

Ensinar, Refletir e Evoluir: Desafios no Estágio Profissional em Educação Física

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientadora: Professora Doutora Cristiana Helena de Assunção Bessa Pereira

Marta Fonseca de Castro Maia

Porto, junho de 2026

Ficha de Catalogação

Maia, M. (2026). *Ensinar, Refletir e Evoluir: Desafios no Estágio Profissional em Educação Física*. Porto: M. Maia. 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: ESTÁGIO PROFISSIONAL; PROFISSÃO DOCENTE; EDUCAÇÃO FÍSICA; FEEDBACK.

Dedicatória

Dedico este relatório à minha família e a todos os que, com orientação, amizade e incentivo, tornaram possível a realização deste estágio e o meu crescimento enquanto futura professora de Educação Física.

Agradecimentos

Gostaria de expressar a minha sincera gratidão a todos quantos contribuíram para a realização deste estágio e para o meu crescimento enquanto futura docente de Educação Física.

Em primeiro lugar, agradeço à Professora Doutora Cristiana Bessa, minha orientadora na FADEUP, pelo acompanhamento, orientação e incentivo durante todo o processo, proporcionando suporte acadêmico e confiança para enfrentar os desafios do estágio.

O meu reconhecimento especial vai também para o Professor José Carlos Monteiro, professor cooperante na escola, cuja orientação, disponibilidade e apoio constante foram determinantes ao longo de todo o estágio. A sua colaboração, sabedoria e incentivo permitiram-me enfrentar os desafios da prática docente com segurança e confiança, incluindo o período em que estive limitada fisicamente, sem que isso compromettesse o desenvolvimento das aulas e da aprendizagem dos alunos.

Agradeço igualmente à minha colega de estágio, Inês Oliveira, pelo apoio constante e pela parceria ao longo de todo o estágio. Trabalhámos lado a lado em todos os desafios, e a sua colaboração, amizade e motivação foram fundamentais para que esta experiência se tornasse tão significativa e gratificante.

Finalmente, não poderia deixar de expressar a minha profunda gratidão à minha família, pelo apoio, compreensão e motivação ao longo de todo o percurso académico e durante o período do estágio, especialmente nos momentos em que a lesão exigiu paciência e resiliência.

A todos, o meu muito obrigado.

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. O caminho até ao Estágio Profissional.....	3
2.2. Expectativas iniciais	5
3. Enquadramento Institucional.....	6
3.1. A escola Cooperante	6
3.2. Núcleo de Estágio	7
3.3. Os alunos	8
3.3.1. A turma residente	8
3.3.2. Turma Partilhada	10
4. Enquadramento Operacional	11
4.1. Educação Física: especificidade pedagógica e conceção de ensino..	11
4.2. Planeamento da prática pedagógica	13
4.2.1. Planeamento anual	14
4.2.2. Unidades Didáticas	16
4.2.3. Plano de aula	18
4.3. Intervenção Pedagógica.....	20
4.3.1. Instrução.....	21
4.3.2. Gestão.....	23
4.3.3. Clima	25

4.4.	Avaliação	27
4.4.1.	Avaliação Diagnóstica	28
4.4.2.	Avaliação Formativa	30
4.4.3.	Avaliação Sumativa	33
4.5.	Observação	36
4.6.	Reflexão	37
5.	Envolvimento na Comunidade Educativa	39
5.1.	Participação em atividades da Escola.....	39
5.2.	Acompanhamento da Direção de Turma.....	41
5.3.	A Dimensão Humana da Comunidade Educativa	42
6.	Investigação em contexto docente.....	44
	Resumo	44
	Abstract.....	45
6.1.	Introdução.....	46
6.2.	Metodologia	48
6.3.	Resultados.....	51
6.4.	Discussão	57
6.5.	Conclusões.....	60
6.6.	Referências Bibliográficas	61
7.	Considerações finais.....	62
8.	Referências Bibliográficas.....	63
9.	Anexos	XII

Índice de Figuras

Figura 1 - Frequência da emissão de feedback.....	51
Figura 2 - Emissão de feedback em função do momento da aula.....	52
Figura 3 - Emissão de feedback na modalidade de Badminton	53
Figura 4 - Emissão de feedback na modalidade de Futebol.....	54

Índice de Anexos

Anexo 1 – <i>Roulement</i>	XII
Anexo 2 – Planeamento Anual.....	XIII
Anexo 3 – UD Futebol.....	XIV
Anexo 4 – Modelo plano de aula	XVI
Anexo 5 – Avaliação Diagnostica Voleibol	XVII
Anexo 6 – Formulário Avaliação para a aprendizagem – Futebol	XVIII
Anexo 7 – Portfólio Merengue	XX
Anexo 8 – Ficha de Registo de Observação da Aula	XXIII

Resumo

O presente relatório tem como objetivo descrever e refletir sobre o percurso desenvolvido no âmbito da prática pedagógica supervisionada, realizada numa escola do distrito do Porto, no contexto da lecionação de turmas do ensino secundário na disciplina de Educação Física. A experiência vivida ao longo do estágio constituiu mais do que uma oportunidade para aplicar os conhecimentos adquiridos na formação inicial, traduzindo-se num processo de aprendizagem contínuo que me desafiou a adaptar a minha intervenção pedagógica às exigências da prática docente. A intervenção desenvolvida foi marcada pela adaptação às características heterogêneas dos alunos e pela procura constante de estratégias que favorecessem aprendizagens significativas e um clima de aula positivo e inclusivo. Este percurso implicou um processo contínuo de planeamento, intervenção, avaliação e reflexão, contribuindo para o desenvolvimento de competências associadas à gestão da aula, à instrução e à tomada de decisões pedagógicas fundamentadas. A prática desenvolvida assentou numa abordagem centrada no aluno, procurando que cada aula promovesse não só as aprendizagens previstas, mas também a autonomia, a confiança, a cooperação. Paralelamente, o relatório integra uma componente de investigação dedicada à análise da emissão de feedback por parte da estudante estagiária em diferentes modalidades e momentos da aula. Os resultados evidenciaram diferenças na emissão de feedback em função da modalidade e do momento da aula, sugerindo adaptações da intervenção pedagógica às exigências dos diferentes contextos de prática. Conclui-se que o estágio constituiu uma experiência determinante para o desenvolvimento profissional e pessoal, promovendo a construção de uma identidade docente mais consciente, reflexiva e sustentada na análise crítica da prática. O relatório encerra com uma síntese das principais aprendizagens realizadas, evidenciando a forma como este percurso contribuiu para consolidar a minha identidade enquanto futura professora de Educação Física e para reforçar a importância da aprendizagem contínua ao longo da carreira docente.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; PROFISSÃO DOCENTE; EDUCAÇÃO FÍSICA; FEEDBACK.

Abstract

The present report aims to describe and reflect on the journey undertaken during the supervised teaching practice carried out at a secondary school in the district of Porto, within the context of teaching Physical Education classes. The experience gained throughout the school placement represented more than an opportunity to apply the knowledge acquired during initial teacher education; it became a continuous learning process that challenged me to adapt my pedagogical intervention to the demands of teaching practice. My intervention was characterised by continuous adaptation to the heterogeneous characteristics of the students and by the constant search for strategies that promoted meaningful learning and a positive, inclusive classroom environment. This process involved ongoing planning, intervention, assessment, and reflection, contributing to the development of competencies related to classroom management, instruction, and informed pedagogical decision-making. The teaching practice adopted a student-centred approach, seeking to ensure that each lesson fostered not only the intended learning outcomes but also students' autonomy, confidence, and cooperation. In parallel, the report includes a research component focused on analysing the feedback provided by the preservice teacher across different activities and lesson phases. The findings revealed differences in feedback according to both the activity and the lesson phase, suggesting the need to adapt pedagogical intervention to the demands of different teaching contexts. It is concluded that the school placement was a decisive experience for both professional and personal development, contributing to the construction of a more conscious and reflective teaching identity grounded in critical analysis of practice. The report concludes with a synthesis of the main learning outcomes, highlighting how this experience contributed to consolidating my identity as a future Physical Education teacher and reinforcing the importance of continuous learning throughout the teaching career.

KEYWORDS: SCHOOL PLACEMENT; TEACHING PROFESSION; PHYSICAL EDUCATION; FEEDBACK.

Lista de Abreviaturas

AD – Avaliação Diagnóstica

EE - Estudante Estagiária

EF - Educação Física

EP - Estágio Profissional

FADEUP - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

FBD - Feedback Descritivo

FBI - Feedback Interrogativo

FBM - Feedback Motivacional

FBP - Feedback Prescritivo

MEEFBS – Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

NE - Núcleo de Estágio

PA – Plano de aula

PC - Professor Cooperante

PO - Professora Orientadora

UD - Unidades Didáticas

1. Introdução

No âmbito da unidade curricular de Estágio Profissional (EP), integrante do plano de estudos do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico (MEEFBS) e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), foi elaborado o presente relatório. Este documento tem como principal objetivo descrever e refletir sobre o percurso desenvolvido ao longo do estágio, desde o início da prática pedagógica até à sua conclusão, evidenciando as aprendizagens realizadas, as competências desenvolvidas e a evolução registada ao nível do desempenho docente.

A formação inicial de professores constitui um processo complexo, que integra conhecimentos científicos, pedagógicos e experiências práticas. Neste contexto, o EP assume um papel central, uma vez que representa o momento em que os estudantes têm a oportunidade de contactar diretamente com a realidade escolar, iniciando o processo de construção da sua identidade profissional enquanto professores. De acordo com Batista et al. (2014), o EP constitui um espaço privilegiado de formação, permitindo aos futuros professores compreender as exigências da profissão e desenvolver competências essenciais para o exercício da docência

A transição entre a formação académica e o exercício da profissão docente é frequentemente marcada por desafios e aprendizagens significativas. Mesmo quando existe uma preparação sólida ao nível científico e pedagógico, é comum que os professores em início de carreira experienciem o denominado “choque com a realidade”, resultante das diferenças entre aquilo que é aprendido durante a formação inicial e as exigências concretas do contexto escolar (Batista et al., 2014). Neste sentido, o EP surge como um contexto fundamental para aproximar a teoria da prática, permitindo ao estudante estagiário compreender melhor a complexidade do ensino e iniciar o processo de integração na comunidade educativa.

A literatura sobre formação de professores tem vindo a destacar a importância de uma formação fortemente articulada com o contexto real de ensino. Nesse sentido, defende-se que os processos formativos devem privilegiar experiências práticas e situações concretas do trabalho docente. De acordo com Nóvoa (2009), a formação de professores deve assentar numa forte componente prática, valorizando a

aprendizagem dos alunos e a análise de casos concretos como referência para o desenvolvimento profissional docente. Esta perspetiva reforça a importância de contextos formativos ancorados na prática, que permitam aos futuros professores desenvolver competências profissionais através da observação, da intervenção pedagógica e da reflexão sobre a prática.

Neste quadro formativo, a prática de ensino supervisionada assume um papel particularmente relevante, constituindo o espaço onde o Estudante Estagiário (EE) desenvolve a sua intervenção pedagógica sob orientação e acompanhamento de professores experientes. Este processo de supervisão pedagógica possibilita a articulação entre os conhecimentos adquiridos durante a formação académica e a sua aplicação em contexto real de ensino, favorecendo o desenvolvimento progressivo de competências profissionais e a consolidação da identidade docente.

Se o EP representa um momento determinante para qualquer futuro professor, assume particular relevância no caso da Educação Física (EF), tendo em conta as especificidades desta disciplina no contexto escolar. A EF distingue-se das restantes áreas curriculares pela natureza do seu objeto de ensino, centrado no desenvolvimento das capacidades motoras, na promoção da atividade física e na formação integral dos alunos. Neste sentido, a intervenção pedagógica nesta área, em contexto de estágio, exige do professor competências específicas relacionadas com a organização das atividades práticas, a gestão de espaços e materiais e a promoção de ambientes de aprendizagem seguros e motivadores.

Para além disso, a reflexão sobre a prática assume-se como um elemento central no desenvolvimento profissional docente, particularmente quando articulada com a experiência em contexto real, contribuindo para a construção do conhecimento profissional e da identidade docente (Nóvoa, 2009). A prática reflexiva permite ao professor analisar criticamente as suas ações pedagógicas, identificar dificuldades e reformular estratégias de intervenção pedagógica. Neste sentido, a reflexão constitui um processo fundamental para o desenvolvimento profissional, na medida em que possibilita visitar experiências, interpretar situações de ensino e promover a melhoria contínua das práticas pedagógicas (Oliveira & Serrazina, 2002).

Deste modo, o EP constitui um momento determinante no processo de desenvolvimento da profissionalidade docente, permitindo ao EE desenvolver competências pedagógicas, relacionais e reflexivas fundamentais para o exercício da profissão. É através da experiência vivida no contexto escolar, da interação com alunos e colegas e da reflexão sobre a prática que o futuro professor constrói progressivamente a sua identidade profissional.

Neste enquadramento, o presente relatório tem como objetivo apresentar e refletir sobre o percurso desenvolvido ao longo do estágio profissional, evidenciando as principais experiências pedagógicas vivenciadas, os desafios enfrentados e as aprendizagens realizadas. O documento encontra-se organizado em diferentes capítulos, nos quais são abordadas várias dimensões da experiência de estágio, desde o enquadramento pessoal e institucional até à prática pedagógica, incluindo a sua análise crítica, a interação com a comunidade escolar e a vertente investigativa. Pretende-se, deste modo, apresentar uma reflexão fundamentada sobre o processo de formação vivido e sobre o contributo do EP para o desenvolvimento da identidade docente.

2. Enquadramento Pessoal

2.1. O caminho até ao Estágio Profissional

Com o propósito de me apresentar, partilho um breve relato sobre o meu percurso pessoal e académico.

Nasci em Viana do Castelo e sou natural de Seixas, freguesia do concelho de Caminha, local onde realizei a minha formação escolar inicial. Desde cedo, os meus pais incutiram em mim a importância de praticar uma atividade extracurricular. Cresci a jogar futebol sozinha na rua da minha casa, mas o meu primeiro contacto formal com a prática desportiva surgiu através do hip-hop, por influência das minhas irmãs. Posteriormente, integrei a modalidade de badminton no desporto escolar, até concretizar uma das minhas maiores conquistas: poder jogar futebol, modalidade vista, até então, tradicionalmente

associada ao género masculino, gerava alguma resistência social à participação feminina.

Iniciei o meu percurso federado aos 15 anos no Âncora Praia Futebol Clube, onde permaneci desde os escalões de iniciada até sénior. Mais tarde, tive ainda a oportunidade de exercer funções de treinadora e diretora no mesmo clube. O período da pandemia da COVID-19 levou à extinção da equipa feminina, o que me levou a transitar para o futsal, modalidade que pratico até hoje, no Grupo Desportivo de Castanheira, em Paredes de Coura.

Após a conclusão do ensino secundário, prossegui estudos no ensino superior, ingressando na Escola Superior de Desporto e Lazer, em Melgaço. A licenciatura, de forte componente ligada à natureza, proporcionou-me experiências enriquecedoras, nomeadamente a prática de surf, bodyboard, kitesurf e windsurf, atividades pelas quais desenvolvi um grande apreço, talvez por serem também representativas do meio costeiro de onde sou natural. O gosto pela atividade física sempre fez parte do meu estilo de vida. No entanto, identificar o momento exato em que surgiu o interesse pela docência em EF revela-se difícil. Talvez tenha sido pela vontade de permanecer ligada ao desporto, pelo gosto em interagir com crianças e jovens, ou simplesmente pela perceção de que não me identificava com uma profissão de natureza sedentária.

Após terminar a licenciatura, trabalhei durante um ano na área do fitness. Apesar de ter sido uma experiência enriquecedora do ponto de vista técnico e interpessoal, rapidamente percebi que sentia necessidade de um propósito mais abrangente na minha intervenção profissional. Desenvolvi diversas competências de comunicação, acompanhamento e orientação, mas foi também nesse ambiente que reconheci que o que verdadeiramente me motivava era a possibilidade de contribuir de forma mais estruturada e significativa para o desenvolvimento dos jovens.

Sempre encarei a EF como uma disciplina com um papel determinante na formação integral dos alunos, não apenas ao nível físico, mas também na promoção de valores como a cooperação, o respeito, a responsabilidade e o

trabalho em equipa. Foi esta vontade de ter um impacto positivo no percurso dos alunos e de contribuir para a construção de uma sociedade mais ativa e consciente que me levou a optar pelo ensino, ingressando no MEEFBS na FADEUP.

“Escolhe um trabalho de que gostes, e não terás que trabalhar nem um dia na tua vida”

(Confúcio, pensador e filósofo chinês)

2.2. Expectativas iniciais

Concluído o primeiro ano do mestrado, um período exigente, mas simultaneamente enriquecedor, reconheço que este foi determinante para a consolidação de conhecimentos e para a aquisição de ferramentas essenciais ao desempenho docente. Este percurso académico permitiu-me desenvolver uma base sólida que me preparou para enfrentar o desafio seguinte: o estágio profissional, etapa que considero fundamental por representar a ponte entre o “até então estudante” e o “futuro professor”. De acordo com Amorim and Ribeiro-Silva (2024), o estágio constitui um momento crucial em que os conhecimentos adquiridos na formação inicial são mobilizados em contexto real de ensino, permitindo aos futuros professores confrontarem-se com os desafios da prática pedagógica e desenvolverem competências profissionais essenciais para o exercício da docência.

O início do EP foi acompanhado por um conjunto de expectativas relativamente ao contexto escolar, aos alunos e ao papel que iria assumir enquanto EE. Para além do desafio de aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo da formação académica, interrogava-me sobre as características das turmas que me seriam atribuídas, os seus níveis de motivação, os comportamentos em aula e a diversidade de capacidades existentes. Tinha consciência de que encontraria grupos heterogéneos, com diferentes ritmos de aprendizagem, interesses e contextos familiares, o que despertava em mim simultaneamente entusiasmo e sentido de responsabilidade.

Uma das minhas principais expectativas passava pela construção de um clima de aula positivo, assente na cooperação e na valorização do esforço individual e coletivo. Ambicionava criar um ambiente seguro e motivador, onde os alunos se sentissem encorajados a participar, sem receio de errar e a evoluir.

