abre a bola e colega devolve em remate B - Recorreu o remate em manchete e devolve em passe para novo remate (rally 5 e troca) C - Alternadamente realizam sequência de Manchete - auto passe - remate	-

UNIVERSIDADE DO PORTO
FACULDADE DE DESPORTO
Núcleo I – Educação Física

Mestrado em Ensino de Educação Física
nos Ensinos Básico e Secundário
2025/2026

Plano B (Condições Climatéricas)

- 6 equipas
- 5min por jogo

Jogos:

Campo 1	Campo 2	Campo 3
A x F	B x E	C x D
A x F	A x D	B x E
A x D	F x C	B x E
A x C	D x B	E x F
A x B	C x E	D x F

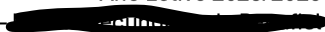
Observações: Os alunos têm 5' p/ equipar e 10' p/ tomar banho (regras EF)
Plano B (Condições Climatéricas)
Alunos dispensados realizam trabalho auxiliar de aula (arbitragem, cronometragem, pontuação, etc.) ou relatório de dispensa

Anexos:

Anexo L – Plano de Aula



Mestrado em Ensino de Educação Física
nos Ensinos Básico e Secundário
Ano Letivo 2025/2026

Núcleo I – 

Plano de Aula			
Professor: Nuno Martins	Turma:	Nº Alunos:	Data:
Professor Cooperante:	Local:	Aula nº:	Espaço:
Unidade Didática:		Duração:	Tempo Útil:
Função Didática:		Hora:	
Material:			

Objetivos	
Domínio Motor	-
Domínio Cognitivo	-
Domínio Socioafetivo	-

		Conteúdo	Objetivo Específico	Situação de Aprendizagem	CrITÉrios de Êxito	Erros Frequentes
Inicial						
Fundamental						
Final						

Observações:

Anexos:

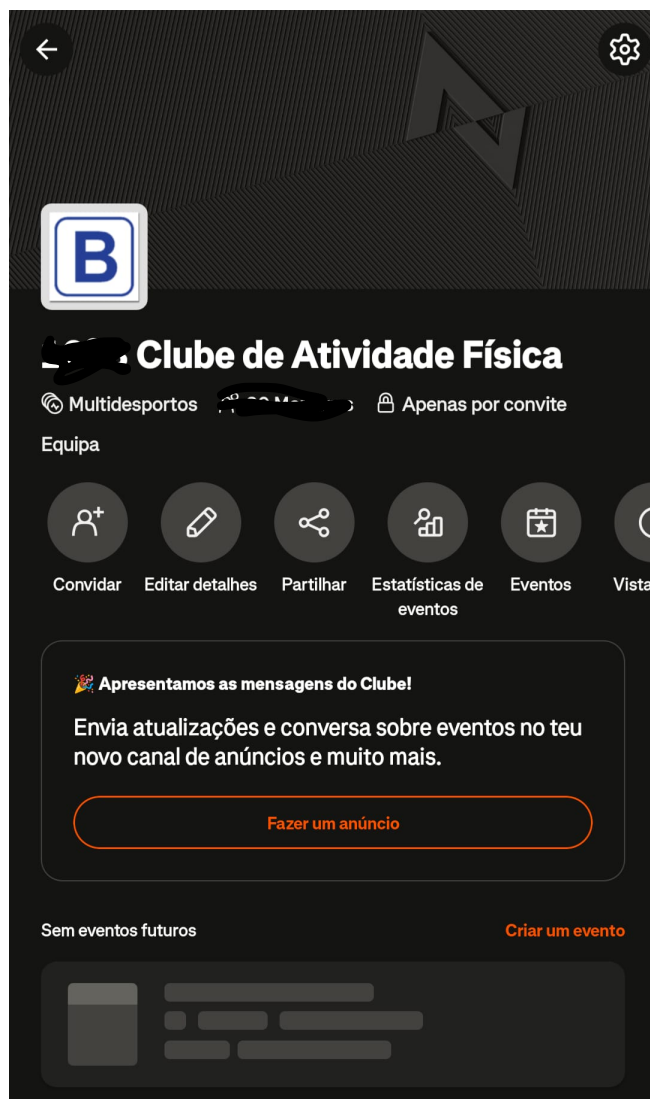
[illegible]

