U.PORTO
FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Ensinar, Avaliar e Aprender: o Papel da Educação Física na vida do aluno

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio 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 nº 74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei nº 65/2018 de 16 de agosto, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei nº 27/2021, de 16 de Abril e o Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de Maio.

Orientador: Professora Doutora Susana Soares

Nicolau Vingadas Almeida

Porto, 2026

Ficha de Catalogação

Almeida, N. (2026). *Ensinar, Avaliar e Aprender: O Papel da Educação Física na vida do aluno.* Porto: Almeida, N. Relatório de estágio profissionalizante, para a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; MODELOS DE ENSINO; PLANEAMENTO DO ENSINO

NOTA PRÉVIA

Durante a elaboração do presente relatório foram utilizadas ferramentas de Inteligência Artificial como recurso de apoio ao processo de escrita e investigação, nomeadamente na revisão e melhoria da redação do texto, na pesquisa de artigos científicos relevantes e na organização das referências bibliográficas. A utilização destas ferramentas teve exclusivamente um carácter auxiliar, procurando facilitar e apoiar algumas etapas do processo de elaboração do documento. Importa, contudo, salientar que todo o processo de reflexão, interpretação e pensamento crítico apresentado ao longo deste trabalho foi desenvolvido por mim próprio. Assim, a Inteligência Artificial foi utilizada como ferramenta de apoio, não substituindo a autoria, a responsabilidade e a autonomia intelectual inerentes à realização deste relatório.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Susana Soares, orientadora deste estágio, pela disponibilidade constante ao longo do ano letivo, pelas leituras atentas e pelas sugestões que ajudaram a dar forma a um trabalho que, sem o seu acompanhamento, teria ficado muito mais pobre.

Ao professor cooperante, Óscar Teixeira, que acompanhou de perto o trabalho na Escola Básica e Secundária de Pedrouços e cujo conhecimento da turma, da escola e da disciplina se revelou determinante em muitos momentos de dúvida ao longo do estágio. Agradeço também a amizade, a confiança e a proximidade que contribuíram para tornar esta experiência ainda mais enriquecedora.

Aos colegas do núcleo de estágio e aos restantes professores de Educação Física da escola, obrigado pela partilha, pelas conversas informais na sala de professores e pela disponibilidade para esclarecer dúvidas que iam surgindo à medida que o ano avançava.

À família, em particular aos meus pais, e à minha companheira, um agradecimento que ultrapassa o âmbito desta conquista. Obrigado por estarem sempre presentes, pelo apoio e pelo incentivo para terminar esta etapa.

Por fim, aos alunos da turma do 12º ano, pela disponibilidade, pela compreensão e pela empatia com que acompanharam esta etapa marcante da minha vida. Foi com eles que a Educação Física na escola ganhou sentido fora dos livros e das planificações.

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE ANEXOS. VII

RESUMO VIII

ABSTRACT IX

LISTA DE ABREVIATURAS X

1. INTRODUÇÃO 1

2. ENQUADRAMENTO PESSOAL 3

3. ENQUADRAMENTO PROFISSIONAL 4

4. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL 6

4.1 Os Professores 7

4.2 Os alunos 8

5. ÁREA 1: ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM 10

5.1 Planeamento Anual 10

5.2 A Unidade Didática como forma de planeamento 13

5.3 O Plano de Aula 17

5.4 Avaliação Diagnóstica, Formativa e Sumativa 20

5.5 O Processo de Reflexão e Observação na Intervenção Pedagógica 24

5.6 Modelos de Ensino Aplicados 26

6. ÁREA 2: PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÕES COM A COMUNIDADE 30

6.1 Semana Europeia do Desporto 31

6.2 Corta-Mato Regional e Distrital 31

6.3 Torneio de Basquetebol 3x3 32

6.4 Torneio de Badminton 32

6.5 Torneio Gira Vólei 33

6.6 Acompanhamento da Direção de Turma....33
6.7 Desporto Escolar....34
7. ÁREA 3: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL....36
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS....39
9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS....42
10. ANEXOS....XI