Relativamente à escola e à comunidade educativa, esperava integrar-me de forma ativa e colaborativa, aprendendo com os professores mais experientes. Via o EP como uma oportunidade para desenvolver competências de trabalho em equipa, partilhar ideias e refletir sobre práticas pedagógicas. Mais do que assumir apenas o papel de EE, desejava sentir-me parte integrante da comunidade escolar, participando de forma responsável e comprometida nas diferentes atividades e projetos desenvolvidos.

Assim, as minhas expectativas iniciais centravam-se não apenas na concretização de aprendizagens profissionais, mas também na construção de uma identidade docente assente na responsabilidade, na proximidade com os alunos e na promoção de um ensino da EF significativo.

3. Enquadramento Institucional

3.1. A escola Cooperante

A instituição onde realizei o EP foi selecionada, essencialmente, pela sua proximidade à minha área de residência, estando no top 3 das minhas opções. O estágio decorreu numa escola situada no concelho da Maia, a cerca de 10 km a norte do Porto, inserindo-se numa freguesia com cerca de 20 000 habitantes.

O primeiro contacto com a escola ocorreu no início do mês de setembro, numa fase em que o espaço se encontrava praticamente deserto, realidade bastante distinta daquela que viria a observar posteriormente. Uma vez que se trata de uma instituição de grande dimensão, acolhendo cerca de 3000 alunos distribuídos por diferentes níveis e modalidades de ensino. De acordo com o seu Projeto Educativo, a escola orienta a sua ação por princípios de inclusão, equidade e promoção do sucesso escolar, procurando responder à diversidade da sua comunidade educativa. A população discente caracteriza-se pela sua

heterogeneidade, integrando alunos beneficiários da Ação Social Escolar, alunos com Necessidades Educativas Especiais, estudantes do Ensino Articulado e ainda alunos inseridos em programas de apoio ao alto rendimento escolar. Esta diversidade exige uma intervenção pedagógica diferenciada, atenta às necessidades individuais e promotora de igualdade de oportunidades.

No que respeita às infraestruturas destinadas à prática da EF, a escola dispõe de um pavilhão gimnodesportivo, uma sala de ginástica e dança, um campo exterior polivalente e uma pista circundante, oferecendo condições materiais favoráveis ao desenvolvimento das diferentes modalidades previstas no currículo. Contudo, considerando a dimensão da instituição e o elevado número de turmas, a utilização dos espaços obedece a um sistema de *roulement* (Anexo 1) previamente estabelecido pelo grupo disciplinar, o que implica uma planificação rigorosa e capacidade de adaptação às condições disponíveis em cada aula.

A gestão da ocupação dos espaços, bem como a eventual partilha simultânea das instalações, constitui um fator com impacto direto na organização das aulas, influenciando a seleção de conteúdos, a estrutura das tarefas e as estratégias de gestão da turma. Neste sentido, a intervenção pedagógica neste contexto exige flexibilidade, antecipação de constrangimentos e articulação constante com os restantes docentes do grupo disciplinar.

3.2. Núcleo de Estágio

O Núcleo de Estágio (NE) desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento do EP. A sua constituição inicial incluía o Professor Cooperante (PC), a Professora Orientadora (PO) e três EE, tendo este número sido posteriormente reduzido a dois elementos. Desde o início do ano letivo, estabeleceu-se entre as EE uma relação pautada pela cooperação, entreajuda e espírito de equipa, refletindo-se numa dinâmica de trabalho colaborativa. O planeamento das atividades, a definição das estratégias pedagógicas a implementar foram realizados em conjunto.

Com o decorrer do EP, foi possível desenvolver uma postura progressivamente mais crítica e reflexiva relativamente às práticas individuais e coletivas, esta abordagem permitiu uma evolução conjunta, orientada para a melhoria contínua e para a obtenção dos melhores resultados possíveis no desempenho profissional.

O PC assumiu um papel central na formação das EE, sendo responsável pela supervisão e acompanhamento da PP ao longo do ano letivo. Para além disso, contribuiu de forma ativa para a valorização das atividades desenvolvidas no contexto escolar e na comunidade educativa, promovendo o trabalho colaborativo no seio do NE através da realização de reuniões regulares destinadas à reflexão, à análise crítica e à melhoria das práticas implementadas. Por sua vez, a PO demonstrou total disponibilidade para apoiar todo o processo formativo, recorrendo ao aconselhamento pedagógico e à partilha de ideias, constituindo um suporte essencial ao longo de todo o EP.

3.3. Os alunos

3.3.1. A turma residente

A turma de residente na qual desenvolvi o EP integrava o ensino secundário e era constituída por 20 alunos, dos quais 12 eram do sexo masculino e oito do sexo feminino. O clima da turma era globalmente positivo, predominando relações cordiais entre os alunos e uma atitude de respeito para com a EE. No entanto, verificavam-se diferenças ao nível dos comportamentos entre grupos de alunos, existindo um grupo que procurava apoiar-se mutuamente e outro que, pontualmente, adotava comportamentos desviantes que perturbavam o bom funcionamento da aula, sem que se registassem situações graves.

Observava-se a formação de subgrupos naturais, em alguns casos associados ao sexo. Paralelamente, verificam-se tendências distintas ao nível das preferências e competências dos alunos, sendo as raparigas, de forma geral, mais envolvidas em atividades como dança e os rapazes mais aptos em jogos coletivos. Para promover a coesão da turma e valorizar as competências de

todos, procurei misturar estes grupos durante as atividades, promovendo a colaboração e a aprendizagem mútua.

A turma apresentava também níveis heterogéneos de autonomia, responsabilidade e motivação. Alguns alunos assumiam um papel ativo na organização e execução das tarefas, enquanto outros tendiam a adotar uma postura mais brincalhona e exigiam maior supervisão. Existiam na turma três alunos integrados na Unidade de Apoio ao Alto Rendimento Escolar, os quais conciliavam a prática desportiva federada com as exigências do percurso escolar, bem como uma aluna participante no projeto Erasmus+ MOVE.

De forma geral, o ritmo de aprendizagem não era homogéneo, havendo alunos que demoravam mais a compreender e evoluir em determinadas modalidades, o que requeria a adaptação das estratégias pedagógicas e a definição de objetivos diferenciados de acordo com as capacidades de cada um.

Um caso particular era o de uma aluna proveniente de outro país, que apresentava dificuldades em adaptar-se ao contexto da EF em Portugal, sobretudo no contacto com modalidades que não tinha experienciado previamente. Para apoiar a sua integração, recorria a instruções detalhadas, ao questionamento para verificar a compreensão e estratégias de inclusão junto dos colegas, incentivando a sua participação nas atividades coletivas e a socialização no grupo.

Em termos de intervenção pedagógica, a heterogeneidade da turma implicava trabalhar por níveis de aprendizagem, promovendo desafios diferenciados e recorrendo à aprendizagem cooperativa, de modo a que os alunos mais aptos apoiassem os que apresentavam maiores dificuldades. Estas estratégias visavam assegurar que todos os alunos se envolvessem nas atividades, desenvolvessem competências físicas e sociais, e experienciassem progressos compatíveis com as suas capacidades individuais.

3.3.2. Turma Partilhada

A meio do primeiro período, na sequência da desistência de um dos EE, tornou-se necessário proceder a alguns ajustes na organização das aulas do 10º ano. Neste contexto, e em articulação com a minha colega de estágio, passámos a assumir a responsabilidade pela condução das aulas desta turma.

A turma pertencia ao 10º ano do curso Científico-Humanístico e era constituída por 24 alunos, dos quais nove do sexo masculino e 15 do sexo feminino. No que respeita à faixa etária, verificou-se que 16 alunos tinham 15 anos e os restantes oito tinham 16 anos. Relativamente ao percurso escolar, 20 alunos já frequentavam o mesmo estabelecimento de ensino em anos anteriores, enquanto quatro ingressaram pela primeira vez neste agrupamento, provenientes de outras escolas, tanto nacionais como internacionais.

No que respeita ao funcionamento da turma, observava-se um grupo heterogéneo, coexistindo alunos motivados e empenhados com outros que evidenciavam menor interesse pelas atividades escolares. Relativamente à atitude perante a EF, a maioria dos alunos demonstrava uma perceção positiva, referindo gostar da disciplina. No entanto, registavam-se alguns casos pontuais de menor motivação, frequentemente associados à insegurança na realização de determinadas tarefas ou a uma menor identificação com a prática desportiva. Importa ainda referir que apenas dois alunos participavam em atividades no âmbito do Desporto Escolar.

Quanto às preferências desportivas, destacavam-se o badminton e o voleibol como as modalidades mais apreciadas pela turma, seguidas do futebol, embora esta última suscitasse opiniões divergentes. Quando questionados sobre modalidades que gostariam de experimentar em contexto de aula, alguns alunos referiram o ténis, bem como outras atividades como o surf, o ténis de mesa, o boxe e a defesa pessoal.

Em termos comportamentais, a turma manteve-se, de forma geral, dentro de parâmetros satisfatórios, evidenciando atitudes adequadas na maioria das aulas. Ainda assim, em algumas situações específicas foi necessária uma

intervenção mais firme, de forma a garantir o normal funcionamento das atividades e a manutenção de um clima de aula favorável à aprendizagem.

De forma global, tratava-se de uma turma com características heterogêneas ao nível da motivação e das competências motoras, exigindo uma intervenção pedagógica diferenciada que promova a participação, o envolvimento e o desenvolvimento progressivo de todos os alunos no contexto da disciplina de EF.

4. Enquadramento Operacional

4.1. Educação Física: especificidade pedagógica e conceção de ensino

A EF assume, no contexto escolar, uma especificidade pedagógica que a distingue das restantes disciplinas do currículo, na medida em que o seu objeto de intervenção se centra na corporalidade, no movimento e na experiência vivida do corpo. Tal como refere Graça (2014), esta disciplina não se limita à transmissão de conteúdos conceptuais, mas mobiliza aprendizagens que emergem da ação, da experimentação motora e da relação do aluno com o seu próprio corpo, com os outros e com o espaço. Neste sentido, a EF constitui uma área curricular singular, na qual o corpo assume simultaneamente o papel de objeto, meio e finalidade do processo educativo, promovendo o desenvolvimento integrado de competências motoras, sociais, emocionais e cognitivas.

Apesar desta relevância educativa, a EF enfrenta atualmente desafios significativos no contexto escolar, nomeadamente o crescente desinteresse e desmotivação dos alunos face à prática da atividade física. Este fenómeno tem vindo a ser amplamente discutido na literatura, sendo a motivação identificada como um fator determinante para a participação e o envolvimento dos estudantes nas aulas. De acordo com Antunes et al. (2024) níveis mais elevados de motivação estão diretamente associados a maiores índices de atividade física em contexto escolar, enquanto níveis reduzidos de motivação se refletem numa menor participação e envolvimento nas tarefas propostas. Neste contexto, torna-se fundamental que o professor de EF desenvolva estratégias pedagógicas que

promovam a motivação intrínseca dos alunos, criando experiências de aprendizagem positivas, significativas e ajustadas às suas características.

Neste enquadramento, o professor assume um papel central como mediador do processo de ensino-aprendizagem, sendo responsável pela criação de condições que favoreçam o envolvimento dos alunos e a construção de aprendizagens significativas. Mais do que transmitir conteúdos, compete-lhe tomar decisões pedagógicas ajustadas às características dos alunos, aos objetivos de aprendizagem e às especificidades de cada contexto de ensino.

A qualidade destas decisões encontra-se intimamente relacionada com a seleção dos modelos de ensino, a organização das tarefas, a gestão da aula e as formas de interação estabelecidas com os alunos. Contudo, a literatura tem vindo a evidenciar que não existe um único modelo capaz de responder eficazmente à diversidade de situações presentes nas aulas de EF, defendendo-se cada vez mais a utilização de abordagens flexíveis e centradas no aluno, capazes de integrar diferentes modelos pedagógicos em função dos objetivos e contextos de aprendizagem (Casey & MacPhail, 2018). Neste sentido, a intervenção pedagógica exige adaptação e flexibilidade, permitindo ao professor ajustar as suas opções metodológicas às exigências de cada modalidade, às características da turma e às necessidades individuais dos alunos.

A conceção de ensino que orientou a minha intervenção ao longo do EP assentou precisamente neste princípio de flexibilidade pedagógica. Procurei recorrer a diferentes modelos e estratégias de ensino em função dos objetivos definidos e dos contextos de aprendizagem, combinando momentos de instrução mais diretiva com abordagens que valorizassem a autonomia, a tomada de decisão, a aprendizagem cooperativa e a participação ativa dos alunos. Esta perspetiva encontra suporte nas abordagens centradas no aluno, que defendem a participação ativa dos estudantes na construção das aprendizagens e a promoção da sua autonomia e responsabilidade no processo educativo (Casey & Goodyear, 2015).

4.2. Planeamento da prática pedagógica

O planeamento constitui uma das competências fundamentais da intervenção docente, assumindo um papel central na organização e condução do processo de ensino-aprendizagem. Em EF, o planeamento permite ao professor estruturar de forma intencional as aprendizagens, definindo objetivos, selecionando conteúdos, antecipando estratégias de ensino e prevendo formas de avaliação ajustadas às características dos alunos e ao contexto educativo. Desta forma, contribui para uma intervenção pedagógica mais coerente, organizada e orientada para a promoção de aprendizagens significativas (Bento, 2003).

Segundo Bento (2003), o planeamento pedagógico organiza-se em diferentes níveis que se encontram interligados e se influenciam mutuamente, devendo ser entendidos como etapas intermédias indispensáveis à conceção e realização do ensino. Neste processo, o Planeamento Anual corresponde ao nível mais abrangente, definindo as orientações gerais para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem ao longo do ano letivo. As Unidades Didáticas permitem operacionalizar essas orientações para cada conteúdo ou modalidade, organizando a progressão das aprendizagens, os objetivos e as estratégias de ensino. Por sua vez, o Plano de Aula constitui o nível mais específico e operacional do planeamento, possibilitando a estruturação detalhada de cada sessão de ensino em função dos objetivos definidos e das características concretas dos alunos.

No contexto deste estágio, o planeamento assumiu particular importância devido à necessidade de articular diferentes espaços de prática, modalidades e características das turmas. Por esse motivo, constituiu um instrumento fundamental para orientar a intervenção pedagógica, apoiar a reflexão e sustentar a tomada de decisão ao longo do ano letivo.

Nos pontos seguintes serão apresentados e analisados os diferentes níveis de planeamento desenvolvidos, bem como a sua contribuição para a organização e condução do processo de ensino-aprendizagem.

4.2.1. Planeamento anual

O Planeamento Anual constitui um instrumento orientador da ação pedagógica, permitindo ao professor estruturar, de forma global, o processo de ensino-aprendizagem ao longo do ano letivo. Para além de organizar a distribuição dos conteúdos e das modalidades, possibilita antecipar constrangimentos e ajustar a intervenção às características do contexto, assumindo-se como uma referência para a tomada de decisão ao longo do ano (Bento, 2003).

Embora a estrutura geral da planificação estivesse previamente definida pela escola, foi-me concedida alguma autonomia para proceder a ajustes na ordem de lecionação das modalidades. Estas adaptações tiveram em consideração a gestão do *roulement* e a articulação com o calendário escolar, garantindo uma organização coerente do processo de ensino ao longo do ano letivo (Anexo 2).

Para além da gestão do *roulement*, a organização das modalidades foi também influenciada por fatores contextuais, nomeadamente pelas condições climáticas e pela disponibilidade dos diferentes espaços de prática, interiores e exteriores. Desta forma, procurou-se adequar as unidades didáticas às condições mais favoráveis de prática, promovendo a qualidade das aprendizagens e o envolvimento dos alunos. Um exemplo disso foi o Futebol, cuja lecionação ocorreu numa fase mais tardia do segundo período, permitindo beneficiar de condições meteorológicas mais favoráveis e de uma utilização mais consistente do espaço exterior.

A organização das modalidades ao longo do ano assentou numa lógica de distribuição por blocos, permitindo concentrar o trabalho pedagógico numa modalidade durante um determinado período temporal antes da transição para a seguinte. Esta opção revelou-se vantajosa ao nível da continuidade das aprendizagens, uma vez que proporcionou aos alunos um contacto mais prolongado com cada conteúdo e permitiu desenvolver as respetivas unidades

didáticas de forma mais consistente, favorecendo a consolidação progressiva das competências previstas.

A gestão dos espaços assumiu igualmente um papel determinante na organização do planeamento. Esta influência tornou-se particularmente evidente na lecionação do Merengue, realizada num período em que o *roulement* previa a utilização da Sala de Ginástica. Considerando que este espaço não reunia condições adequadas para a prática do Voleibol, mas se revelava particularmente ajustado ao ensino da dança, esta opção permitiu adequar a modalidade às características do espaço disponível e criar condições mais favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem. De igual modo, modalidades como o Voleibol e o Badminton beneficiaram da utilização do pavilhão desportivo, enquanto o Futebol, o Atletismo e a Corrida de Orientação recorreram preferencialmente aos espaços exteriores. Importa ainda referir que as turmas colocadas na sala de ginástica beneficiavam de prioridade na utilização do espaço exterior, circunstância que foi igualmente considerada no processo de planeamento e que proporcionou maior flexibilidade na gestão das aulas.

Desta forma, o planeamento anual não se limitou à distribuição cronológica das modalidades, constituindo um instrumento de gestão pedagógica que permitiu articular os objetivos curriculares, as características dos espaços disponíveis e as condições de prática ao longo do ano letivo. Esta articulação revelou-se fundamental para a construção das unidades didáticas, para a definição de uma progressão pedagógica coerente e para a organização da minha intervenção docente, permitindo estruturar os conteúdos de forma faseada e ajustada às necessidades dos alunos. Apesar da sua função orientadora, o planeamento anual não foi encarado como um documento rígido e imutável, constituindo antes uma referência flexível e passível de reajustamentos sempre que necessário, em função das exigências e constrangimentos emergentes do contexto de ensino.

Foi, por isso, uma experiência que me permitiu compreender que o planeamento anual exige uma análise cuidada das condições de prática e uma capacidade permanente de adaptação ao contexto.

4.2.2. Unidades Didáticas

As Unidades Didáticas (UD) situam-se no nível meso do planeamento do ensino, constituindo um elemento fundamental na organização do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Bento (2003), estas estabelecem a ligação entre as orientações definidas no planeamento anual e a concretização da intervenção pedagógica nas aulas, permitindo estruturar os conteúdos, definir objetivos de aprendizagem e organizar uma progressão coerente das experiências educativas.