Fundamental			Ministrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário Ano Letivo 2020/2021	
	Núcleo – Es		Núcleo – Es	
	- Partidas de Futebol de 5 - Partidas de Basquetebol de 3 - Partidas de Voleibol de 3	- Introdução da prática de jogos de regras de 5 jogadores - Regras de jogo de partidas de 5 jogadores - Dinâmica de corrida	- Os alunos realizam partidas com uma única ou duas partes iguais de 5 jogadores 	- Respeitar o tempo estabelecido na partida; - Ceder o lado direito da bola; - Não usar o braço para defender a bola; - Não usar o pé para defender a bola
	- Partidas de Futebol de 7 - Partidas de Basquetebol de 5 - Partidas de Voleibol de 5	- Introdução da prática de jogos de regras de 7 jogadores - Regras de jogo de partidas de 7 jogadores - Dinâmica de corrida	- Os alunos realizam partidas com uma única ou duas partes iguais de 7 jogadores 	- Ceder "tempo" para o adversário; - Não usar o braço para defender a bola; - Não usar o pé para defender a bola
	- Partidas de Futebol de 9 - Partidas de Basquetebol de 7 - Partidas de Voleibol de 7	- Introdução da prática de jogos de regras de 9 jogadores - Regras de jogo de partidas de 9 jogadores - Dinâmica de corrida	- Os alunos realizam partidas com uma única ou duas partes iguais de 9 jogadores 	- Ceder "tempo" para o adversário; - Não usar o braço para defender a bola; - Não usar o pé para defender a bola
	- Partidas de Futebol de 11 - Partidas de Basquetebol de 10 - Partidas de Voleibol de 10	- Introdução da prática de jogos de regras de 11 jogadores - Regras de jogo de partidas de 11 jogadores - Dinâmica de corrida	- Os alunos realizam partidas com uma única ou duas partes iguais de 11 jogadores 	- Ceder "tempo" para o adversário; - Não usar o braço para defender a bola; - Não usar o pé para defender a bola

		Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário Janeiro/Luísio 2022/23	
		Núcleo I - 6	
1	Conteúdo de referência e orientações	Objetivos gerais e conteúdos de referência e orientações Desenvolver conteúdos relacionados à orientação com 2 passos e aumentando até aos 16 e 18 passos (75 e 120s)	Objetivos gerais e conteúdos de referência e orientações Conteúdo de referência e orientações
2			
3		Atividade	
4			
Observações: "se quiser mais 10 minutos e se quiser mais jogos ter" Visão de quem observa 			
Assinatura			

[illegible][illegible][illegible]

 PORTO EDITORA INSTITUTO PORTUGUÊS DE EDITORIA		Ministério da Educação / Educação Fiscal nos Ensinos Básico e Secundário	
N.º de identificação do aluno: _____		N.º de identificação do professor: _____	
1.º		Conhecimentos de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
2.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
3.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
4.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
5.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
6.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
7.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
8.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
9.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
10.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
11.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
12.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
13.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
14.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
15.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
16.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
17.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
18.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
19.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
20.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
21.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
22.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
23.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
24.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
25.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
26.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
27.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
28.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
29.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
30.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
31.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
32.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
33.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
34.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
35.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
36.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
37.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
38.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
39.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
40.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
41.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
42.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
43.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
44.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
45.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
46.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
47.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
48.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
49.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
50.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
51.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
52.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
53.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
54.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
55.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
56.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
57.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
58.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
59.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
60.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
61.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
62.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
63.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
64.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
65.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
66.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
67.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
68.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
69.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
70.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
71.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
72.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
73.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
74.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
75.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
76.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
77.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
78.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
79.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
80.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
81.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
82.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
83.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
84.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
85.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
86.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
87.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
88.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
89.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
90.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
91.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
92.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
93.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
94.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
95.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
96.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
97.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
98.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
99.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
100.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
101.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
102.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
103.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
104.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
105.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
106.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
107.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
108.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
109.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
110.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
111.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
112.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
113.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
114.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
115.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
116.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
117.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
118.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
119.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
120.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
121.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
122.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
123.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
124.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
125.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
126.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
127.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
128.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
129.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
130.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
131.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
132.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
133.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
134.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
135.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
136.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
137.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
138.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
139.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
140.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
141.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
142.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
143.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
144.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
145.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
146.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
147.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
148.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
149.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
150.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
151.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
152.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
153.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
154.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
155.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
156.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
157.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
158.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
159.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
160.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
161.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
162.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
163.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
164.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
165.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
166.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
167.º		Capítulo de Escrita - 5 Respostas 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	
1			