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Unidade Didática de Basquetebol XI
Anexo 2 – Unidade Didática de Atletismo — Corrida de Velocidade
..... XII
Anexo 3 – Unidade Didática de Atletismo — Corrida de Barreiras XIII
Anexo 4 – Unidade Didática de Badminton.....XIV
Anexo 5 – Ficha de Avaliação de Basquetebol — Turma 12.º.....XV
Anexo 6 – Ficha de Avaliação de Atletismo — Corrida de Velocidade
— Turma 12.º.....XVI
Anexo 7 – Ficha de Observação do Professor XVII
Anexo 8 – Ficha de Avaliação de Badminton — Turma 12.º.....XVIII
Anexo 9 – Avaliação Intercalar do 1.º Período — Turma 12.º XIX
Anexo 10 – Avaliação Final do 1.º Período — Turma 12.º XX
Anexo 11 – Avaliação Final do 2.º Período — Turma 12.º XXI
Anexo 12 – Avaliação Final do 3.º Período — Turma 12.º XXII

RESUMO

Este relatório documenta e analisa o Estágio Profissional realizado no ano letivo de 2023/2024 na Escola Básica e Secundária de Pedrouços, do Agrupamento de Escolas de Pedrouços, no concelho da Maia, integrado no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, sob orientação científica da Professora Doutora Susana Soares. Todo o percurso é atravessado por uma mesma pergunta: que papel pode, e deve, a Educação Física desempenhar na vida da escola, numa disciplina cujo estatuto curricular oscilou ao longo das últimas décadas. O trabalho organiza-se em três áreas de intervenção. A primeira aborda a organização e gestão do ensino, incluindo o planeamento anual, as unidades didáticas, os processos de avaliação e a aplicação de três modelos de ensino. A segunda área diz respeito à participação em atividades presentes no Plano Anual de Atividades. A terceira reúne as vivências de desenvolvimento profissional dentro do núcleo de estágio. As reflexões produzidas sustentam que a Educação Física cumpre, na escola, uma função que ultrapassa o exercício físico: ensina com rigor curricular, forma competências sociais através da participação coletiva e integra os alunos na comunidade escolar. As dificuldades identificadas fazem parte do mesmo processo formativo que os resultados alcançados, e reforçam a ideia de que o desenvolvimento profissional em Educação Física depende, sobretudo, da disposição para experimentar, rever e ajustar a prática letiva.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; PLANEAMENTO DO ENSINO; MODELOS DE ENSINO.

ABSTRACT

This report documents and analyses the Supervised Teaching Practice carried out during the 2023/2024 school year at Escola Básica e Secundária de Pedrouços, part of Agrupamento de Escolas de Pedrouços, in the municipality of Maia, within the Master's degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education at the Faculty of Sport of the University of Porto, under the scientific supervision of Mentor Teacher Susana Soares. The whole experience is guided by a single question: what role can, and should, Physical Education play in school life, given a subject whose curricular status has shifted repeatedly over the past decades. The work is organised around three areas of intervention. The first concerns the organisation and management of teaching, including the annual plan, the didactic units, the assessment procedures and the use of three teaching models. The second area covers participation in activities included in the Annual Activity Plan. The third gathers the professional development experiences within the teaching practice group. The reflections produced support the claim that Physical Education fulfils, within the school, a role that goes beyond physical exercise: it teaches with curricular rigour, builds social competences through collective participation and integrates students into the school community. The difficulties identified belong to the same formative process as the results achieved, and reinforce the idea that professional development in Physical Education depends, above all, on a willingness to experiment, review and adjust classroom practice.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; SUPERVISED TEACHING PRACTICE; TEACHING PLANNING; TEACHING MODELS.