Durante a minha formação inicial, o contacto com a elaboração de UD ocorreu maioritariamente através da grelha de Vickers (1990), amplamente utilizada como ferramenta de planeamento. Contudo, no contexto deste NE, foi adotado um modelo de UD distinto (exemplificado na UD de Futebol apresentada no Anexo 3). Este era estruturado em torno da definição do objetivo terminal, das aprendizagens essenciais, da progressão dos conteúdos ao longo das aulas e das opções pedagógicas que sustentavam a intervenção. A unidade integrava ainda dimensões como os princípios ofensivos e defensivos do jogo, as formas parciais e básicas de jogo, a cultura desportiva, os conceitos psicossociais e os modelos de ensino utilizados, procurando articular o desenvolvimento técnico, tático e social dos alunos. Comparativamente à grelha de Vickers, que apresenta uma organização mais analítica e detalhada dos diferentes módulos de planeamento, o modelo utilizado no estágio privilegiava uma perspetiva mais funcional e orientada para a condução do processo de ensino-aprendizagem, constituindo um instrumento de apoio à tomada de decisão ao longo da unidade didática.

A elaboração das UD foi desenvolvida de forma colaborativa entre os EE, constituindo um processo contínuo de reflexão acerca das melhores opções pedagógicas para cada modalidade. Apesar de serem construídas antes do início da sua implementação, as UD não foram encaradas como documentos fechados, mas sim como instrumentos dinâmicos e passíveis de reajustamento sempre que a evolução das aprendizagens ou as características do contexto o

justificassem. Esta flexibilidade permitiu adaptar o planeamento às necessidades efetivamente observadas ao longo do processo de ensino.

Um dos principais desafios sentidos na sua elaboração relacionou-se com a definição dos objetivos terminais. A reduzida experiência docente dificultou a projeção do nível de desempenho que os alunos seriam capazes de atingir no final de cada unidade, surgindo frequentemente a dificuldade em encontrar um equilíbrio entre objetivos demasiado exigentes ou excessivamente acessíveis. Este processo exigiu uma análise cuidada da informação recolhida através da avaliação diagnóstica e uma reflexão constante sobre as características e potencialidades da turma.

Outro desafio relevante prendeu-se com a construção da progressão dos conteúdos, particularmente face à heterogeneidade dos níveis de desempenho dos alunos. Esta diversidade exigiu a criação de percursos de aprendizagem suficientemente estruturados para orientar a intervenção pedagógica, mas simultaneamente flexíveis para responder a diferentes ritmos de aprendizagem. Este equilíbrio revelou-se exigente, mas determinante para o desenvolvimento de competências de planeamento mais ajustadas e contextualizadas.

Ao longo da lecionação, as UD foram sendo reajustadas sempre que a realidade da turma se afastava do previsto ou quando existiram constrangimentos como a supressão de aulas. Esta adaptação constante reforçou o seu papel enquanto instrumento de orientação do ensino, ajudando a estruturar a intervenção e a antecipar diferentes cenários. A sua importância tornou-se igualmente evidente na transição para os planos de aula, onde as orientações definidas foram concretizadas e ajustadas à realidade da prática pedagógica. Este processo permitiu-me compreender que as UD não devem ser encaradas como documentos estáticos, mas como instrumentos flexíveis de apoio à tomada de decisão, capazes de responder às necessidades dos alunos e às exigências do contexto.

4.2.3. Plano de aula

O Plano de Aula (PA) constituiu o nível mais específico do planeamento pedagógico, assumindo-se como o documento que operacionaliza as intenções definidas no planeamento anual e nas UD. Segundo Bento (2003), é neste nível que o professor traduz os objetivos de aprendizagem em situações concretas de ensino, organizando conteúdos, estratégias, tarefas e formas de intervenção adequadas ao contexto da aula. Desta forma, o PA não deve ser entendido como um documento meramente administrativo, mas como um instrumento que apoia a tomada de decisão pedagógica e orienta a ação do professor.

Ao longo do EP, a elaboração dos PA assumiu uma importância central na preparação da intervenção pedagógica. Considerando as características das turmas descritas anteriormente, nomeadamente a heterogeneidade ao nível das competências motoras, da motivação e da autonomia dos alunos, tornou-se necessário planear tarefas capazes de responder a diferentes ritmos e necessidades de aprendizagem. Neste sentido, o PA constituiu uma ferramenta fundamental para antecipar dificuldades, organizar progressões pedagógicas e estruturar a intervenção docente.

O modelo de PA utilizado pelo NE (Anexo 4) integrava os elementos essenciais à organização da intervenção pedagógica, incluindo os objetivos de aprendizagem, os conteúdos a abordar, a estrutura temporal da aula, os recursos necessários e as situações de aprendizagem propostas. A organização das aulas em três momentos distintos procurava assegurar uma progressão pedagógica coerente, iniciando-se com tarefas de preparação para a prática, evoluindo para situações centradas nos objetivos da aula e terminando com momentos de síntese, reflexão ou consolidação das aprendizagens.

De forma semelhante ao que aconteceu nas UD, também os PA foram sofrendo ajustes ao longo do EP. Embora a estrutura base se mantivesse relativamente estável, foram introduzidos elementos que procuravam tornar o planeamento mais funcional e mais diretamente associado à intervenção pedagógica. Inicialmente, os objetivos específicos encontravam-se integrados

na própria tabela das situações de aprendizagem. Posteriormente, passaram a integrar o cabeçalho do documento, permitindo uma leitura mais clara e uma melhor articulação entre os objetivos definidos e as tarefas propostas. Paralelamente, foram acrescentadas componentes críticas e palavras-chave associadas às diferentes situações de aprendizagem.

A introdução destes elementos revelou-se particularmente útil na preparação das aulas. As componentes críticas permitiam identificar antecipadamente os aspetos técnicos e táticos que deveriam ser observados e valorizados durante a prática, enquanto as palavras-chave facilitavam a transmissão de informação aos alunos de forma simples, objetiva e consistente. Consequentemente, tornou-se mais fácil orientar a instrução e fornecer feedback alinhado com os objetivos previamente definidos, contribuindo para uma maior coerência entre o planeamento e a intervenção em contexto real.

A construção dos PA foi realizada, na maioria das situações, de forma colaborativa com a minha colega do NE, uma vez que ambas lecionávamos as mesmas modalidades ao longo do ano letivo. Este trabalho conjunto possibilitou a discussão de estratégias, a partilha de ideias e a reflexão sobre diferentes propostas de exercícios. Apesar da existência de uma estrutura comum, os planos eram posteriormente ajustados às características específicas de cada turma, procurando responder às suas necessidades, níveis de desempenho e ritmos de aprendizagem.

Neste processo, o PC assumiu um papel determinante. Para além da análise e correção sistemática dos PA elaborados, incentivava a reflexão sobre diferentes cenários que poderiam surgir durante a aula, promovendo a antecipação de dificuldades e a procura de soluções alternativas. A sua experiência revelou-se igualmente importante na sugestão de exercícios e estratégias pedagógicas adequadas aos objetivos das diferentes UD, contribuindo para o enriquecimento do processo de planeamento e para o desenvolvimento das competências pedagógicas das EE.

Paralelamente, o modelo de PA utilizado pelo NE incluía um espaço destinado à reflexão após a lecionação da aula. Inicialmente, este campo era encarado sobretudo como um registo das principais ocorrências da aula. Contudo, ao longo do EP, foi assumindo uma importância crescente enquanto instrumento de análise da prática pedagógica. Através deste espaço, era possível confrontar o planeado com o efetivamente realizado, identificar dificuldades sentidas pelos alunos, analisar a adequação das tarefas propostas e refletir sobre possíveis ajustes a introduzir nas aulas seguintes.

Esta reflexão revelou-se particularmente importante porque permitia dar continuidade ao processo de planeamento. Em várias situações, a análise realizada após a aula conduziu à reformulação de exercícios, à introdução de novas condicionantes ou à adaptação de estratégias de ensino, procurando responder de forma mais adequada às necessidades observadas. Desta forma, o PA não se assumia apenas como um instrumento de preparação da intervenção, mas também como um documento de reflexão e regulação do processo de ensino-aprendizagem, estabelecendo uma ligação permanente entre o planeamento, a intervenção e a reflexão sobre a prática.

4.3. Intervenção Pedagógica

A intervenção pedagógica do professor assume um papel determinante na qualidade do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que influencia diretamente a forma como o tempo de aula é rentabilizado e como a matéria de ensino é organizada e apresentada aos alunos. Neste sentido, mais do que a simples execução do planeamento, a intervenção exige capacidade de adaptação constante ao contexto real da aula.

De acordo com Sarmento et al. (1998), a ação pedagógica do professor pode ser compreendida através de três dimensões fundamentais: Instrução, Gestão e Clima. Estas dimensões constituem o núcleo das competências docentes em contexto de EF e estiveram presentes de forma transversal ao longo do meu estágio, influenciando as minhas decisões e a forma como fui ajustando a minha intervenção ao contexto das aulas.

4.3.1. Instrução

A instrução constitui uma das dimensões fundamentais da intervenção pedagógica, assumindo um papel determinante na transmissão da informação necessária à realização das tarefas e na orientação do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Rink (2014), a eficácia da instrução depende da capacidade do professor comunicar de forma clara, objetiva e ajustada às características dos alunos, contribuindo para uma melhor compreensão das tarefas e para um maior envolvimento na prática. Neste sentido, a qualidade da instrução influencia diretamente o tempo disponível para a exercitação, sendo fundamental encontrar um equilíbrio entre a informação transmitida e o tempo efetivo de prática dos alunos.

No contexto do EP, a instrução foi assumida como uma preocupação constante ao longo de todo o processo de ensino. De forma geral, a apresentação das tarefas combinava momentos de explicação verbal com demonstração prática, procurando recorrer a diferentes formas de comunicação para facilitar a compreensão dos alunos. Contudo, devido a uma lesão no joelho ocorrida numa fase inicial do estágio, a minha capacidade para demonstrar determinados movimentos ficou condicionada. Nesse sentido, recorri frequentemente a alunos com maior competência motora para exemplificarem as tarefas propostas, assegurando a observação de modelos de execução corretos e adequados aos objetivos pretendidos. Sempre que me sentia confortável e confiante na execução dos movimentos, procurava igualmente assumir a demonstração, complementando a explicação verbal com exemplos práticos.

Apesar destas opções terem permitido assegurar a compreensão das tarefas por parte dos alunos, a instrução constituiu uma dimensão da minha intervenção que foi sofrendo ajustamentos ao longo do estágio. Inicialmente, sentia dificuldades em selecionar a informação essencial e em comunicar de forma suficientemente objetiva, o que, por vezes, resultava em explicações mais longas do que o desejável. A realização do estudo de investigação centrado na emissão de feedback levou-me a refletir de forma mais aprofundada sobre a

comunicação pedagógica e sobre a necessidade de tornar a informação transmitida mais clara, específica e funcional. Neste sentido, passou a existir uma preocupação crescente com a definição prévia de palavras-chave e componentes críticas nos planos de aula, facilitando não só a deteção dos erros mais frequentes, mas também a emissão de feedback mais objetivo e ajustado às necessidades dos alunos.

Esta evolução permitiu reduzir progressivamente o tempo dedicado à instrução e aumentar o tempo disponível para a prática, aspeto particularmente relevante no contexto da EF, onde a qualidade das aprendizagens está fortemente associada às oportunidades de exercitação proporcionadas aos alunos. Simultaneamente, a utilização de palavras-chave revelou-se uma estratégia facilitadora da comunicação, sobretudo em conteúdos de maior complexidade técnica ou tática, permitindo direcionar a atenção dos alunos para os aspetos considerados essenciais em cada tarefa.

Contudo, a eficácia da instrução não depende apenas da sua objetividade e concisão, mas também da capacidade de a adaptar às características dos alunos. Neste sentido, a necessidade de adequar a comunicação às necessidades individuais constituiu igualmente uma preocupação permanente ao longo do estágio. Um exemplo disso verificou-se com uma aluna brasileira que demonstrava dificuldades na compreensão de alguns termos habitualmente utilizados em português de Portugal. Nestas situações, procurava reformular a informação utilizando diferentes expressões e prestar esclarecimentos individualizados, permitindo que os restantes alunos iniciassem a prática enquanto reforçava a compreensão da tarefa junto da aluna. Esta experiência reforçou a importância de encarar a instrução como um processo flexível e adaptável às características de cada aluno, procurando garantir que todos compreendem os objetivos e as exigências das tarefas propostas.

Considero que uma das principais evoluções ocorridas ao longo do estágio se relacionou com a capacidade de comunicar de forma mais concisa e intencional. A aprendizagem de estratégias que permitissem selecionar a informação essencial, recorrer com maior frequência ao questionamento dos

alunos e utilizar palavras-chave mais eficazes contribuiu para tornar a instrução mais objetiva e funcional, potenciando uma participação mais ativa dos alunos e uma gestão mais eficiente do tempo de aula.

4.3.2. Gestão

A gestão constitui uma das dimensões fundamentais da intervenção pedagógica, englobando o conjunto de decisões e estratégias que permitem organizar eficazmente o tempo, o espaço, os recursos materiais e os comportamentos dos alunos. Uma gestão eficaz contribui para maximizar o tempo de empenhamento motor dos alunos, reduzindo períodos de inatividade e criando condições favoráveis à aprendizagem (Siedentop & Tannehill, 2000). Neste sentido, a capacidade de antecipar situações, estabelecer rotinas e organizar os diferentes elementos da aula assume um papel determinante na qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

No contexto do EP, a gestão foi uma dimensão que exigiu uma atenção constante desde as primeiras aulas. Uma das preocupações centrais consistiu na organização prévia dos espaços e dos materiais, procurando garantir que, no início de cada aula, os exercícios se encontravam montados ou devidamente preparados para a sua implementação. Esta estratégia permitiu reduzir tempos mortos e facilitar a transição entre os diferentes momentos da aula. No caso específico da componente de condição física, os alunos eram responsáveis por elaborar o seu próprio plano de treino, pelo que, no início de cada aula, procediam à recolha do material necessário para a sua execução. Desta forma, quando chegava o momento destinado à realização dessa componente, todos os recursos já se encontravam preparados, evitando interrupções desnecessárias e promovendo simultaneamente a autonomia dos alunos.

Apesar desta preocupação inicial com a organização, a gestão do tempo constituiu um dos principais desafios sentidos ao longo do estágio. Nas primeiras aulas, as transições entre exercícios revelavam-se frequentemente demoradas, comprometendo o tempo disponível para a prática. Com o decorrer do estágio,

fui compreendendo a importância da criação de rotinas e da simplificação de alguns aspetos organizacionais. Progressivamente, passei a privilegiar exercícios cuja estrutura permitisse pequenas adaptações entre tarefas, reduzindo a necessidade de montar e desmontar grandes quantidades de material. Esta experiência levou-me a perceber que a eficácia de uma aula não depende necessariamente da complexidade organizativa dos exercícios, mas da capacidade de garantir elevados níveis de participação e empenhamento dos alunos.

Para além da gestão do tempo e dos recursos materiais, a gestão dos comportamentos assumiu igualmente um papel relevante ao longo do estágio. A turma residente apresentava alguns alunos com comportamentos desviantes recorrentes, caracterizados sobretudo por conversas paralelas e momentos de reduzido empenho nas tarefas propostas. Embora estes comportamentos fossem protagonizados maioritariamente pelos mesmos alunos, verificava-se, por vezes, uma influência negativa sobre outros colegas. Perante esta realidade, tornou-se necessário adotar estratégias que permitissem minimizar o seu impacto no funcionamento da aula.

Neste sentido, uma das medidas implementadas consistiu na constituição prévia dos grupos de trabalho e das equipas, procurando evitar que determinados alunos permanecessem juntos. Esta estratégia revelou-se eficaz na redução dos comportamentos desviantes e contribuiu para um maior envolvimento dos alunos nas tarefas propostas. Paralelamente, o feedback recebido por parte do professor cooperante levou-me a reconhecer a importância da circulação constante pelo espaço de aula. Com o decorrer do estágio, passei a deslocar-me de forma mais intencional pelos diferentes grupos, procurando manter uma supervisão mais próxima dos alunos que evidenciavam maiores dificuldades de concentração ou tendência para a distração. Esta alteração teve um impacto positivo na gestão da turma, contribuindo para a diminuição dos comportamentos perturbadores e para um acompanhamento mais eficaz das aprendizagens.

A gestão dos espaços constituiu igualmente um desafio em determinados momentos do estágio. A utilização da Sala de Ginástica revelou-se particularmente exigente quando determinadas modalidades implicavam a deslocação para o espaço exterior. Nestas situações, a transição entre espaços tendia a aumentar os tempos de inatividade dos alunos e exigia uma atenção acrescida à organização da aula. Esta realidade reforçou a importância de antecipar procedimentos e estabelecer rotinas claras, de forma a minimizar o impacto destas deslocações no tempo efetivo de prática.

Considero que uma das principais evoluções ocorridas ao longo do estágio se relacionou com a capacidade de antecipar problemas e de tomar decisões preventivas ao nível da organização da aula. A experiência adquirida permitiu desenvolver uma visão mais abrangente da gestão pedagógica, compreendendo que muitos dos problemas observados durante a aula podem ser evitados através de um planeamento cuidadoso, da definição de rotinas consistentes e da criação de condições que favoreçam o envolvimento dos alunos nas tarefas propostas. Desta forma, a gestão deixou de ser encarada apenas como uma resposta aos problemas que surgiam durante a aula, passando a assumir um carácter essencialmente preventivo e promotor de um ambiente mais favorável à aprendizagem.

4.3.3. Clima

O clima de aula constitui uma dimensão fundamental do processo de ensino-aprendizagem, refletindo a qualidade das relações estabelecidas entre professor e alunos, bem como o ambiente emocional e social vivido durante as aulas. A promoção de um clima positivo encontra-se associada a maiores níveis de envolvimento, motivação e participação dos alunos nas atividades propostas (Piéron, 1999). Neste sentido, a capacidade do professor para estabelecer relações interpessoais positivas, sem comprometer a exigência e a autoridade pedagógica, assume um papel determinante na qualidade da intervenção educativa.