Anexo O - Classroom



Sarau (Dança + ARE + GA)

	Trabalho de Aula	Editado às 15/05	
	Música	Editado às 15/05	
	Apresentação Modalidade	Publicado em 15/04	
	Documentos	Editado às 17/04	

 Documentos

Nuno Martins • 13/01 (Editado às 15/01)

<u>Equipas Atletismo pdf</u> PDF		<u>TikTok - Make Your Day</u> https://vm.tiktok.com/ZGdmmSh6E/	
<u>TikTok - Make Your Day</u> https://vm.tiktok.com/ZGdmmAU8Y/		<u>TikTok - Make Your Day</u> https://vm.tiktok.com/ZGdmmSatp/	
<u>TikTok - Make Your Day</u> https://vm.tiktok.com/ZGdmm4Vjp/		<u>TikTok - Make Your Day</u> https://vm.tiktok.com/ZGdmmHF7s/	
<u>TikTok - Make Your Day</u> https://vm.tiktok.com/ZGdmmq1Fu/		<u>TikTok - Make Your Day</u> https://vm.tiktok.com/ZGdmm8In/	
<u>TikTok - Make Your Day</u> https://vm.tiktok.com/ZGdmmkMvn/		<u>TikTok - Make Your Day</u> https://vm.tiktok.com/ZGdmmC3D/	



Nuno Alexandre Martins (Estagiário)
28/02

Bom dia estimados alunos,

segue uma lista de jogos de voleibol no fim de semana em canal aberto:

28/02

19h, Castelo Mais vs Benfica

- SportTV+
01/03
17h, Leixões (f) vs Sporting (f)
- aBolaTV

E atletismo:

28/02

17h, Campeonato Nacional Absoluto

- aBolaTV
01/03
10h30, Campeonato Nacional Absoluto
- aBolaTV

Continuação.