LISTA DE ABREVIATURAS

AE – Aprendizagens essenciais

EE – Estudante Estagiário

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

MEC – Modelo de Estrutura de Conhecimento

MED – Modelo de Educação Desportiva

MEEFEBS – Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

MID – Modelo Instrução Direta

NE – Núcleo de Estágio

UC – Unidades Curriculares

UD – Unidades Didáticas

PC – Professor Cooperante

PG – Pavilhão Gimnodesportivo

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

TGfU – Teaching games for Understanding

1. INTRODUÇÃO

Há uma pergunta que atravessa, de forma mais ou menos explícita, em todo o percurso de um professor estagiário de Educação Física (EF): para que serve, afinal, esta disciplina na escola? A resposta não é tão evidente quanto os programas oficiais fazem parecer. O Programa Nacional de Educação Física para o ensino secundário define como finalidade da disciplina o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno, concretizado na apropriação de habilidades e conhecimentos e na formação de atitudes e valores que ultrapassam largamente a dimensão motora (Jacinto et al., 2001). Na prática letiva quotidiana, porém, essa ambição convive com uma imagem bem mais reduzida da disciplina, associada quase em exclusivo ao exercício físico ou ao momento de recreio entre as restantes aulas. Onofre (2017) sublinha que a escola continua a ser o espaço privilegiado para garantir, de modo universal e gratuito, o acesso à literacia física, precisamente porque é frequentada por todas as crianças e jovens, sem exceção, e porque a qualidade dessa formação depende dos programas que orientam o currículo, dos professores que os desenvolvem e das condições que a escola lhes oferece. Esta tensão entre o potencial formativo da EF e a forma como ela é, de facto, vivida nas escolas portuguesas acompanhou todo o ano de estágio que este relatório procura documentar, e é o fio que atravessa as páginas seguintes.

Nóvoa (2009) defende que a formação de professores se constrói dentro da profissão, através de processos de reflexão sobre a prática e de partilha entre pares, e não apenas pela transmissão de conhecimento teórico anterior ao exercício docente. É desta perspetiva que parte este relatório: o Estágio Profissional (EP) não é entendido como uma etapa de aplicação de saberes já adquiridos, mas como o momento em que esses saberes se confrontam, pela primeira vez de modo continuado, com a complexidade real de uma escola, de uma turma e de um grupo de colegas. Só nesse confronto é que a pergunta inicial, qual o papel da EF na escola, deixa de ser uma questão académica e

passa a ser um problema que se resolve, ou que se tenta resolver, aula após aula.

O EP a que este relatório se refere integrou o 2º ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), e foi realizado durante o ano letivo de 2023/2024. Decorreu na Escola Básica e Secundária de Pedrouços, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Pedrouços, no concelho da Maia, sob a orientação científica e pedagógica da Professora Doutora Susana Soares e a supervisão do professor cooperante (PC) Óscar Teixeira. A turma residente atribuída foi um 12º ano, com dezassete alunos, à qual se somaram três turmas complementares do 3º ciclo do ensino básico (8ºano), que permitiram um contacto mais amplo com diferentes níveis de ensino e diferentes momentos do desenvolvimento dos alunos.

O objetivo geral que orientou este percurso foi o de desenvolver, de modo integrado, as competências científicas, pedagógicas, didáticas e relacionais exigidas ao exercício da profissão docente em EF tomando como referência permanente a questão de fundo já enunciada: que papel pode, e deve, a EF desempenhar na formação dos alunos com quem se trabalha todos os dias. Este objetivo desdobrou-se em propósitos mais específicos, entre os quais se destacam a construção de um planeamento coerente e fundamentado do processo de ensino-aprendizagem, a intervenção pedagógica ajustada às características de cada turma, a participação ativa na vida da escola além da sala de aula, e o desenvolvimento de uma postura reflexiva e crítica sobre a própria prática, condição que Nóvoa (2009) identifica como central para qualquer processo de formação profissional que se pretenda duradouro.