No contexto do EP, a construção de um clima favorável à aprendizagem constituiu uma preocupação constante ao longo do ano letivo. Contudo, esta foi uma dimensão que exigiu alguma adaptação às características da turma e à minha própria condição enquanto EE. Numa fase inicial, senti necessidade de adotar uma postura mais firme e interventiva, procurando afirmar o meu papel enquanto professora e estabelecer limites claros relativamente aos comportamentos esperados em aula. Esta necessidade foi particularmente sentida por considerar que a minha aparência jovem poderia dificultar a afirmação inicial da autoridade pedagógica junto de alguns alunos.

À medida que o estágio foi decorrendo e que as regras de funcionamento da aula foram sendo interiorizadas pelos alunos, tornou-se possível ajustar gradualmente esta postura inicial. Sem abdicar da exigência e do respeito pelas normas estabelecidas, procurei desenvolver uma relação pedagógica baseada na proximidade, na disponibilidade e na valorização dos alunos. Esta evolução permitiu criar um ambiente de maior confiança, favorecendo a comunicação e a participação dos alunos nas atividades propostas.

A promoção de um clima positivo passou igualmente pela forma como os erros eram encarados durante o processo de aprendizagem. Sempre que surgiam dificuldades na execução das tarefas, procurava valorizar o esforço e a tentativa realizada pelos alunos, orientando posteriormente a sua atenção para os aspetos passíveis de melhoria. Associado a esta estratégia, recorri frequentemente ao reforço positivo através de elogios e da valorização dos comportamentos e desempenhos adequados, procurando aumentar a perceção de competência dos alunos e reforçar o seu envolvimento nas atividades. Esta opção revelou-se particularmente importante numa turma em que alguns alunos evidenciavam baixos níveis de empenho, tornando-se necessário criar condições que favorecessem a sua motivação para a prática.

A promoção do clima de aula foi ainda sustentada por estratégias que procuravam aumentar o envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. O recurso ao questionamento, a atribuição de responsabilidades, a participação dos alunos em demonstrações e a realização frequente de tarefas

em grupo constituíram exemplos de estratégias utilizadas para potenciar uma participação mais ativa e fortalecer as relações interpessoais existentes na turma.

Apesar do clima globalmente positivo observado ao longo do estágio, existiam alguns alunos que apresentavam comportamentos desviantes recorrentes, sobretudo através de conversas paralelas e momentos de menor empenho. Nestas situações, procurava intervir de forma imediata e assertiva, realizando chamadas de atenção perante a turma sempre que considerava que a mensagem poderia assumir um carácter preventivo para os restantes alunos.

Considero que uma das principais aprendizagens realizadas nesta dimensão se relacionou com a capacidade de encontrar um equilíbrio entre proximidade e autoridade. Se, numa fase inicial, a preocupação se centrava sobretudo na afirmação do meu papel enquanto professora, com o decorrer do estágio compreendi que a criação de um clima positivo não depende apenas da imposição de regras, mas também da construção de relações baseadas no respeito mútuo, na confiança e na valorização dos alunos. Esta evolução permitiu-me desenvolver uma intervenção mais segura e equilibrada, contribuindo para um ambiente de aula favorável à participação, ao envolvimento e à aprendizagem.

4.4. Avaliação

A avaliação constitui uma dimensão central do processo de ensino-aprendizagem, assumindo um papel fundamental na recolha de informação sobre as aprendizagens dos alunos e na orientação das decisões pedagógicas do professor. Para além da sua função classificativa, a avaliação deve ser entendida como um processo contínuo e sistemático que permite regular o ensino e promover a aprendizagem. Neste contexto, distinguem-se três modalidades complementares de avaliação: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa, cada uma com objetivos e funções específicas no processo educativo (Rosado & Mesquita, 2009). Enquanto a avaliação diagnóstica procura identificar o nível inicial dos alunos e apoiar o planeamento

do ensino, a avaliação formativa assume uma função reguladora ao longo do processo de aprendizagem e a avaliação sumativa visa aferir o nível de desempenho alcançado pelos alunos num determinado momento (Rink, 2014). Assim, ao longo do estágio pedagógico, estas três modalidades de avaliação foram utilizadas de forma articulada, procurando contribuir para uma intervenção pedagógica mais ajustada às características e necessidades dos alunos.

4.4.1. Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnóstica (AD) corresponde ao momento inicial do processo avaliativo e tem como principal finalidade recolher informação acerca das competências e conhecimentos que os alunos possuem antes do início de uma unidade didática. De acordo com Rosado e Mesquita (2009), esta modalidade de avaliação constitui um instrumento fundamental para a tomada de decisões pedagógicas, permitindo adequar o ensino às características dos alunos e às exigências do contexto. Mais do que atribuir uma classificação, a avaliação diagnóstica assume uma função orientadora, fornecendo ao professor informação essencial para definir objetivos, selecionar estratégias de ensino e estruturar o processo de aprendizagem de forma ajustada às necessidades da turma.

A aplicação da AD constituiu o primeiro momento de contacto formal com o desempenho dos alunos nas modalidades de Voleibol e Futebol. Em ambas as modalidades, a avaliação decorreu em contexto de jogo reduzido, privilegiando situações representativas da lógica interna do jogo. No Voleibol, a observação foi realizada através de situações de 2x2, enquanto no Futebol foram utilizadas situações de 4x4. A análise do desempenho dos alunos teve por base o Modelo de Avaliação do Jogo em Projeto (MAPJ) (Anexo 5), permitindo identificar diferentes níveis de desempenho através da observação dos comportamentos dos alunos em contexto de jogo (Mesquita et al., 2015).

A informação recolhida assumiu um papel determinante na organização do processo de ensino-aprendizagem. Os resultados obtidos permitiram ajustar os objetivos terminais para cada UD, adequar a complexidade das tarefas

propostas e implementar estratégias de diferenciação pedagógica mais ajustadas às necessidades da turma. Paralelamente, a identificação dos alunos com níveis de desempenho mais elevados possibilitou a sua utilização como recurso pedagógico em situações de trabalho cooperativo, promovendo a entreajuda entre pares. Estas decisões encontram sustentação na função reguladora da AD, na medida em que a informação recolhida permitiu fundamentar opções pedagógicas ajustadas às necessidades e características dos alunos (Rosado & Mesquita, 2009).

Uma das aprendizagens mais significativas associadas a este processo surgiu durante a AD de Voleibol. Tratando-se de uma modalidade abordada em anos de escolaridade anteriores, as expectativas iniciais relativamente ao nível da turma eram superiores às que vieram a ser observadas. Esperava que a maioria dos alunos demonstrasse domínio de competências básicas, nomeadamente ao nível da sustentação da bola, situação que não se verificou de forma generalizada. Esta experiência levou-me a reconhecer a importância de não formular pressupostos sobre as capacidades dos alunos antes da sua observação efetiva, reforçando a necessidade de fundamentar as decisões pedagógicas em informação recolhida de forma sistemática.

O processo de AD permitiu igualmente compreender algumas das dificuldades inerentes à observação do desempenho dos alunos em contexto de jogo. A necessidade de acompanhar vários alunos em simultâneo, associada à dinâmica própria das situações de jogo reduzido, dificultava a recolha de informação detalhada e aumentava a probabilidade de determinados comportamentos relevantes passarem despercebidos. Neste sentido, uma das orientações fornecidas pelo PC consistiu na filmagem das situações de avaliação. Inicialmente, esta estratégia pareceu-me pouco relevante; contudo, à medida que fui revendo os registos vídeo, compreendi a sua importância para uma análise mais rigorosa do desempenho dos alunos. A possibilidade de observar novamente as situações permitiu validar ou reformular algumas das decisões tomadas durante a aula, aumentando a fiabilidade da avaliação realizada.

Em retrospectiva, considero que uma das principais aprendizagens decorrentes deste processo se relacionou com a compreensão da função pedagógica da AD. Se inicialmente a encarava sobretudo como um momento destinado a identificar o nível dos alunos, progressivamente compreendi que a sua verdadeira relevância reside na capacidade de orientar as decisões do professor. A definição dos objetivos, a organização dos grupos, a adaptação das tarefas e a estruturação das unidades didáticas foram influenciadas pela informação recolhida nesta fase, evidenciando o papel central da avaliação diagnóstica na construção de um processo de ensino mais ajustado às características e necessidades da turma.

4.4.2. Avaliação Formativa

A avaliação formativa assume particular importância no processo de ensino-aprendizagem por permitir acompanhar continuamente o desenvolvimento dos alunos e apoiar a melhoria das suas aprendizagens. Mais do que um instrumento de classificação, constitui uma ferramenta pedagógica que promove a reflexão sobre o desempenho, a participação ativa dos alunos e a utilização da informação recolhida para orientar e melhorar as aprendizagens. Neste sentido, o feedback, a autoavaliação e os processos de regulação assumem um papel central na concretização da avaliação formativa (Fernandes, 2006). Estas características aproximam-se dos princípios da Avaliação para a Aprendizagem, uma abordagem que procura envolver ativamente os alunos na compreensão dos objetivos, dos critérios de sucesso e na regulação das suas próprias aprendizagens (Black & Wiliam, 1998).

Ao longo do EP, a avaliação formativa foi entendida como um processo contínuo de recolha de informação destinado a apoiar a aprendizagem dos alunos e a orientar as decisões pedagógicas. Uma das principais estratégias utilizadas consistiu na emissão sistemática de feedback durante as aulas, privilegiando sobretudo o feedback individual. Através desta informação procurava orientar os alunos na melhoria da sua execução, reforçar comportamentos adequados e estimular a reflexão sobre o seu desempenho.

Paralelamente, foram implementadas fichas de avaliação para a aprendizagem (Anexo 6), aplicadas sensivelmente a meio das UD e integradas nos portfólios das modalidades (Anexo 7) entregues aos alunos no início de cada unidade. Estas fichas permitiam aos alunos refletir sobre o seu desempenho, identificar aspetos a melhorar e definir objetivos pessoais para o restante percurso de aprendizagem. Para além de apoiarem a autorregulação dos alunos, constituíam também uma importante fonte de informação para a tomada de decisões pedagógicas ao longo das UD.

A heteroavaliação constituiu igualmente uma estratégia utilizada em diferentes momentos da intervenção pedagógica. Um exemplo particularmente relevante ocorreu na unidade de Merengue, onde os alunos trabalhavam em pares, alternando entre os papéis de executante e observador. Durante estas tarefas, os alunos observavam o desempenho dos colegas e forneciam informações relativamente aos aspetos que estavam a ser corretamente executados ou que necessitavam de melhoria. Esta estratégia permitiu aumentar o envolvimento dos alunos no processo avaliativo e desenvolver a sua capacidade de observação e análise do movimento.

A informação recolhida através da observação contínua, do feedback e das fichas de avaliação para a aprendizagem foi igualmente utilizada para regular o processo de ensino. Sempre que se verificava que determinados conteúdos ainda não se encontravam consolidados, procedia-se à sua revisão em aulas posteriores. Em simultâneo, recorria-se frequentemente à constituição de grupos por nível de desempenho, promovendo a colaboração entre alunos e envolvendo os mais aptos no apoio aos colegas que evidenciavam maiores dificuldades. Estas opções procuraram responder à heterogeneidade das turmas e assegurar que todos os alunos beneficiavam de oportunidades adequadas de aprendizagem.

Importa, contudo, reconhecer que a implementação destas estratégias não esteve isenta de desafios. Sendo uma abordagem relativamente nova para mim enquanto EE, exigiu um processo de adaptação e reflexão contínua sobre a forma de envolver efetivamente os alunos na avaliação das suas aprendizagens.

Embora parte da turma já estivesse familiarizada com as fichas de avaliação para a aprendizagem, devido a experiências em anos anteriores, outros alunos necessitaram de orientação para compreender o seu propósito e realizar reflexões verdadeiramente significativas sobre o seu desempenho.

Ao longo do ano, foi possível observar uma evolução neste domínio, verificando-se uma maior consciência relativamente à utilização destes instrumentos. Ainda assim, nem todos os alunos lhes atribuíam o mesmo valor, existindo alguns que preenchiam as fichas de forma mais superficial, enquanto outros demonstravam uma reflexão mais aprofundada e intencional sobre as suas aprendizagens. Também a heteroavaliação exigiu um período inicial de adaptação, sendo necessário orientar os alunos relativamente aos aspetos a observar e ao tipo de feedback a fornecer aos colegas.

Numa análise crítica, considero que a avaliação formativa desempenha um papel importante permitindo acompanhar de forma mais próxima a evolução dos alunos e ajustar o ensino às necessidades observadas. Particularmente relevante revelou-se a articulação entre feedback, autoavaliação e heteroavaliação, uma vez que estas estratégias contribuíram para uma maior participação dos alunos no processo de aprendizagem e para o desenvolvimento da sua capacidade de reflexão sobre o próprio desempenho. Para além da sua função formativa, estas práticas aproximaram-se dos princípios da avaliação para a aprendizagem, ao procurarem envolver os alunos na compreensão dos critérios de sucesso, na análise do seu desempenho e na regulação das suas próprias aprendizagens. Apesar dos desafios associados à sua implementação, esta experiência permitiu-me reconhecer o potencial destas estratégias para promover uma participação mais ativa e consciente dos alunos no processo de aprendizagem.

4.4.3. Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa corresponde ao momento em que o professor sintetiza, numa classificação, o nível de aprendizagem alcançado pelos alunos ao longo de um determinado período. Segundo Bento (2003), este processo permite verificar o grau de consecução dos objetivos definidos. Contudo, na EF, a avaliação sumativa assume particular complexidade devido à natureza multidimensional da disciplina, devendo integrar diferentes domínios de aprendizagem, como o desempenho motor, os conhecimentos, as atitudes e a aptidão física. Desta forma, a avaliação procura refletir o percurso global de aprendizagem dos alunos e não apenas a sua performance motora.

Para além da sua função classificativa, a avaliação sumativa assume igualmente um papel regulador e orientador da intervenção pedagógica, procurando reconhecer não apenas o produto final da aprendizagem, mas também o percurso desenvolvido pelo aluno, valorizando aspetos como o empenho, a progressão e o envolvimento nas tarefas propostas. Contudo, esta conciliação entre desempenho e evolução individual constitui um dos principais desafios da avaliação em EF, sobretudo em contextos marcados por elevados níveis de heterogeneidade motora.

No meu estágio, os critérios de avaliação encontravam-se previamente definidos pelo grupo disciplinar de EF da escola cooperante, existindo uma grelha comum orientadora do processo avaliativo. A avaliação sumativa encontrava-se organizada em diferentes áreas, nomeadamente a Área das Atividades Físicas (75%), a Área dos Conhecimentos, correspondente a 15% da avaliação, e a Área da Aptidão Física, correspondente aos restantes 10%.

A operacionalização da avaliação sumativa assentou na recolha contínua de informação ao longo das UD, sendo a atribuição da classificação realizada no final de cada uma delas. Para a avaliação dos conhecimentos teóricos das modalidades recorri à aplicação de questões-aula, enquanto a avaliação das capacidades motoras incidia sobre o desempenho demonstrado pelos alunos nas diferentes modalidades abordadas. Relativamente às atitudes, foram

considerados aspetos como o empenho, a participação, a motivação, a autonomia e a atenção aos outros, evidenciados durante as aulas.

Importa ainda referir que existiram situações específicas que exigiram adaptações ao processo avaliativo, de acordo com os critérios definidos pelo grupo disciplinar. No caso de um aluno impossibilitado de realizar prática física regular durante parte do período letivo, a avaliação incidiu sobretudo na observação em contexto de aula, nos conhecimentos teóricos, nas atitudes, valores e cidadania, bem como em tarefas relacionadas com a condição física e os conteúdos programáticos. Paralelamente, um aluno integrado na Unidade de Apoio ao Alto Rendimento Escolar (UAARE) foi avaliado segundo os critérios estabelecidos para alunos com ausência prolongada, decorrente da participação num estágio de Seleção Nacional de Voleibol, valorizando dimensões como a autonomia, o empenho, os conhecimentos teóricos e a capacidade de desenvolver trabalho individual relacionado com a condição física e os conteúdos abordados.

Estas adaptações permitiram assegurar uma avaliação mais ajustada às características e limitações dos alunos, procurando garantir princípios de equidade e inclusão no processo avaliativo. Simultaneamente, reforçaram a importância de compreender a avaliação em EF como um processo flexível e contextualizado, capaz de responder à diversidade de situações presentes no contexto escolar.

Apesar da existência de critérios previamente definidos, a atribuição de classificações constituiu um dos aspetos mais desafiantes da minha intervenção pedagógica. Uma das principais dificuldades sentidas relacionou-se com a existência de alunos bastante empenhados e participativos, mas que, devido às suas limitações motoras, apresentavam desempenhos inferiores aos de outros colegas com maior predisposição física, mas reduzido envolvimento nas tarefas propostas. Esta realidade gerou frequentemente um conflito entre a valorização do desempenho final e o reconhecimento do esforço e da evolução individual dos alunos.

Neste sentido, tornou-se evidente a complexidade inerente à avaliação em EF, particularmente quando se procura conciliar critérios de desempenho com princípios de justiça pedagógica. Ao longo do estágio, esta reflexão levou-me a desenvolver uma visão mais crítica acerca da avaliação em EF, compreendendo que a classificação final dificilmente consegue traduzir integralmente todas as dimensões do percurso de aprendizagem dos alunos. Ainda assim, procurei adotar uma postura o mais justa, coerente e contextualizada possível, recorrendo aos critérios definidos pelo grupo disciplinar e procurando considerar as características individuais de cada aluno.

Esta reflexão tornou-se ainda mais relevante por se tratar de uma turma de 12º ano, ano terminal do ensino secundário, no qual a classificação final assume frequentemente um impacto significativo no percurso académico dos alunos. Em vários momentos, existiu a preocupação de alertar determinados alunos para a importância das classificações obtidas na disciplina, sobretudo em situações em que a nota de EF poderia contribuir para manter ou melhorar a média final de acesso ao ensino superior. Esta realidade levou-me a encarar a avaliação não apenas como um processo limitado aos três períodos letivos, mas como parte de um percurso mais alargado correspondente aos três anos do ensino secundário. Considero que esta preocupação em compreender o contexto individual dos alunos e o impacto que a avaliação pode ter no seu futuro académico constitui também uma dimensão importante da função pedagógica do professor.

De forma global, considero que a avaliação sumativa constituiu uma dimensão particularmente desafiante, mas simultaneamente enriquecedora da minha prática pedagógica. Para além da necessidade de tomar decisões avaliativas fundamentadas, este processo contribuiu para uma reflexão mais aprofundada sobre os princípios de justiça, equidade e valorização do percurso individual dos alunos no contexto da EF.