Anexo P – Avaliação Diagnóstica

		Avaliação Diagnóstica - Basquetebol							Ano Letivo 2023/2024 Turma 7.º A				
		Análise (40%) Saber científico técnico e tecnológico				Destreza/Domínio Técnico (30%) Consciência e domínio do corpo			Média Análise (40%)	Média Destreza/Domínio (30%)	Média Estrutura (10%)	Média Cooperação (20%)	Classificação Final
		Ponderação											
Nº	Nome	Identifica o Problema	Propõe Soluções Ajustadas	Resolve o Problema	Aplica e Conhece Regras	Realiza ações técnico-táticas elementares como atacante, com bola	Realiza ações técnico-táticas elementares como atacante, sem bola	Realiza ações técnico-táticas elementares como defesa	20V	20V	20V	20V	20V
1	0								#DIV/0!	#DIV/0!	0,0	0,0	#DIV/0!
2	0								#DIV/0!	#DIV/0!	0,0	0,0	#DIV/0!
3	0								#DIV/0!	#DIV/0!	0,0	0,0	#DIV/0!
4	0								#DIV/0!	#DIV/0!	0,0	0,0	#DIV/0!
5	0								#DIV/0!	#DIV/0!	0,0	0,0	#DIV/0!
6	0								#DIV/0!	#DIV/0!	0,0	0,0	#DIV/0!
7	0								#DIV/0!	#DIV/0!	0,0	0,0	#DIV/0!
8	0								#DIV/0!	#DIV/0!	0,0	0,0	#DIV/0!
9	0								#DIV/0!	#DIV/0!	0,0	0,0	#DIV/0!
10	0								#DIV/0!	#DIV/0!	0,0	0,0	#DIV/0!
11	0								#DIV/0!	#DIV/0!	0,0	0,0	#DIV/0!
12	0								#DIV/0!	#DIV/0!	0,0	0,0	#DIV/0!
13	0								#DIV/0!	#DIV/0!	0,0	0,0	#DIV/0!
14	0								#DIV/0!	#DIV/0!	0,0	0,0	#DIV/0!
15	0								#DIV/0!	#DIV/0!	0,0	0,0	#DIV/0!
16	0								#DIV/0!	#DIV/0!	0,0	0,0	#DIV/0!
17	0								#DIV/0!	#DIV/0!	0,0	0,0	#DIV/0!
18	0								#DIV/0!	#DIV/0!	0,0	0,0	#DIV/0!
19	0								#DIV/0!	#DIV/0!	0,0	0,0	#DIV/0!
20	0								#DIV/0!	#DIV/0!	0,0	0,0	#DIV/0!
21	0								#DIV/0!	#DIV/0!	0,0	0,0	#DIV/0!
22	0								#DIV/0!	#DIV/0!	0,0	0,0	#DIV/0!
23	0								#DIV/0!	#DIV/0!	0,0	0,0	#DIV/0!
24	0								#DIV/0!	#DIV/0!	0,0	0,0	#DIV/0!
25	0								#DIV/0!	#DIV/0!	0,0	0,0	#DIV/0!
26	0								#DIV/0!	#DIV/0!	0,0	0,0	#DIV/0!
27	0								#DIV/0!	#DIV/0!	0,0	0,0	#DIV/0!
28	0								#DIV/0!	#DIV/0!	0,0	0,0	#DIV/0!
29	0								#DIV/0!	#DIV/0!	0,0	0,0	#DIV/0!
30	0								#DIV/0!	#DIV/0!	0,0	0,0	#DIV/0!
Estrutura		Utiliza e prepara sempre o equipamento e o material adequado à modalidade e preocupa-se com a sua manutenção. Conhece, interpreta, analisa e aplica criticamente sempre, os fundamentos teóricos.											
Cooperação		Relaciona-se sempre com cordialidade e respeito pelos seus companheiros, quer no papel de parceiros quer no de adversários. Interessa-se e apoia os esforços dos companheiros com oportunidade, promovendo a ajuda para favorecer o aperfeiçoamento e satisfação própria e do(s) outros(s).											
Análise		Utiliza sempre as ações técnico-táticas de forma oportuna e adequada a cada situação contribuindo para a fluidez das ações de jogo.											
Destreza/Domínio Técnico		Realiza sempre as ações técnicas de forma correta e precisa, com sucesso.											