Este relatório tem como finalidade documentar e analisar criticamente o processo de EP realizado, articulando a experiência vivida na escola com o quadro conceptual que a sustenta. Não se trata de um relato cronológico de atividades, mas de um exercício de reflexão que procura dar sentido ao percurso percorrido, identificar as decisões tomadas e as razões que as justificaram, e

situar essas decisões no contexto mais amplo dos desafios que a EF enfrenta atualmente na escola portuguesa.

2. ENQUADRAMENTO PESSOAL

A ligação ao desporto acompanha-me desde muito cedo. Comecei a praticar andebol aos cinco anos, não por decisão própria, mas sobretudo pela influência do ambiente familiar em que cresci: o meu pai era presidente de um clube de andebol e o meu irmão mais velho jogava a mesma modalidade, pelo que crescer rodeado de bolas, treinos e jogos de fim de semana era, para mim, a normalidade. Foi nesse contexto que fui construindo uma paixão que se manteve, e que se foi alargando progressivamente a todas as manifestações desportivas, não apenas ao andebol. Também a EF, enquanto disciplina escolar, ocupou sempre um lugar especial no meu percurso: era a aula que esperava com mais entusiasmo e da qual saía, invariavelmente, com uma sensação de bem-estar que nenhuma outra disciplina me proporcionava.

À medida que fui crescendo, essa paixão por praticar desporto começou a transformar-se, de forma gradual, numa vontade de compreender melhor o próprio desporto, os seus mecanismos, a forma como se ensina e como se treina. Foi essa curiosidade que me levou a querer estudar na cidade do Porto, por sentir que era uma das regiões do país onde o desporto é vivido com mais intensidade e onde faria sentido aprofundar esse interesse. Consegui concluir a licenciatura em Educação Física e Desporto e foi precisamente no final desse percurso académico que comecei a perceber, com mais clareza, aquilo que mais me realizava: ensinar.

Depois da licenciatura, optei por um mestrado em Treino Desportivo de Alto Rendimento, orientado para o andebol, e comecei quase de imediato a dar treinos nesta modalidade. No entanto, o desporto em Portugal continua a ser uma área pouco valorizada do ponto de vista profissional, e essa realidade, associada à paixão que sempre mantive pelo treino e pela disciplina do ensino, levou-me a inscrever-me no Mestrado em Ensino de Educação Física, na

tentativa de conjugar estas duas dimensões que sempre fizeram parte de mim: o treino desportivo e a docência. Foi este percurso, feito de influências familiares, de escolhas académicas sucessivas e de uma paixão que nunca deixou de se manifestar, que me trouxe até à realização do presente estágio profissional.

3. ENQUADRAMENTO PROFISSIONAL

A valorização da EF na escola portuguesa não tem sido uma linha reta. Desde 1991 que a disciplina está definida como componente curricular obrigatória dos ensinos básico e secundário, integrada num regime jurídico próprio que reconhece a sua contribuição para o desenvolvimento físico, psicológico e social dos alunos (Decreto-Lei n.º 95/91, de 26 de fevereiro). Ainda assim, em 2012, uma revisão curricular determinou que a classificação de EF deixasse de contar para o apuramento da média final do ensino secundário e, consequentemente, para o acesso ao ensino superior (ES), com exceção dos alunos que pretendessem prosseguir estudos nessa área específica; a mesma revisão reduziu a carga letiva semanal da disciplina no 3º ciclo e no secundário (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho). Só em 2018 esta situação foi revertida, com o argumento explícito de que a valorização de todas as componentes do currículo exigia a eliminação do regime de exceção aplicado à disciplina, que passou a ser considerada, tal como as restantes, no cálculo da classificação final de todos os cursos do ensino secundário (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho). O EP que este relatório documenta decorreu, portanto, num momento em que a EF já tinha recuperado formalmente o seu estatuto curricular pleno, mas cujos efeitos práticos, seis anos depois, continuam a ser lidos de forma desigual consoante a escola, o grupo de professores e a própria cultura da instituição. Esta oscilação legislativa não é um detalhe administrativo distante da prática letiva: ela molda, ainda hoje, a forma como alunos, encarregados de educação e até outros professores encaram o peso da disciplina, e foi um pano de fundo constante nas conversas mantidas ao longo do ano com o PC sobre o lugar da Educação Física naquela escola em particular.