4.5. Observação

A observação constitui um elemento estruturante no processo de formação de professores, ao possibilitar a análise de diferentes formas de intervenção pedagógica e a leitura da complexidade inerente ao contexto educativo. Neste âmbito, Alarcão and Tavares (2003) enquadram a observação no domínio da supervisão pedagógica, sublinhando o seu contributo para processos de análise, reflexão e reconstrução da prática docente, enquanto dimensão do desenvolvimento profissional.

A observação pedagógica assumiu um papel relevante ao longo do EP, constituindo-se como uma oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Através da observação das aulas dos colegas do NE, tornou-se possível analisar diferentes formas de intervenção pedagógica, estratégias de ensino e modos de gestão da aula, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada da complexidade do processo de ensino-aprendizagem.

O processo de observação foi formalizado através da elaboração, pelo NE, de uma ficha de observação (Anexo 8) utilizada durante as aulas observadas. Posteriormente, nas reuniões pós-aula, o PC incentivava-nos a partilhar com o colega observado os aspetos registados, promovendo momentos de discussão conjunta acerca das opções pedagógicas adotadas e dos seus efeitos no desenvolvimento da aula.

Durante o processo de observação, a atenção incidia sobre diferentes dimensões da aula, nomeadamente o planeamento, a gestão, o papel do professor e o ambiente de aprendizagem. Relativamente ao planeamento, procurava-se compreender de que forma o plano de aula era adaptado ao contexto e aos objetivos propostos. Ao nível da gestão, eram analisados aspetos relacionados com a organização do espaço e do material, a gestão do tempo, a redução de tempos mortos e a capacidade de adaptação perante situações imprevistas ou tarefas desajustadas.

No que diz respeito ao papel do professor, eram observadas dimensões como o domínio dos conteúdos, a segurança nas intervenções, a capacidade de

acompanhar a turma através da variação da atenção e do posicionamento no espaço, bem como as estratégias utilizadas para prevenir e resolver comportamentos desviantes. Simultaneamente, era também valorizada a utilização do ciclo de feedback e a capacidade de promover um ambiente positivo e favorável à aprendizagem, no qual os alunos demonstrassem envolvimento, cooperação e sentimentos de competência.

Uma das dimensões que mais despertou a minha atenção durante a observação relacionou-se com a adaptação das tarefas ao espaço disponível, sobretudo nas aulas da minha colega de estágio, cuja turma era constituída por 28 alunos. A gestão do espaço e das tarefas revelou-se um desafio particularmente exigente, sobretudo para professores em formação, levando-me a refletir sobre a importância de ajustar constantemente as estratégias pedagógicas às características do contexto.

A observação das aulas dos colegas do NE revelou-se igualmente importante pela possibilidade de antecipar dificuldades e evitar erros na minha própria prática pedagógica. Uma vez que a minha colega lecionava frequentemente antes de mim e existia consonância entre algumas das modalidades abordadas, a observação permitia reconhecer estratégias mais ou menos eficazes, dificuldades de organização ou tarefas mais ou menos ajustadas, que posteriormente procurava adaptar ou evitar na minha realidade. Desta forma, constituiu uma importante fonte de aprendizagem profissional, permitindo ampliar o meu repertório de estratégias pedagógicas e compreender diferentes formas de intervir em contexto de aula.

4.6. Reflexão

A reflexão assume um papel central na formação de professores, na medida em que permite ao docente analisar criticamente a sua prática pedagógica e desenvolver estratégias que promovam a melhoria contínua da intervenção educativa. Segundo Schön (1983), o professor reflexivo caracteriza-se pela capacidade de pensar sobre a ação e de reajustar a sua atuação perante os desafios encontrados no contexto real de ensino.

A reflexão constituiu uma componente transversal a todo o estágio pedagógico, assumindo-se como um elemento fundamental no desenvolvimento da minha identidade profissional enquanto futura professora.

Ao longo do EP, após cada aula lecionada, era realizada uma reflexão escrita acerca da intervenção desenvolvida. Estas reflexões incidiam sobre diferentes aspetos da aula, nomeadamente aquilo que correu melhor, as dificuldades sentidas, a adequação das tarefas propostas, a gestão do tempo, o comportamento dos alunos e a eficácia das estratégias utilizadas. Paralelamente, procurava sempre refletir sobre as causas dos aspetos menos conseguidos e sobre aquilo que poderia modificar nas aulas seguintes para melhorar a qualidade da intervenção pedagógica.

Inicialmente, as minhas reflexões assumiam um carácter mais descritivo, revelando alguma dificuldade em identificar estratégias concretas para responder aos desafios encontrados. Contudo, ao longo do estágio, fui desenvolvendo uma maior capacidade de análise crítica, tornando-se progressivamente mais fácil identificar aspetos passíveis de melhoria e encontrar soluções ajustadas ao contexto e às necessidades dos alunos.

As reuniões semanais com o PC revelaram-se igualmente importantes neste processo. Para além da discussão das reflexões realizadas, o PC ajudava-nos a orientar o pensamento crítico através da sua experiência profissional, desafiando-nos constantemente a justificar decisões pedagógicas e a procurar estratégias alternativas para responder aos problemas identificados.

Considero que a reflexão contínua acerca da prática pedagógica foi um dos aspetos que mais contribuiu para o meu crescimento ao longo do EP. A análise sistemática das decisões tomadas, das dificuldades encontradas e dos resultados obtidos permitiu-me desenvolver uma compreensão mais profunda da minha intervenção e identificar estratégias para a melhorar. Neste sentido, a reflexão revelou-se essencial não apenas para compreender o que acontecia nas aulas, mas também sustentar um processo contínuo de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

5. Envolvimento na Comunidade Educativa

5.1. Participação em atividades da Escola

Ao longo do EP, procurei envolver-me ativamente nas diferentes atividades promovidas pela comunidade escolar, considerando que estas experiências assumem um papel fundamental na integração do EE há realidade educativa e no desenvolvimento de competências organizacionais, relacionais e pedagógicas. A participação nestas iniciativas permitiu-me compreender melhor a dinâmica escolar fora do contexto de aula, bem como contactar com diferentes formas de interação entre professores, alunos e restantes elementos da comunidade educativa.

Corta-Mato Escolar

Uma das primeiras atividades em que estive envolvida foi o Corta-Mato Escolar. Esta iniciativa contou com um elevado número de participantes, o que exigiu uma organização rigorosa e uma distribuição clara de funções entre os professores envolvidos. Antes da realização da atividade, o PC, juntamente com as responsáveis pelo departamento, fez questão de explicar aos EE todos os procedimentos inerentes à organização do evento, desde o processo de inscrição dos alunos até ao contacto com entidades externas, como os bombeiros, permitindo-nos compreender toda a logística necessária para a concretização da atividade. No meu caso, fiquei responsável pelo registo dos dorsais dos seis primeiros classificados de cada prova, uma vez que estes seriam posteriormente apurados para representar a escola no Corta-Mato Distrital. A participação nesta experiência revelou-se particularmente importante, não apenas pelo contacto com a componente organizacional de um evento desta dimensão, mas também pelo facto de o corta-mato constituir uma atividade muito presente na realidade escolar portuguesa. Tendo já participado nesta iniciativa enquanto aluna, foi interessante vivenciá-la agora numa perspetiva diferente, do lado da organização, o que me permitiu compreender melhor todo o trabalho de coordenação e preparação necessários para o bom funcionamento do evento.

Projeto Erasmus+

No âmbito do projeto Erasmus+, participei na dinamização de atividades destinadas ao acolhimento de alunos estrangeiros na escola. Em conjunto com outros elementos, fui responsável pela organização e orientação de jogos tradicionais e de uma atividade de corrida de orientação. Esta experiência revelou-se enriquecedora, sobretudo pelo contacto com alunos de diferentes nacionalidades e culturas. Contudo, permitiu também observar uma reduzida predisposição dos jovens para a participação em atividades de carácter mais prático e desportivo, algo que se verificou não apenas nos alunos da escola, mas também nos alunos estrangeiros envolvidos no projeto. Esta constatação levou-me a refletir sobre os desafios que os futuros professores de EF enfrentarão relativamente à motivação dos alunos para a prática de atividade física. Ainda assim, a corrida de orientação revelou-se uma atividade mais apelativa para os participantes, uma vez que, para além da componente lúdica e competitiva, permitia aos alunos explorar e conhecer melhor os diferentes espaços da escola.

Dia do Agrupamento

Participei igualmente no Dia do Agrupamento, uma iniciativa em que os diferentes grupos disciplinares dinamizam atividades destinadas aos alunos, permitindo-lhes circular livremente pelos vários espaços da escola e participar nas propostas apresentadas. No âmbito do grupo de EF, fiquei responsável, juntamente com os restantes colegas, pela dinamização de jogos tradicionais no pavilhão desportivo. À semelhança do que já havia observado na atividade associada ao Erasmus+, os alunos demonstraram reduzido envolvimento neste tipo de atividades, evidenciando preferências por propostas de natureza mais competitiva e desportiva. Esta experiência levou-me a refletir criticamente sobre a importância de adaptar as atividades aos interesses e motivações dos alunos, de forma a potenciar a sua participação. Nesse sentido, considero que, em futuras iniciativas semelhantes, poderia ser interessante apostar em jogos desportivos com bola, como voleibol ou basquetebol, ainda que em formatos reduzidos e ajustados ao número de participantes, uma vez que os alunos tendem a demonstrar maior entusiasmo e envolvimento neste tipo de práticas.

De um modo geral, a participação nestas atividades contribuiu significativamente para a minha integração na comunidade educativa e para o desenvolvimento de competências relacionadas com a organização, dinamização e reflexão sobre atividades escolares. Para além disso, permitiu-me compreender melhor os interesses dos alunos e os desafios associados à promoção da participação e do envolvimento em contextos escolares e desportivos.

5.2. Acompanhamento da Direção de Turma

Ao longo do EP, tive também a oportunidade de acompanhar de perto o trabalho desenvolvido no âmbito da Direção de Turma, uma vez que a minha turma residente correspondia igualmente à direção de turma do PC. Esta experiência permitiu-me compreender melhor a complexidade e a importância das funções associadas a este cargo no acompanhamento dos alunos ao longo do percurso escolar.

O diretor de turma assume um papel fundamental na articulação entre a escola, os alunos e os encarregados de educação, sendo responsável pelo acompanhamento da turma a nível académico, comportamental e social. Para além da coordenação entre os diferentes professores, cabe-lhe também assegurar a comunicação com as famílias e acompanhar situações que possam exigir uma atenção mais individualizada.

Neste contexto, participei na organização e atualização do dossier de turma, onde constavam informações relevantes relativas aos alunos, como faltas, justificações e outras situações consideradas pertinentes. Acompanhei igualmente a monitorização da assiduidade e pontualidade dos alunos através da plataforma INOVAR, bem como alguns contactos estabelecidos com os encarregados de educação.

Para além disso, assisti à eleição do delegado e subdelegado de turma e participei em reuniões com encarregados de educação, experiências que me

permitiram conhecer melhor os procedimentos e dinâmicas associados ao acompanhamento de uma turma.

O contacto com a direção de turma revelou-se bastante enriquecedor, contribuindo para uma compreensão mais ampla do papel do professor na escola. Para além da componente letiva, tornou-se evidente a importância das funções de acompanhamento, mediação e comunicação desempenhadas pelo diretor de turma no percurso escolar dos alunos.

5.3. A Dimensão Humana da Comunidade Educativa

As escolas são feitas de pessoas. São as relações que se estabelecem entre professores, alunos, funcionários e restantes membros da comunidade educativa que dão significado à experiência educativa e contribuem para a construção de um ambiente de aprendizagem positivo.

Para além das experiências diretamente relacionadas com a atividade letiva, o estágio permitiu-me estabelecer contacto com diferentes elementos da comunidade educativa, contribuindo para uma integração mais profunda na realidade escolar.

Uma experiência particularmente marcante ocorreu na sequência de uma lesão no joelho sofrida durante o ano letivo. Durante o período em que necessitei de recorrer a muletas, contei frequentemente com o apoio das assistentes operacionais para me deslocar entre os diferentes espaços da escola. Para além da ajuda prestada, esta situação permitiu-me desenvolver uma relação de maior proximidade com estas profissionais e compreender de forma mais clara a importância do seu papel no funcionamento quotidiano da escola.

As assistentes operacionais do pavilhão gimnodesportivo demonstraram uma disponibilidade constante, grande simpatia e espírito de entreatajuda. O apoio prestado revelou-se fundamental para facilitar o meu quotidiano na escola e permitiu-me continuar a desempenhar as minhas funções com maior autonomia e segurança.

Esta experiência levou-me a reconhecer de forma mais clara a importância do pessoal não docente no funcionamento da escola e reforçou a minha percepção de que a comunidade educativa é construída através do contributo de diferentes profissionais, todos eles essenciais para criar um ambiente acolhedor, inclusivo e favorável ao sucesso educativo.

6. Investigação em contexto docente

Feedback Pedagógico em Educação Física: Um Estudo sobre a Intervenção de uma Estudante Estagiária

Resumo

O feedback constitui um elemento central na intervenção pedagógica em Educação Física. O presente estudo teve como objetivo analisar a emissão de feedback por parte de uma estudante estagiária em contexto de aula, considerando duas modalidades com características distintas, o Badminton, de natureza individual, e o Futebol, de carácter coletivo, bem como a sua variação ao longo dos diferentes momentos da aula. A recolha de dados incidiu sobre oito aulas de 70 minutos, lecionadas a uma turma do ensino secundário composta por 20 alunos. As intervenções verbais foram registadas através de gravações áudio e analisadas de forma sistemática com base em categorias de feedback definidas na literatura: feedback motivacional, prescritivo, interrogativo e descritivo. Os dados foram organizados por modalidade e momento da aula e submetidos a análise quantitativa descritiva. Os resultados evidenciaram uma predominância do feedback motivacional, seguido do feedback prescritivo, enquanto o feedback interrogativo e o feedback descritivo apresentaram menor expressão. Verificou-se ainda uma maior concentração de feedback na fase inicial da parte fundamental e uma maior densidade de intervenções na modalidade de Futebol. O Badminton apresentou uma distribuição mais equilibrada das intervenções ao longo da aula, mantendo-se o feedback motivacional como a tipologia mais frequente em todas as fases. Os resultados evidenciam diferenças na emissão de feedback em função da modalidade e do momento da aula, sugerindo adaptações da intervenção pedagógica da estudante estagiária às exigências dos diferentes contextos de prática.

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

Abstract

The present study aimed to analyse the feedback provided by a preservice Physical Education teacher during lessons, considering two sports with distinct characteristics, Badminton, an individual sport, and Football, a team sport, as well as its variation across different lesson phases. Data were collected from eight 70 minute lessons taught to a secondary school class comprising 20 students. Verbal interventions were recorded through audio recordings and systematically analysed according to feedback categories identified in the literature: motivational feedback, prescriptive feedback, interrogative feedback, and descriptive feedback. The data were organised according to sport and lesson phase and subjected to descriptive quantitative analysis. The results revealed a predominance of motivational feedback, followed by prescriptive feedback, whereas interrogative and descriptive feedback were less frequent. A higher concentration of feedback was observed during the initial stage of the main part of the lesson, with a greater density of interventions recorded in Football. In Badminton, feedback was distributed more evenly across the different lesson phases, with motivational feedback remaining the most frequent category throughout. The findings highlight differences in feedback provision according to both the sport and the lesson phase, suggesting adaptations in the preservice teacher's pedagogical intervention to the demands of different teaching contexts.

KEYWORDS: SCHOOL PLACEMENT, PHYSICAL EDUCATION; FEEDBACK.

6.1. Introdução

O feedback, entendido como a informação fornecida ao aluno acerca do seu desempenho com o objetivo de orientar e melhorar, desempenha um papel fundamental na regulação da aprendizagem motora nas aulas de EF (Quina et al., 1995). A sua importância reside na capacidade de orientar os alunos na execução das tarefas, fornecendo informação sobre erros e acertos e permitindo ajustes que conduzam à melhoria das suas competências motoras. Segundo Hattie and Timperley (2007), o feedback constitui um dos fatores mais influentes na aprendizagem, sendo determinante para que os alunos compreendam o que devem melhorar, como progredir e qual o próximo passo no seu percurso de aprendizagem. A eficácia do feedback depende da sua clareza, da orientação para a tarefa e do alinhamento com os objetivos de aprendizagem, favorecendo a autorregulação do desempenho.

A evidência empírica reforça esta perspetiva. A revisão sistemática de Zhou et al. (2021), que analisou diversos estudos sobre a influência do feedback no desempenho motor dos alunos, concluiu que este constitui uma estratégia pedagógica essencial para a melhoria da execução técnica, a correção de erros e a consolidação das aprendizagens. Quando adequado ao nível de desempenho dos alunos e emitido de forma clara e oportuna, o feedback potencia significativamente a aquisição de competências motoras, contribuindo igualmente para a motivação e o envolvimento nas tarefas propostas. Assim, a qualidade do feedback assume-se como um fator determinante nos resultados de aprendizagem em EF.

Para além da dimensão motora, o feedback desempenha também um papel relevante na componente motivacional e socioemocional dos alunos. Diferentes tipos de feedback podem influenciar não apenas o desempenho, mas também a perceção de competência, o envolvimento e a participação dos alunos (Nicaise et al., 2007), contribuindo para a construção de um clima de aprendizagem positivo.

Neste sentido, e considerando a diversidade de funções que o feedback pode assumir no processo de ensino-aprendizagem, torna-se pertinente diferenciar diferentes tipologias em função do seu propósito pedagógico.

No presente estudo, foram consideradas quatro tipologias de feedback frequentemente utilizadas na análise da intervenção pedagógica em EF (Sarmiento et al., 1998). O feedback descritivo centra-se na informação objetiva acerca do desempenho do aluno, descrevendo o que foi realizado. O feedback prescritivo orienta-se para a correção e melhoria da execução, fornecendo indicações sobre a forma adequada de realizar a tarefa. Por sua vez, o feedback interrogativo recorre à formulação de questões com o objetivo de promover a reflexão e a tomada de consciência do aluno relativamente ao seu desempenho. Para além destas categorias, foi igualmente considerada a ocorrência de feedback de natureza motivacional, associado ao reforço positivo, ao incentivo e à promoção do envolvimento dos alunos nas tarefas propostas.