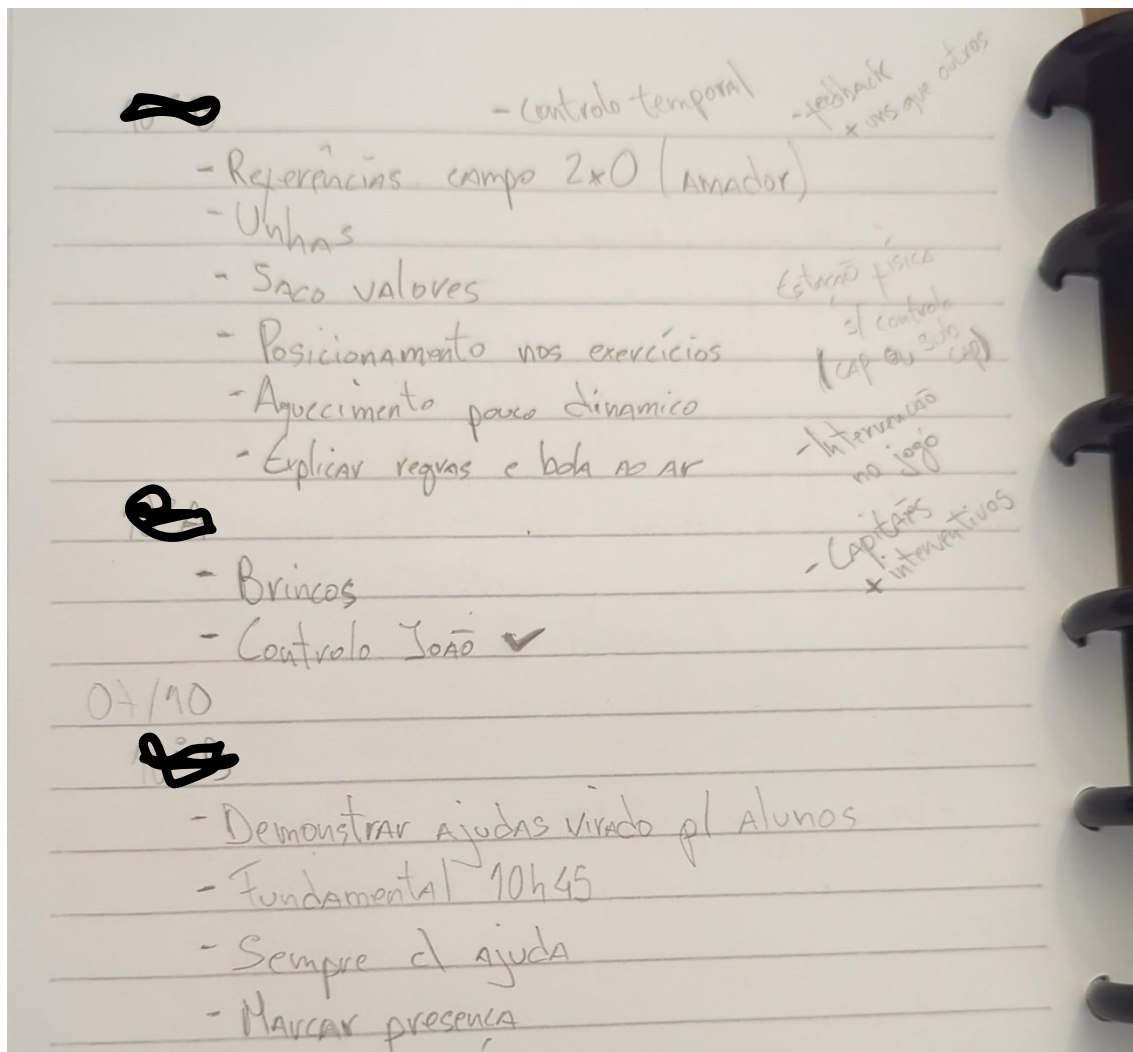
Anexo Q – Avaliação Formativa

Ficha de Avaliação Mensal																
Educação Física																
				Domínio Psicomotor			Assiduidade	Interesse	Comportamento	Cooperação	Regras de Segurança	Total F	Total NS	Total S	Total B	Total MB
				GA + ARE	FTTescola	Basquetebol	Pontualidade	Participação								
1				S	10	S	B	S	S	S	0	0	6	1	0	
2				B	15	B	B	B	B	MB	0	0	0	6	1	
3				B	**	B	MB	B	B	MB	0	0	0	5	2	
4				B	13	B	B	B	B	MB	0	0	0	6	1	
5				S	10	S	MB	S	S	B	0	0	5	1	1	
6				MB	18	S	B	B	MB	MB	0	0	1	2	4	
7				B	18	B+	B	B	MB	MB	0	0	0	4	3	
8				B	18	B+	B	B	MB	MB	0	0	0	4	3	
9				B	15	B	B	B	B	MB	0	0	0	6	1	
10				S	8	S	MB	B	MB	B	0	0	2	2	3	
11				B	18	MB	B	MB	B	MB	0	0	0	4	3	
12				B	18	S	MB	B	MB	MB	0	0	1	2	4	
13				MB	15	B	B	MB	MB	MB	0	0	0	2	5	
14				S+	18	B	B	B	B	B	0	0	1	6	0	
15				*	*	*	B	*	MB	MB	0	0	0	1	2	
16				*	18	*	B	*	S	*	0	0	1	1	0	
17				B	18	B	MB	MB	B	MB	0	0	0	4	3	
18				*	**	*	B	*	MB	MB	0	0	0	1	2	
19				S+	18	MB	B	B	MB	B	0	0	1	3	3	
20				S	15	S	B	S	MB	S	0	0	4	2	1	
21				S	10	S	B	S	MB	S	0	0	4	2	1	
22				B	18	B	B	B	B	MB	0	0	0	6	1	
23				B	18	B	B	MB	B	MB	0	0	0	5	2	
24											0	0	0	0	0	
25				S	18	S	B	B	MB	B	0	0	2	3	2	
26				S+	18	B	MB	S	S	S	0	0	5	1	1	
27				S+	18	S	B	B	B	B	0	0	2	5	0	
28				B	18	B	B	MB	B	MB	0	0	0	4	3	