Apesar da sua reconhecida importância, a utilização eficaz do feedback representa um desafio para professores em início de carreira. Estudos indicam que estudantes estagiários apresentam dificuldades na identificação de erros, na seleção do tipo mais adequado e na adaptação das suas intervenções às necessidades dos alunos (Nyberg et al., 2025).

Neste contexto, permanece limitada a compreensão sobre a forma como professores estagiários ajustam a emissão de feedback em função de diferentes variáveis pedagógicas, nomeadamente a modalidade desportiva e os momentos da aula. A análise destas dimensões revela-se particularmente relevante para compreender a prática pedagógica em contexto real e para apoiar o desenvolvimento profissional em fase de formação inicial.

Assim, o presente estudo tem como objetivo caracterizar e analisar a emissão de feedback por parte de uma estudante estagiária durante as aulas de duas modalidades com características distintas: Badminton, de natureza individual, e Futebol, de carácter coletivo.

6.2. Metodologia

Desenho do estudo

O presente estudo assume um desenho observacional, descritivo, de natureza quantitativa. A investigação foi realizada em contexto natural de aula, sem manipulação de variáveis, permitindo a análise do comportamento pedagógico da EE durante o processo de ensino, com especial enfoque na emissão de feedback aos alunos.

A opção por uma abordagem observacional justifica-se pela necessidade de compreender a prática pedagógica em contexto real, possibilitando a identificação de padrões de intervenção, bem como a frequência e tipologia do feedbacks emitido em diferentes momentos da aula e modalidades. Este tipo de desenho revela-se adequado para estudos exploratórios em contexto educativo, permitindo uma análise detalhada de comportamentos pedagógicos em situações reais de ensino.

Participantes

O estudo foi realizado numa escola secundária do distrito do Porto e centrou-se na prática pedagógica de uma EE do sexo feminino, com 24 anos, em fase de estágio profissional. A EE não apresentava experiência prévia de lecionação em contexto escolar, constituindo este estágio o seu primeiro contacto formal com a prática docente em EF.

Paralelamente, possuía experiência prévia em diferentes contextos de atividade física e desportiva, nomeadamente como atleta federada de futebol e futsal desde os 15 anos, treinadora de futebol de formação no escalão de sub-13, *personal trainer* em contexto de ginásio e colaboradora em atividades de ocupação de tempos livres (ATL) com crianças e jovens entre os 6 e os 14 anos.

Esta investigação foi realizada no contexto de uma turma do 12.º ano do curso de Ciências e Tecnologias, composta por 20 alunos, dos quais 12 do sexo

masculino e oito do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 17 e os 18 anos.

A realização do estudo ocorreu com o conhecimento da instituição escolar, enquadrando-se no âmbito das atividades letivas. A escola dispõe de consentimento geral previamente obtido junto dos encarregados de educação para a participação dos alunos em atividades escolares. Os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo e sobre a utilização das gravações para fins de investigação. Foram assegurados o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos.

Procedimentos de recolha dos dados

A recolha de dados foi realizada no âmbito das unidades didáticas de Badminton e Futebol, sendo objeto de análise um conjunto de oito aulas lecionadas pela EE, cada uma com a duração de 70 minutos.

Para efeitos de análise, as aulas foram divididas em três blocos temporais, correspondentes a momentos específicos da sua estrutura:

- I. a fase de ativação geral;
- II. a fase inicial da parte fundamental, correspondente à introdução dos principais conteúdos técnico-táticos;
- III. a fase final da parte fundamental, destinada à consolidação e aplicação dos conteúdos abordados.

A recolha foi efetuada através de gravações áudio realizadas em contexto natural de aula, de forma não intrusiva, procurando preservar a dinâmica da aula e da atuação da EE. Para o efeito, foi utilizado um microfone de lapela ligado ao dispositivo móvel da EE, permitindo captar com clareza as intervenções verbais emitidas ao longo das aulas, sem interferir no comportamento dos alunos nem no normal funcionamento da aula.

As aulas analisadas decorreram no âmbito das unidades didáticas de Badminton e Futebol, entre janeiro e março de 2026.

Procedimentos de análise de dados

Os registos áudio recolhidos foram posteriormente ouvidos na íntegra, permitindo identificar e registar sistematicamente todas as ocorrências de feedback emitidas pela EE ao longo das aulas.

Para efeitos de análise, considerou-se como unidade de análise cada intervenção verbal da EE dirigida a um ou mais alunos com o objetivo de informar, corrigir, orientar ou motivar o desempenho. Esta definição permitiu uniformizar os critérios de registo e assegurar consistência na identificação das diferentes tipologias de feedback.

A análise dos dados baseou-se na classificação das ocorrências de feedback identificadas nas gravações. Cada ocorrência foi categorizada de forma sistemática de acordo com as tipologias de feedback definidas na literatura, nomeadamente: feedback prescritivo (FBP), feedback interrogativo (FBI), feedback descritivo (FBD) e feedback motivacional (FBM).

A categorização foi realizada pela investigadora com base na função pedagógica associada a cada episódio de feedback emitido. Assim, o FBD correspondeu à informação objetiva sobre o desempenho do aluno; o FBP orientou a correção ou melhoria da execução; o FBI promoveu a reflexão através da formulação de questões; e o FBM visou reforçar, incentivar e promover o envolvimento e a participação dos alunos nas tarefas propostas.

Posteriormente, foi realizada uma análise quantitativa descritiva, incluindo o cálculo das frequências absolutas e relativas de cada tipo de feedback. Os dados foram organizados em função dos diferentes momentos da aula e das modalidades lecionadas, permitindo comparar a emissão de feedback entre blocos temporais e contextos de prática.

6.3. Resultados

No total das oito aulas analisadas foram registradas 831 ocorrências de feedback emitidas pela estudante estagiária

Visão geral da emissão de feedback

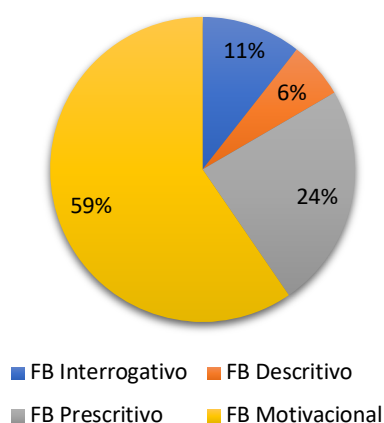


Figura 1 - Frequência da emissão de feedback

O FBM predominou nas intervenções registradas, representando 59,57% do total das ocorrências. Seguiu-se o FBP, com 23,83%, enquanto o FBI correspondeu a 10,59% das ocorrências registradas. O FBD foi o menos frequente, representando apenas 6,02% do total de feedback emitido.

Os resultados evidenciam uma predominância clara do FBM nas intervenções verbais registradas ao longo das aulas. Em contraste, o FBD apresentou uma frequência bastante reduzida comparativamente aos restantes tipos de feedback.

Distribuição do feedback por momento da aula

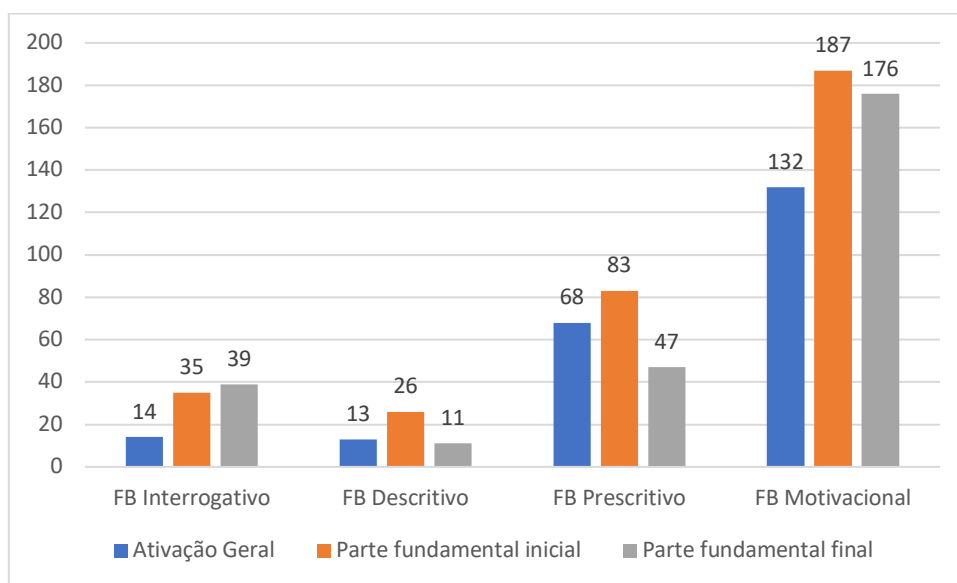


Figura 2 - Emissão de feedback em função do momento da aula

A análise da emissão de feedback em função do momento da aula permitiu identificar diferenças na frequência das intervenções pedagógicas ao longo das diferentes fases da sessão. A parte fundamental inicial registou o maior número de ocorrências de feedback ($n = 331$), seguida da parte fundamental final ($n = 273$) e da ativação geral ($n = 227$).

Em todos os momentos da aula, o FBM foi o mais frequente, com destaque para a parte fundamental inicial. O FBP apresentou também valores elevados, sobretudo na fase inicial da parte fundamental, sugerindo uma forte orientação para a execução das tarefas.

Distribuição do feedback por modalidade

A comparação entre modalidades permitiu identificar diferenças na distribuição e intensidade das intervenções pedagógicas ao longo dos diferentes momentos da aula.

Badminton

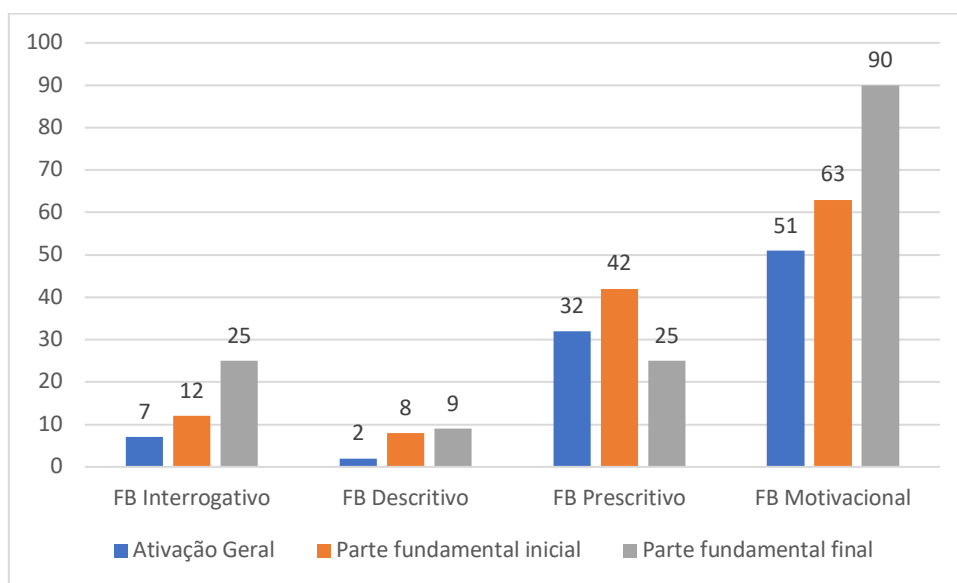


Figura 3 - Emissão de feedback na modalidade de Badminton

No Badminton, a distribuição das ocorrências de feedback revelou-se relativamente equilibrada ao longo dos diferentes momentos da aula, verificando-se uma ligeira predominância da parte fundamental final. O FBM constituiu a tipologia mais frequente em todos os momentos analisados, evidenciando uma forte presença de intervenções orientadas para o incentivo, reforço positivo e manutenção do envolvimento dos alunos nas tarefas propostas.

O FBP apresentou igualmente valores relevantes, sobretudo na fase inicial da parte fundamental, sugerindo uma preocupação da EE com a correção e otimização da execução motora durante a introdução e desenvolvimento dos conteúdos técnico-táticos.

Relativamente ao FBI, verificou-se uma expressão mais acentuada na fase final da parte fundamental, o que poderá indicar uma maior utilização de estratégias de questionamento orientadas para a reflexão e autocorreção dos alunos durante as tarefas de consolidação e aplicação. Por sua vez, o FBD apresentou uma frequência reduzida em todos os momentos da aula,

evidenciando uma menor utilização de intervenções centradas na descrição objetiva do desempenho.

Futebol

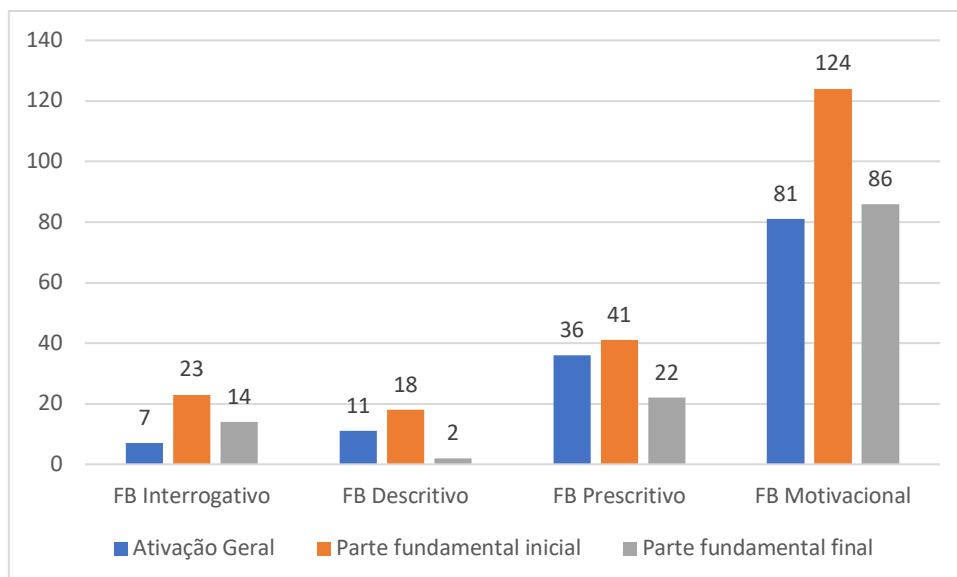


Figura 4 - Emissão de feedback na modalidade de Futebol

No Futebol, verificou-se um volume global de feedback superior ao registrado no Badminton, com maior concentração de ocorrências na fase inicial da parte fundamental. Tal como no Badminton, o FBM foi a tipologia predominante em todos os momentos da aula, reforçando a importância atribuída pela EE à motivação, incentivo e manutenção da participação dos alunos.

O FBP apresentou igualmente valores elevados, particularmente na fase inicial da parte fundamental, sugerindo uma intervenção mais frequente ao nível da organização do jogo, correção das ações técnico-táticas e regulação da dinâmica da tarefa. O FBI revelou também uma presença relevante nesta fase, indicando uma utilização frequente de estratégias de questionamento orientadas para a compreensão e tomada de decisão dos alunos em contexto de jogo.

À semelhança do observado no Badminton, o FBD foi a tipologia menos representativa, mantendo uma expressão reduzida ao longo das diferentes fases da aula.

De forma global, ambas as modalidades apresentam uma hierarquia semelhante na distribuição das tipologias de feedback (FBM > FBP > FBI > FBD). Contudo, o Futebol evidenciou uma maior densidade de intervenções pedagógicas, particularmente nas fases iniciais da aula, enquanto o Badminton revelou uma distribuição mais equilibrada das ocorrências ao longo dos diferentes momentos da sessão.

Relação entre o momento da aula e a modalidade na emissão de feedback

A análise conjunta do momento da aula e a modalidade permitiu observar de forma mais detalhada a distribuição das diferentes tipologias de feedback ao longo das várias fases da sessão em cada contexto de prática. Esta abordagem possibilitou identificar padrões específicos de intervenção pedagógica associados ao Badminton e ao Futebol.

Ativação geral

Na ativação geral, o Futebol registou um número superior de ocorrências de feedback comparativamente ao Badminton, correspondendo a 59,47% do total das intervenções desta fase, enquanto o Badminton representou 40,53%.

Em ambas as modalidades, o FBM foi a tipologia predominante, representando 60% das ocorrências no Futebol e 55,43% no Badminton. O FBP assumiu a segunda maior expressão, particularmente no Badminton, onde atingiu 34,78% das intervenções, comparativamente aos 26,67% registados no Futebol. O FBI e o FBD apresentaram menor representatividade nas duas modalidades.

Parte fundamental inicial

A parte fundamental inicial correspondeu ao momento da aula com maior concentração de feedback em ambas as modalidades, sendo novamente o Futebol a modalidade com maior volume de intervenções pedagógicas. Nesta fase, o Futebol representou 61,93% do total das ocorrências, enquanto o Badminton correspondeu a 38,07%.

O FBM manteve-se como a tipologia mais frequente nas duas modalidades. No Futebol, representou 60,19% das ocorrências, enquanto no Badminton correspondeu a 50,40%. O FBP apresentou igualmente valores elevados, particularmente no Badminton (33,60%), sugerindo uma maior incidência de intervenções orientadas para a correção e melhoria da execução motora durante a introdução e desenvolvimento das tarefas.

O FBI apresentou uma expressão moderada em ambas as modalidades, assumindo valores ligeiramente superiores no Futebol. Já o FBD manteve uma frequência reduzida, permanecendo como a tipologia menos utilizada nesta fase da aula.

Parte fundamental final

Na parte fundamental final, verificou-se uma distribuição mais equilibrada das ocorrências entre as duas modalidades, observando-se uma diminuição global do número de intervenções relativamente à fase inicial da parte fundamental.

Em ambas as modalidades, o FBM continuou a apresentar os valores mais elevados, mantendo-se como a principal estratégia de intervenção pedagógica utilizada pela EE. O FBI e o FBP apresentaram valores intermédios, enquanto o FBD permaneceu como a tipologia menos representativa.

No Badminton, observou-se uma distribuição relativamente equilibrada entre as diferentes tipologias de feedback, sugerindo uma intervenção pedagógica mais distribuída ao longo da aula. No Futebol, apesar da manutenção da predominância do FBM, verificou-se ainda uma incidência

relevante de FBP e FBI, associada à necessidade de regulação da dinâmica de jogo e orientação das tarefas em contexto coletivo.