Anexo R – Avaliação Sumativa

		Avaliação Sumativa - Dança							Ano Letivo Turma			
		Criatividade, Adequação e Exploração e (40%) Saber científico técnico e tecnológico			Destreza/Domínio Técnico (40%) Consciência e domínio do corpo			Segurança (20%)	Média Análise (40%)	Média Destreza/ Domínio (40%)	Média Segurança (20%)	Classificação Final
		Ponderação										
Nº	Nome	Sensibilidade Estética e Artística	Propõe Soluções Ajustadas e Resolve o Problema	Pensamento Crítico e Criativo	Noção Espaço, Tempo e Ritmo	Passos Específicos	Coordenação Par/Grupo	Cooperação Colega/Grupo	20V	20V	20V	20V
1									#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
2									#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
3									#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
4									#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
5									#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
6									#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
7									#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
8									#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
9									#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
10									#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
11									#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
12									#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
13									#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
14									#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
15									#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
16									#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
17									#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
18									#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
19									#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
20									#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
21									#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
22									#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
23									#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
24									#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
25									#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
26									#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
27									#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
28									#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
29									#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
30									#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
Exploração		Manifesta sempre sentido estético, recorrendo a processos de experimentação e interpretação para produção artística.										
Adequação		Conhece, interpreta, analisa e aplica criticamente sempre, os fundamentos teóricos específicos.										
Criatividade		Aplica sempre processos de transformação que visam a formulação de novas ideias/conceitos.										
Destreza/Domínio Técnico		Executa sempre as sequências de ações técnicas com rigor e expressividade, cumprindo as normas da atividade.										
Segurança		Cumpre sempre as regras de segurança, promovendo a entreeajuda para favorecer o aperfeiçoamento e satisfação própria e do(s) outros(s).										

Anexo S – Observação Não Sistemática



Anexo T – Observação Sistemática

[illegible]

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%

Anexo U - Participação nas Atividades da Escola Cooperante

Atividade	Descrição	Função	Importância
Torneio Basquetebol	Durante uma manhã os alunos do secundário participaram num torneio de basquetebol com equipas divididas por escalão e sexo.	Colaborar com todos os integrantes do departamento de EF em toda a logística no dia do evento.	Compreensão da organização e gestão de um evento desportivo escolar; Importância do trabalho em equipa, através da cooperação e de uma comunicação eficaz; Resolução de problemas para garantir o sucesso do evento; Participação na avaliação pós-evento, para perceber o que podia ser melhorado no futuro.
Corta-mato Escolar	Prova de corta-mato da fase escola		
Torneio Voleibol	Durante duas manhãs, os alunos participaram no torneio de voleibol. O 3º ciclo jogou em 2x2 com equipas divididas por género e o secundário o 4x4 com equipas mistas (2m + 2f)		
FITescola®	Durante uma semana, nas aulas de EF, os alunos realizaram os diferentes testes.		
Semana Desportivas	Durante uma semana, nas aulas de EF, os alunos tiveram oportunidade de participar em diversas atividades desportivas		