Síntese da análise da relação

De forma global, os resultados evidenciam diferenças na distribuição do feedback em função da modalidade e do momento da aula. O Futebol apresentou uma maior concentração de intervenções pedagógicas na ativação geral e, sobretudo, na fase inicial da parte fundamental, enquanto o Badminton revelou uma distribuição mais equilibrada ao longo das diferentes fases da aula.

Em ambas as modalidades, o FBM constituiu a tipologia predominante em todos os momentos analisados, seguido do FBP. O FBI e o FBD apresentaram menor expressão relativa, embora o FBI tenha evidenciado maior relevância nas fases de consolidação e aplicação das tarefas, particularmente no Badminton.

Estes resultados sugerem que a emissão de feedback se adapta às exigências específicas de cada modalidade e aos diferentes momentos da aula, refletindo distintas estratégias de intervenção pedagógica por parte da EE.

6.4. Discussão

O presente estudo teve como objetivo caracterizar e analisar a emissão de feedback por parte de uma EE de EF em duas modalidades distintas, Badminton e Futebol, considerando os diferentes momentos da aula e as tipologias de feedback utilizadas.

Os resultados evidenciaram uma predominância consistente do FBM, seguido do FBP, enquanto o FBI e o FBD apresentaram menor expressão ao longo das aulas observadas. Verificou-se ainda uma maior concentração de intervenções na fase inicial da parte fundamental e uma maior densidade de feedback no Futebol relativamente ao Badminton.

A predominância do FBM sugere uma intervenção pedagógica fortemente orientada para a gestão do clima motivacional da aula, promovendo o

envolvimento e a participação dos alunos. Este resultado está em consonância com Nicaise et al. (2007), que salientam o papel do feedback na percepção de competência e na promoção de ambientes de aprendizagem positivos. Em contexto de estágio, esta tendência associa-se à necessidade de garantir envolvimento ativo e gestão eficaz da turma. Neste sentido, o uso frequente de FBM pode igualmente ser interpretado como uma estratégia de reforço positivo, orientada para a manutenção da motivação e do envolvimento dos alunos durante a execução das tarefas, assumindo particular relevância nas fases de aplicação e consolidação das aprendizagens.

O FBP assumiu igualmente relevância, sobretudo nas fases iniciais da parte fundamental, sugerindo uma preocupação com a correção e otimização da execução motora. Este resultado está de acordo com Zhou et al. (2021), que destacam o papel do feedback prescritivo na melhoria do desempenho motor e na consolidação das aprendizagens.

A maior concentração de feedback na parte fundamental é consistente com a estrutura da aula, uma vez que corresponde ao momento de maior prática motora e intervenção pedagógica. Este padrão evidencia a centralidade do feedback como ferramenta de regulação da prática durante a execução das tarefas.

No que respeita à comparação entre modalidades, o Futebol apresentou maior densidade de feedback, especialmente na fase inicial da parte fundamental. Este resultado relaciona-se com a natureza coletiva da modalidade, que exige maior intervenção para organização, controlo da dinâmica de jogo e gestão dos alunos.

Em contraste, o Badminton apresentou uma distribuição mais equilibrada do feedback ao longo da aula, associada à natureza individual da modalidade, que permite intervenções mais diretas e distribuídas no tempo. A maior expressão relativa do FBI no Badminton sugere uma maior utilização de estratégias de questionamento, promovendo a reflexão e autocorreção dos alunos.

No Futebol, a predominância de FBM e FBP na fase inicial da parte fundamental sugere uma intervenção orientada para a organização da tarefa e estabilização das dinâmicas de jogo.

Em síntese, os resultados demonstram que a emissão de feedback varia em função da modalidade e do momento da aula, refletindo adaptações às exigências contextuais da prática pedagógica.

Limitações do estudo

O presente estudo apresenta algumas limitações que devem ser consideradas na interpretação dos resultados. Em primeiro lugar, a análise incidiu apenas sobre a prática pedagógica de uma EE de EF, o que limita a generalização dos resultados a outros contextos e a docentes com diferentes níveis de experiência profissional. Adicionalmente, o número de aulas observadas foi relativamente limitado, podendo não refletir a variabilidade da emissão de feedback ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

A análise centrou-se exclusivamente no feedback verbal emitido pela EE, não contemplando a comunicação não verbal, como gestos, expressões faciais ou demonstrações, que poderão igualmente assumir um papel relevante na intervenção pedagógica em EF.

Importa ainda considerar que a categorização das ocorrências de feedback foi realizada por uma única investigadora, podendo existir alguma subjetividade na classificação das diferentes tipologias de feedback. Contudo, procurou-se garantir consistência na análise através da definição prévia de critérios de categorização e da aplicação sistemática desses critérios ao longo do processo de análise dos dados.

Apesar destas limitações, considera-se que o estudo permitiu caracterizar padrões relevantes de emissão de feedback em contexto de formação inicial de professores, contribuindo para a compreensão da intervenção pedagógica em EF em condições reais de ensino.

Sugestões para estudos futuros

Em investigações futuras, seria pertinente alargar a amostra a docentes com diferentes níveis de experiência profissional, possibilitando a comparação de padrões de emissão de feedback entre EE e professores mais experientes. Seria igualmente relevante incluir um maior número de aulas, modalidades e contextos de ensino, permitindo compreender de forma mais abrangente a influência das características da modalidade e da estrutura da aula na utilização do feedback pedagógico. Adicionalmente, futuros estudos poderão integrar outras dimensões da comunicação pedagógica, nomeadamente o feedback não verbal, incluindo gestos, expressões faciais e demonstrações, de modo a obter uma compreensão mais completa da intervenção do professor em contexto de aula.

Por fim, poderá revelar-se pertinente analisar a relação entre os diferentes tipos de feedback e variáveis associadas ao processo de ensino-aprendizagem, como o envolvimento dos alunos, a perceção de competência ou a aprendizagem motora, aprofundando a compreensão da relação entre os diferentes tipos de feedback e variáveis associadas ao processo de ensino-aprendizagem.

6.5. Conclusões

O presente estudo permitiu caracterizar e analisar a emissão de feedback por parte de uma EE de EF em duas modalidades distintas, Badminton e Futebol, considerando diferentes momentos da aula e tipos de feedback.

Os resultados evidenciaram diferenças na emissão de feedback em função da modalidade e do momento da aula, verificando-se uma predominância do feedback motivacional e prescritivo. Estes resultados sugerem uma intervenção pedagógica sobretudo orientada para a promoção do envolvimento dos alunos e para a execução das tarefas motoras.

Do ponto de vista pedagógico, reforça-se a importância de uma utilização consciente e ajustada do feedback, adequando as intervenções às características da modalidade, das tarefas e dos diferentes momentos do processo de ensino.

6.6. Referências Bibliográficas

- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–122. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Nicaise, V., Bois, J., Fairclough, S., Amorose, A., & Cogérino, G. (2007). Girls' and boys' perceptions of physical education teachers' feedback: Effects on performance and psychological responses. *Journal of Sports Sciences*, 25(8), 915–926. <https://doi.org/10.1080/02640410600898095>
- Nyberg, G., Quennerstedt, M., Tolgfors, B., & Backman, E. (2025). Physical education teachers' experiences of the meaning of feedback in PE. *European Physical Education Review*, 1–18. <https://doi.org/10.1177/1356336X251340248>
- Quina, J., Carreiro da Costa, F., & Diniz, J. (1995). Análise da informação evocada pelos aluno em aulas de EF: Um estudo sobre o FB pedagógico. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*.(12), 9–29.
- Sarmiento, P., Leça-Veiga, A., Rodrigues, J., Rosado, A., & Ferreira, V. (1998). *Pedagogia do Desporto: Instrumentos de Observação Sistemática da Educação Física e Desporto*. Faculdade de Motricidade Humana - Universidade Técnica de Lisboa.
- Zhou, Y., Shao, W., & Wang, L. (2021). Effects of feedback on students' motor skill learning in physical education: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(12). <https://doi.org/10.3390/ijerph18126281>

7. Considerações finais

Ao longo do presente RE, torna-se evidente que o EP constituiu um percurso particularmente marcante, caracterizado por um conjunto significativo de aprendizagens, desafios e superações que contribuíram de forma determinante para o meu desenvolvimento enquanto futura docente. Este processo foi fortemente sustentado pelo acompanhamento e apoio do PC, da PO, da minha colega do NE e, não menos importante, dos alunos, cuja participação ativa e envolvimento foram centrais na construção desta experiência formativa.

Uma das transformações mais relevantes prendeu-se com a evolução da minha conceção de EF. Inicialmente mais centrada na dimensão técnico-motora, foi progressivamente enriquecida por uma perspetiva mais abrangente e pedagogicamente fundamentada, que reconhece o papel da disciplina no desenvolvimento global dos alunos. A valorização de uma abordagem centrada no aluno, o recurso à aprendizagem cooperativa, a integração de estratégias de avaliação para a aprendizagem e a importância atribuída à reflexão sistemática sobre a PP permitiram-me compreender o ensino como um processo que ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, assumindo-se antes como uma ação intencional de promoção do desenvolvimento integral dos alunos.

Também a componente de investigação em contexto docente contribuiu para aprofundar a minha compreensão relativamente ao papel da instrução no processo de ensino-aprendizagem. Em particular, evidenciou a importância de uma comunicação clara, objetiva e ajustada ao nível dos alunos, bem como o impacto direto que a qualidade do feedback pode ter na aprendizagem, no envolvimento e na evolução dos alunos ao longo das aulas.

Mais do que uma etapa académica integrada no MEEFBS, o EP afirmou-se como um momento fundacional da minha identidade docente, projetando um compromisso sólido com uma prática pedagógica intencional, reflexiva e orientada para o desenvolvimento integral dos alunos. Simultaneamente, permitiu-me reconhecer a importância da formação contínua, da capacidade de

adaptação e da reflexão crítica enquanto dimensões essenciais do exercício da profissão docente.

8. Referências Bibliográficas

- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed.). Almedina.
- Amorim, C., & Ribeiro-Silva, E. (2024). Preservice physical education teachers' perceptions of initial teacher education. *European Physical Education Review*, 31(3). <https://doi.org/10.1177/1356336X241276825>
- Antunes, H., Rodrigues, A., Sabino, B., Alves, R., Correia, A. L., & Lopes, H. (2024). The Effect of Motivation on Physical Activity among Middle and High School Students. *Sports*, 12(6), 154. <https://doi.org/10.3390/sports12060154>
- Batista, P., Graça, A., & Queirós, P. (2014). *O Estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física*. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3 ed.). Livros Horizonte.
- Black, P., & William, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Casey, A., & Goodyear, V. A. (2015). Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of physical education? A review of literature. *Quest*, 67(1), 56–72. <https://doi.org/10.1080/00336297.2014.984733>
- Casey, A., & MacPhail, A. (2018). Adopting a Models-Based Approach to Teaching Physical Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 294–310. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1429588>
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21–50.
- Graça, A. (2014). Sobre as questões do quê ensinar e aprender em educação física. In I. Mesquita & J. O. Bento (Eds.), *Fundar e dignificar a profissão* (pp. 93–118). Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–122.
<https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2015). Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo no Ensino do Voleibol: conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar* (2.^a ed., pp. 73–122). FADEUP.
- Nicaise, V., Bois, J., Fairclough, S., Amorose, A., & Cogérino, G. (2007). Girls' and boys' perceptions of physical education teachers' feedback: Effects on performance and psychological responses. *Journal of Sports Sciences*, 25(8), 915–926.
<https://doi.org/10.1080/02640410600898095>
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación*(350), 203.
- Nyberg, G., Quennerstedt, M., Tolgfors, B., & Backman, E. (2025). Physical education teachers' experiences of the meaning of feedback in PE. *European Physical Education Review*, 1–18.
<https://doi.org/10.1177/1356336X251340248>
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29–42).
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. INDE.
- Quina, J., Carreiro da Costa, F., & Diniz, J. (1995). Análise da informação evocada pelos aluno em aulas de EF: Um estudo sobre o FB pedagógico. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*.(12), 9–29.
- Rink, J. (2014). *Teaching Physical Education for Learning*. McGraw-Hill Education.
- Rosado, A. F., & Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do Desporto*. Faculdade de Motricidade Humana.
- Sarmiento, P., Leça-Veiga, A., Rodrigues, J., Rosado, A., & Ferreira, V. (1998). *Pedagogia do Desporto: Instrumentos de Observação Sistemática da Educação Física e Desporto*. Faculdade de Motricidade Humana - Universidade Técnica de Lisboa.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (4 ed.). Mayfield Publishing Company.
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities: A Knowledge Structures Approach*. Human Kinetics.
- Zhou, Y., Shao, W., & Wang, L. (2021). Effects of feedback on students' motor skill learning in physical education: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(12). <https://doi.org/10.3390/ijerph18126281>

9. Anexos

Anexo 1 – Roulement

Horários de Educação Física - Ano Letivo 2025/2026

Início	Final	Instalação	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
8.20	9.05	Pavilhão espaço 1	9°F	12ªA	9ªA	10ªC	8ªI
		Pavilhão espaço 2	8°F	11ªD	12ªC	11ªC	7ªF
		Pavilhão espaço 3	11ªA	12ªF	12ªE	12ªF	9ªC
		Sala de Ginástica/Dança	8ªB	10ªH	8ªA	7ªA	10ªF
9.05	9.50	Pavilhão espaço 1	9°F	12ªA	9ªG	10ªC	8ªI
		Pavilhão espaço 2	8°F	11ªD	12ªC	11ªC	7ªF
		Pavilhão espaço 3	11ªA	12ªF	12ªE	12ªF	9ªC
		Sala de Ginástica/Dança	8ªB	10ªH	8ªA	9ªF	10ªF
10.05	10.50	Pavilhão espaço 1	7ªB	10ªE	12ªD	10ªE	12ªD
		Pavilhão espaço 2	11ªH	11ªC	10ªI UR	9ªJ	12ªC
		Pavilhão espaço 3	12ªE	10ªA	9ªK	12ªG	9ªK
		Sala de Ginástica/Dança	8ªA	12ªG	9ªB	8ªC	10ªH
10.50	11.35	Pavilhão espaço 1	7ªB	10ªE	12ªD	10ªE	12ªD
		Pavilhão espaço 2	11ªH	11ªC	10ªI UR	8ªH	12ªC
		Pavilhão espaço 3	12ªE	10ªA	9ªK	12ªG	9ªB
		Sala de Ginástica/Dança	8ªG	12ªG	9ªB	8ªD	10ªH
11.45	12.30	Pavilhão espaço 1	9ªA	12ªH UR	10ªD	12ªA	10ªD
		Pavilhão espaço 2	11ªE	9ªD	12ªB	11ªE	12ªB
		Pavilhão espaço 3	10ªG	11ªB	11ªA	10ªA	7ªD
		Sala de Ginástica/Dança	8ªD	8ªC	8ªB	11ªG	9ªL
12.30	13.15	Pavilhão espaço 1	9ªA	7ªE	10ªD	12ªA	10ªD
		Pavilhão espaço 2	11ªE	9ªE	12ªB	11ªE	12ªB
		Pavilhão espaço 3	10ªG	11ªB	11ªA	10ªA	9ªI
		Sala de Ginástica/Dança	8ªD	8ªC	8ªF	11ªG	9ªL
13.30	14.15						
14.15	15.00	Pavilhão espaço 1					
		Pavilhão espaço 2		8ªI	9ªL		
		Pavilhão espaço 3		7ªG	10ªC	7ªH	
		Sala de Ginástica/Dança			7ªB		
15.15	16.00	Pavilhão espaço 1	9ªJ	10ªC	7ªC	10ªG	8ªE
		Pavilhão espaço 2	8ªH	8ªH	11ªH	11ªD	8ªD
		Pavilhão espaço 3	11ªI UR	11ªF	10ªF	11ªB	11ªF
		Sala de Ginástica/Dança	11ªG	10ªB	9ªI	10ªB	12ªH UR
16.00	16.45	Pavilhão espaço 1	9ªJ	10ªC	7ªC	10ªG	8ªE
		Pavilhão espaço 2	8ªH		11ªH	11ªD	8ªD
		Pavilhão espaço 3	11ªI UR	11ªF	10ªF	11ªB	11ªF
		Sala de Ginástica/Dança	11ªG	10ªB	9ªI	10ªB	12ªH UR
16.50	17.35	Pavilhão espaço 1					
		Pavilhão espaço 2					
		Pavilhão espaço 3					
		Sala de Ginástica/Dança					
17.35	18.20	Pavilhão espaço 1					
		Pavilhão espaço 2					
		Pavilhão espaço 3					
		Sala de Ginástica/Dança					

Anexo 2 – Planejamento Anual

Período e Total de aulas previstas	Áreas de Competências (Perfil do Aluno)*	Unidade Didática – tema/domínio/módulo	Conhecimentos, capacidades e atitudes
1º Período (56 aulas – 28 blocos, máximo)	A, B, C, D, E, F, G, H, I e J	APTIDÃO FÍSICA – Ao longo do período.	Desenvolver capacidades motoras evidenciando aptidão muscular e aeróbia, enquadradas na zona saudável de aptidão física do programa FitEscola, para a sua idade e sexo.
		FitEscola (3)	Aplicação dos testes FitEscola.
		ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS / JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS – VOLEIBOL OU OUTRO JDC (de acordo com as AE) (14) elementar	Cooperar com os companheiros para o alcance do objetivo do jogo, realizando com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares em todas as funções, conforme a oposição em cada momento do jogo, aplicando as regras, não só como jogador, mas também como árbitro.
		ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS / DANÇAS SOCIAIS / MERENGUE, ou OUTRA DANÇA (de acordo com as AE) (9) introdutório	Apreciar, compor e realizar, no merengue ou outra dança (de acordo com as AE), sequências de elementos técnicos elementares em coreografia, aplicando os critérios de expressividade, de acordo com os motivos da composição.
		ÁREA DOS CONHECIMENTOS / ÁREA DOS CONHECIMENTOS / MÉTODOS E MEIOS DE TREINO (2)	Conhecer e utilizar os métodos e meios de treino mais adequados ao desenvolvimento ou manutenção das diversas capacidades motoras, de acordo com a sua aptidão atual e o estilo de vida, cuidando o doseamento da intensidade e duração do esforço, respeitando em todas as situações os princípios básicos do treino.
2º Período (46 aulas – 23 blocos, máximo)		APTIDÃO FÍSICA – Ao longo do período.	Desenvolver capacidades motoras evidenciando aptidão muscular e aeróbia, enquadradas na zona saudável de aptidão física do programa FitEscola, para a sua idade e sexo.
		ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS / JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS – FUTEBOL ou outro JDC (de acordo com as AE) (11) elementar	Cooperar com os companheiros para o alcance do objetivo do jogo, realizando com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares em todas as funções, conforme a oposição em cada momento do jogo, aplicando as regras, não só como jogador, mas também como árbitro.
		ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS / RAQUETES / BADMINTON OU TÊNIS DE MESA OU TÊNIS (10) elementar	Realizar com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares, no Badminton ou Tênis de mesa ou Tênis, garantindo a iniciativa e ofensividade em participações individuais, aplicando as regras, não só como jogador, mas também como árbitro.
		ÁREA DOS CONHECIMENTOS / ÁREA DOS CONHECIMENTOS / FATORES DE RISCO ASSOCIADOS À PRÁTICA DAS ATIVIDADES FÍSICAS (2)	Analisar criticamente aspetos gerais da ética na participação nas Atividades Físicas Desportivas, relacionando os interesses sociais, económicos, políticos e outros com algumas das suas "perversões", nomeadamente: • Especialização precoce e exclusão ou abandono precoces; • Corrupção vs. verdade desportiva.
3º Período (34 aulas – 17 blocos, máximo)		APTIDÃO FÍSICA – Ao longo do período.	Desenvolver capacidades motoras evidenciando aptidão muscular e aeróbia, enquadradas na zona saudável de aptidão física do programa FitEscola, para a sua idade e sexo.
		FitEscola (3)	Aplicação dos testes FitEscola.
		ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS / ATLETISMO – CORRIDA DE OBSTÁCULOS OU LANÇAMENTO DO PESO OU SALTO EM COMPRIMENTO OU TRIPLO SALTO (6) introdutório	Realizar e analisar provas de corrida ou o lançamento do peso ou o salto em comprimento ou o triplo salto, cumprindo corretamente as exigências elementares, técnicas e do regulamento, não só como praticante, mas também como juiz.
		ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS / OUTRAS / ATIVIDADES DE EXPLORAÇÃO DA NATUREZA / CORRIDA DE ORIENTAÇÃO (6) introdutório	Realizar um percurso de orientação simples, aplicando correta e adequadamente as técnicas específicas, respeitando as regras de organização, participação e especialmente de preservação da qualidade do ambiente.
		ÁREA DOS CONHECIMENTOS / ÁREA DOS CONHECIMENTOS / FATORES DE RISCO ASSOCIADOS À PRÁTICA DAS ATIVIDADES FÍSICAS (2)	Analisar criticamente aspetos gerais da ética na participação nas Atividades Físicas Desportivas, relacionando os interesses sociais, económicos, políticos e outros com algumas das suas "perversões", nomeadamente violência (dos espectadores e dos atletas) vs. espírito desportivo.

(*) A – linguagens e textos; B – informação e comunicação; C – raciocínio e resolução de problemas; D – pensamento crítico e pensamento criativo; E- relacionamento interpessoal; F – desenvolvimento pessoal e autonomia; G – bem-estar, saúde e ambiente; H – sensibilidade estética e artística; I – saber científico, técnico e tecnológico; J – consciência e domínio do corpo..

Anexo 3 – UD Futebol

Unidade Didática de Futebol

Professor: José Carlos Monteiro

Estudante Estagiária: Marta Maia

Objetivo Terminal: Identificar, compreender, decidir e aplicar as habilidades técnicas e táticas da modalidade de futebol mais adequadas ao momento de jogo, em situação de GR+3 x 3+GR ou GR+4 x 4+GR, num ambiente de cooperação e entreadada que potencie a aprendizagem.

Aprendizagens Essenciais: Cooperar com os companheiros para o alcance do objetivo do jogo, realizando com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares em todas as funções, conforme a oposição em cada momento do jogo, aplicando as regras, não só como jogador, mas também como árbitro.

Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória: A, B, C, E, F, G, H, I, J

Tema	AD	Aula 3 e 4	Aula 5 e 6	Aula 7 e 8	Aula 9 e 10	Aula 11 e 12	Aula 13 e 14	Aula 15 e 16	Aula 17 e 18	AS	Conteúdo/ Comportamento
	11/02	13/02	27/02	04/03	06/03	11/03	13/03	18/03	20/03	25/03	
Relação com bola Aprender e aperfeiçoar as habilidades técnicas fundamentais que permitam jogar com qualidade.		Condução de bola Posição defensiva Desarme		Jogo de passes em superioridade (2x1; 3x2)				Jogo de passes em igualdade (3x3)			Condução de bola/drible; Passe; Recepção/controle; Remate Posição defensiva; Desarme; Intercepção.
		Penetração e Cobertura Ofensiva (1x1; 2x1; 2x2; 3x2; 3x3)		Cobertura Ofensiva e Mobilidade (3x2; 4x3)							
Princípios Ofensivos Reage rapidamente ao ganho de bola, progredindo para a baliza ou criando linhas de passe				Forma básica de jogo (Gr+3) x (3+Gr) ou (Gr+4 x 4+Gr)							
											organização defensiva adversária.
Princípios Defensivos Reagir rapidamente à perda de bola, pressionando o jogador com bola		Contenção e Cobertura Defensiva (1x1; 2x1; 2x2; 3x2; 3x3)				Cobertura Defensiva e Equilíbrio (3x2; 4x3)					Contenção – aplica a posição defensiva (desliza os apoios nos deslocamentos e mantém o contacto visual com a bola/adversário), parando ou atrasando o ataque adversário; propicia tempo para organização defensiva, restringindo as opções de passe e de finalização do adversário; Cobertura Defensiva – serve de novo obstáculo ao portador da bola, caso este ultrapasse o jogador que fazia contenção.
						Forma básica de jogo (Gr+3) x (3+Gr) ou (Gr+4 x 4+Gr)					
Formas parciais de jogo		1x1; 2x1; 2x2; 3x2; 3x3; 4x1; 4x2; 4x3									
Formas básicas de jogo		(Gr+3) x (3+Gr) ou (Gr+4 x 4+Gr)									
Cultura Desportiva	Ao longo da unidade, os alunos serão constantemente estimulados através de perguntas orientadoras e, sobretudo, pela aplicação prática das regras e normas nos momentos formais de jogo. A vivência direta do regulamento permitirá consolidar e aprofundar os conhecimentos teóricos de forma mais consistente e significativa. A turma integra alunos já familiarizados com a modalidade e prática da mesma. Estes terão um papel determinante na partilha de saberes e na promoção de uma verdadeira cultura desportiva junto dos colegas, assumindo uma função de apoio, especialmente junto daqueles que revelam maiores dificuldades.										

Conceitos Psicossociais	Participação (Se o aluno participa com empenho e de forma ativa, procurando esclarecer as suas dúvidas, demonstrando resiliência); Motivação (Se o aluno de mostra motivado e interessado em realizar as tarefas propostas tanto na matéria de ensino como na condição física); Autonomia (o aluno demonstra autonomia e entusiasmo na realização das tarefas); Atenção aos outros (o aluno coopera com os colegas, procurando auxiliar aqueles com mais dificuldades).
Fisiologia e treino da condição física	O plano de condição física vai ser desenvolvido pelos alunos, em trabalho de grupos, sendo que cada grupo fica responsável pela dinamização em cada uma das aulas.

Modelos de ensino:

Nesta unidade, a avaliação é entendida como parte integrante do próprio processo de aprendizagem, e não apenas como um momento final, ou seja, um momento isolado. Procura-se que os alunos assumam um papel ativo, conscientes do que se espera deles e capazes de refletir sobre o seu desempenho, recorrendo a momentos de autoavaliação e de avaliação entre pares, sempre acompanhados de feedback claro e orientador que os ajude a evoluir (Avaliação para a aprendizagem).

Paralelamente, o ensino centra-se na compreensão do jogo, valorizando a tomada de decisão e a capacidade de perceber o que fazer, quando e porquê, antes mesmo de aperfeiçoar um gesto técnico isolado (Ensino do jogo para a compreensão).

Ao mesmo tempo, o trabalho cooperativo assume especial relevância, quer através do ensino por pares, quer em pequenos grupos heterogéneos, promovendo a entreeajuda, a partilha de responsabilidades e um maior envolvimento na tarefa, onde cada aluno contribui para o progresso do outro e, nesse processo, consolida também o seu próprio percurso (Aprendizagem cooperativa/Ensino por pares).

Justificação:

Ao longo desta unidade didática serão trabalhadas, no plano das habilidades motoras específicas ofensivas, a receção e o controlo de bola, o passe, o remate e a condução. No que diz respeito às ações defensivas, serão abordadas a posição básica defensiva, o desarme e a interceção.

Quanto às componentes táticas, a nível ofensivo serão explorados o princípio da penetração, da cobertura ofensiva e da mobilidade. Em contexto defensivo, a contenção, a cobertura defensiva e o equilíbrio assumem particular destaque. Procurou-se que cada componente técnica surgisse desde logo associada a uma intenção tática clara, para que as ações dos alunos não fossem executadas de forma mecânica, mas integradas numa lógica de jogo. A progressão da unidade foi pensada com um aumento gradual de complexidade, tanto entre aulas como dentro de cada exercício.

Na primeira aula realizou-se uma avaliação diagnóstica, com o intuito de compreender o nível de desempenho da turma. Parte-se do pressuposto que os alunos apresentam níveis de desempenho bastante heterogéneos, coexistindo alunos com dificuldades significativas e outros com um domínio técnico e tático mais desenvolvido. Neste contexto, o jogo assume-se como um espaço privilegiado de aprendizagem coletiva, no qual alunos com diferentes níveis de competência são desafiados a tomar decisões e a contribuir para o rendimento da equipa.

Na última aula será realizada a avaliação sumativa, procurando perceber até que ponto os conteúdos trabalhados foram efetivamente consolidados. Ao longo de toda a unidade, o jogo será o elemento central do processo de ensino-aprendizagem, com a intenção de responder às necessidades de todos os alunos e, sobretudo, de desenvolver neles uma compreensão mais consciente e fundamentada do jogo.

Anexo 4 – Modelo plano de aula

Disciplina: Educação Física		Plano de Aula __ e __		Aula nº __ de __ da UD de _____	
Professor Orientador Cooperante: José Carlos Monteiro		Estudante Estagiário (a):		Data:	Hora:
Ano/Turma:	Nº de alunos:	Local:	Material:		
Aprendizagens Essenciais:					
Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória:					
Função (ões) Didática (s):					
Objetivo Geral:					
Objetivos Específicos ⁽¹⁾ :					
1.					
2.					
3.					
Observações:					

Parte da aula	Comportamento a observar (o aluno deve ser capaz de ...)	Conteúdo / Situações de aprendizagem / Componente(s) crítica(s) Variáveis de evolução / Palavras-chave
Inicial ()		
Fundamental ()		
Final ()		

⁽¹⁾ 1. Parte inicial; 2. Parte fundamental; 3. Parte final.

Sumário:

Pontos fortes:	Aspectos passíveis de melhoria:
----------------	---------------------------------

Reflexão:

Anexo 5 – Avaliação Diagnostica Voleibol

Avaliação Diagnóstica - Voleibol			
Ano/Turma:		Data: 19/09/2025	
Etapas do MAPJ			
ETAPA I	ETAPA II	ETAPA III	ETAPA IV
Jogo estático Ausência de relações no espaço de jogo. Inexistência de pré-dinamismo para a ação - jogador não se movimenta, fica parado à espera da bola. Dificuldade em manter a bola no ar ou em passar por cima da rede. Problemas técnicos e falta de compreensão do jogo que induzem a comportamentos de “salvar” a bola, sem preocupações táticas	Jogo Anárquico Mobilidade ocasional para interceptar a bola mas com deslocamento tardio dos apoios. Indefinição das zonas de responsabilidade. Maior percentagem de acertos no serviço por baixo (também é a principal forma de pontuar) Maior número de bolas interceptadas na receção, mas com reduzida eficácia – não orientação do corpo para o distribuidor. 2º toque aparece mais regular, no entanto, persiste o reenvio ao 1º toque Dificuldade de dissociação das ações de MS e MI	Organização rudimentar do ataque Comunicam verbalmente. Atitude pré-dinâmica mais frequente. Maior eficácia no serviço e na receção, com ação mais coordenada entre MS e MI e orientação da plataforma para o alvo. Diferenciação de funções: recebedor vs não-recebedor Distribuidor tenta a orientar-se para o recebedor para a rede é reduzida ou inexistente	Estruturação ofensiva e defensiva em função do ataque adversário Compreensão das responsabilidades de cada jogador em campo. Eficácia no serviço e na reação. Deslocamento oportuno para interceptar a bola Discriminação oportuna do jogador recebedor Definição do jogador que realiza a distribuição: compreende a necessidade de fazer progredir a bola para a rede. Há progressão para a rede do 2º para o 3º toque

Nº	Foto	Nomes	2x2	Etapas
1				3
2				3
3				2
4				3
5				3
6				4
7				3
8				2
9				2

10				2
11				3
12				3
13				3
14				2
15				2
16				3
17				4
18				2
19				-



Avaliação para a Aprendizagem - Futebol

Com este formulário pretende-se aferir a tua perceção sobre a tua prestação motora. Responde de forma clara e objetiva.

Em situação de jogo o que te falta melhorar? *

- ☐ Reagir rapidamente ao ganho da bola, procurando progredir com bola para a baliza adversária
- ☐ Com espaço livre avançar com bola para a baliza adversária
- ☐ Passar a bola ao jogador livre de marcação
- ☐ Procurar dar largura e profundidade ao jogo
- ☐ Oferecer linhas de passe para dar sequência ao jogo
- ☐ Ajudar (corrigir/explicar...) os meus colegas na resolução dos problemas
- ☐ Respeitar as decisões do meu colega
- ☐ Não me falta melhorar nada

Define para ti próprio dois aspetos a melhorar nas próximas aulas? *

A sua resposta



Há algum aspeto que estás a ter particular dificuldades a melhorar? *

A sua resposta

A troca de feedbacks com os teus colegas ajudou a melhorar o teu desempenho?

A sua resposta

Enviar

Limpar formulário

Anexo 7 – Portfólio Merengue

História e caracterização do Merengue

O merengue é uma dança social típica da República Dominicana. O estilo mais conhecido de merengue é normalmente caracterizado por um variado número de instrumentos, nomeadamente, saxofones, acordeões, trompetes, entre outros.

O compasso desta dança é binário, ou seja, os tempos ímpares correspondem a uma contagem/batida mais forte (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8). No entanto, a sua contagem é sempre feita de 8 em 8 tempos, sendo que 8 tempos, correspondem a um compasso.

Nesta dança, semelhante a outras danças, o homem é o líder, isto é, é o homem que guia a mulher ao longo da dança e dá indicações dos passos que pretende executar.

Calendarização

Dia	Objetivo	Tarefas a realizar
5/11	Explorar passos bases do merengue Identificar dificuldades e potencialidades	Apresentação da dança Autoavaliação oral
7/11	Explorar passos bases do merengue Criar coreografia Dar feedback para ajudar a melhorar a coreografia dos colegas	Criação dos pares Apresentação da coreografia à turma (pelo menos 10 segundos) Heteroavaliação oral
12/11	Criar coreografia Identificar dificuldades e potencialidades na realização e elaboração da coreografia	Apresentação da coreografia à turma (pelo menos 20 segundos) Autoavaliação escrita – google forms
14/11	Criar coreografia Dar feedback para ajudar a melhorar a coreografia dos colegas	Apresentação da coreografia à turma (pelo menos 30 segundos) Heteroavaliação oral

19/11	Criar coreografia Identificar dificuldades e potencialidades na realização e elaboração da coreografia	Apresentação da coreografia à turma (pelo menos 40 segundos)
21/11	Criar coreografia Identificar dificuldades e potencialidades na realização e elaboração da coreografia	Apresentação da coreografia à turma (pelo menos 40 segundos)
26/11	Finalizar coreografia Avaliar conhecimentos dos alunos sobre o Merengue	Apresentação da coreografia à turma (pelo menos 50 segundos) Questão Aula Merengue
28/11	Preparar coreografia para avaliação final Identificar dificuldades e potencialidades na realização e elaboração da coreografia	Apresentação da coreografia completa à turma (versão final) Autoavaliação escrita – google forms Finalizar registo da coreografia
3/12	Avaliar versão final da coreografia	Avaliação Sumativa Merengue Preenchimento da ficha de considerações finais sobre a dinâmica da aula – google forms

Orientações para a construção da coreografia:

Duração: 1 minuto, com música (escolhida pelos alunos)

Passos obrigatórios: Passe base, deslocamentos atrás e à frente, volta mulher, volta dos dois

Coreografia

Descreve sucintamente os passos incluídos na coreografia:

Avaliação dos colegas

Descreve sucintamente os feedbacks dados pelos teus colegas depois de apresentares a coreografia

12/11: _____

28/11: _____

Avaliação do professor

Descreve sucintamente feedbacks dados pelo professor no momento de apresentação da coreografia.

Anexo 8 – Ficha de Registo de Observação da Aula

Estagiário Observado: _____ Estagiário Observador: _____

Aula n.º _____ de _____ Data: ____/____/____ Hora: _____ Ano/Turma: _____

N.º alunos: _____ Duração: _____ Unidade Didática: _____

Itens a observar		Considerações
Planeamento	- Plano de aula adaptado ao contexto. - Cumprimento com os objetivos propostos.	
Gestão	- Material e espaço preparados antecipadamente. - Gestão do tempo, tendo em atenção o ritmo de aprendizagem dos alunos bem como reduz tempos mortos/transições. - Adapta no caso de uma atividade ser desajustada.	
Papel do Professor	- Demonstra domínio dos conteúdos. - Demonstra segurança nas suas intervenções. - Acompanha a turma variando a sua atenção e posição. - As estratégias utilizadas previnem o aparecimento de comportamentos desviantes e, caso ocorram, atua imediatamente no sentido de os solucionar. - Aplica o ciclo de feedback.	
Ambiente de aprendizagem	- Ambiente positivo. - Promove sentimentos de competência. - Promove o trabalho de cooperação entre os alunos. - Os alunos evidenciam uma atitude positiva, envolvendo-se ativamente nas atividades propostas.	