PESES	Divulgação de documentários associados ao desporto e saúde mental		
Jogos Tradicionais	Um dia específico da semana desportiva	Criação e organização do evento	
Hyrox®	Atividade do dia da escola, os alunos em aula de EF realizaram uma prova de hyrox® adaptada		
Sarau	Os alunos apresentaram as suas coreografias à comunidade escolar, numa noite dedicada às atividades rítmicas e expressivas, dança e ginástica	Criação e preparação de uma coreografia com a TR	Desenvolvimento de capacidades criativas
Outubro Rosa	Sensibilizar a comunidade para a importância da atividade física e promover a importância dos rastreios na prevenção do cancro	Utilização de um acessório rosa durante a Semana Desafiar os alunos pelo Strava	Dar o exemplo
Novembro Azul	Criação de um Strava de TR que revertia para uma associação.	Desafiar os alunos pelo Strava	
Reuniões Professores	Momentos formais de discussão de aspetos importantes relacionados com as avaliações,	Observação e registo de todos os aspetos importantes a reter para o desenvolvimento profissional.	Compreensão de todas as dinâmicas das diferentes reuniões que ocorrem numa escola
Reuniões de Departamento			

	regras e novas diretrizes, bem como, organização e planeamento de eventos.		
Reuniões de Direção de Turma	Momentos formais de contacto com os encarregados de educação da direcção de turma da PC. Reuniões de lançamento de notas	Observação e registo de todos os aspetos importantes a reter para o desenvolvimento profissional, colaboração nos processos burocráticos	
PESES	Divulgação de documentários associados ao desporto e saúde mental		
Competição Natação	Atividades no âmbito do desporto escolar	Organização dos alunos atempadamente nas pistas	Compreensão da organização e gestão de um evento desportivo escolar; Importância do trabalho em equipa, através da cooperação e de uma comunicação eficaz; Resolução de problemas para garantir o sucesso do evento; Participação na avaliação pós-evento, para
Corta-mato Regional		Apoio logístico em toda a linha de participação, transporte de alunos, organização para eventos, entre outros	
Mega Regional			
Visita Estudo FCPenafiel + Aula Artes Marciais + “Surf”	Durante uma manhã os alunos da TP participaram numa aula de surf	Criação e organização do evento	

			perceber o que podia ser melhorado no futuro.
--	--	--	--

Anexo V – Mega e Corta-Mato



Anexo W – Sarau



Anexo X – FCP, MMA, Surf



Anexo Y – Atividades de Âmbito Social

Atividade	Descrição	Função	Importância
“Dia do Bolo”	NE produzia um bolo que partilhava no bar dos professores	Semanalmente, à vez, o NE confeccionava um bolo.	Integração na comunidade escolar
“Futebolada Professores/Alunos”	Jogo semanal de professores vs alunos ou professores vs professores	Participação	
Convívio Alunos - Professores	Lanches e almoços com os alunos das diferentes turmas;	Apoio logístico	Criação de ligação com os alunos e professores
Jantar “Futebolada”	Refeição com pessoal docente e não docente	-	Integração na comunidade escolar
Almoço Páscoa			

Anexo Z – Tabela Feedbacks Estudo

	Aula 1 - 4/2			Aula 2 - 6/2			Aula 3 - 13/2			Aula 4 - 20/2			Aula 5 - 27/2			Aula 6 - 13/3			
	Individual	Grupo	Turma	Individual	Grupo	Turma	Individual	Grupo	Turma	Individual	Grupo	Turma	Individual	Grupo	Turma	Individual	Grupo	Turma	
Feedback Positivo	30	6		11			7	1		9			9			4			77
Feedback Corretivo	59	8	1	35	7	1	46	7	3	41	1	3	52	10	1	63			338
Feedback Técnico	10			18	3		14	1		15	3		9			13			86
Feedback Organizacional	2	17	1	5	7		4	3		3	5			1		1	2		51
Feedback Motivacional				4			7	4		17	3		6			9			50
	134			86			98			101			87			92			598