A nível institucional, o EP realizou-se no Agrupamento de Escolas de Pedrouços, no concelho da Maia, uma estrutura organizativa que integra a escola sede, onde funcionam o 3º ciclo do ensino básico e o ensino secundário, e duas escolas básicas de proximidade, a Escola Básica da Giesta e a Escola Básica da Boucinha, cada uma delas regida por um regimento próprio no que respeita a instalações, serviços e equipamento. O Regulamento Interno do Agrupamento atribui particular importância à gestão dos espaços destinados à prática desportiva: os coordenadores das instalações desportivas são responsáveis por zelar pela conservação do material, requisitar junto do Diretor os recursos necessários ao seu funcionamento. Esta atenção regulamentar às instalações não é indiferente à questão de fundo deste relatório: se, como sustenta Onofre (2017), a qualidade da Educação Física depende também das condições que a escola disponibiliza, então a forma como um agrupamento organiza e mantém os seus pavilhões, campos e materiais diz tanto sobre o lugar da disciplina como qualquer texto legal ou programático.

No plano funcional, a prática profissional (PP) inseriu-se no trabalho do Grupo Disciplinar de Educação Física (código 260/620), composto por todos os docentes que lecionam a disciplina no agrupamento. Foi neste órgão, e nas reuniões que dele fazem parte, que muitas das decisões relativas à organização do ano letivo, à distribuição de espaços e à articulação entre docentes foram tomadas ou discutidas. A turma de 12º ano residente atribuída, e as três turmas complementares do 3º ciclo (8ºano), funcionaram de acordo com o calendário escolar aprovado para o ano letivo de 2023/2024, sendo dentro deste enquadramento legal, institucional e funcional que se desenvolveu toda a PP.

4. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL

A chegada de um estudante estagiário (EE) à escola é um momento marcante com alguns sentimentos à mistura. Recordo-me da ansiedade, dos medos e das expectativas sentidas logo nas primeiras reuniões em setembro. Era real, estava prestes a entrar para a comunidade escolar e ao mesmo tempo, que enfrentava estas sensações, despertava em mim uma vontade de encarar todos estes desafios com a máxima convicção.

A Escola Básica e Secundária de Pedrouços foi o local que priorizei no boletim de candidaturas de escolas. O motivo dessa escolha inicialmente passou pelo conhecimento da região onde a escola se situava, uma vez que, também facilitava as minhas deslocações entre a minha residência e a FADEUP. No entanto, em conversa com alguns professores, em detrimento de procurar saber uma opinião sobre a escola, descobri que era uma escola de Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), ou seja, era uma instituição localizada em áreas consideradas de maior vulnerabilidade social e económica. Sou honesto ao referir que esta informação me deixou um pouco desconfortável, com mais receio sobre tudo aquilo que me esperava neste ano letivo. Que tipo de recursos espaciais iria encontrar na escola? Que tipo de alunos me iria deparar ao longo do ano? Indisciplinados? Desmotivados? Iria ter os recursos materiais necessários para realizar o meu estágio? Estas foram logo as primeiras questões que surgiram e me suscitaram alguma preocupação e apreensão no início do EP. No entanto, como me sempre considerei uma pessoa resiliente, acreditei logo desde o início que era importante neste ano letivo enfrentar todas estas dificuldades para contributo da minha formação como docente.

Durante o ano, tinha à minha disposição um pavilhão gimnodesportivo (PG) versátil, com um pavilhão de ginástica inserido no mesmo, uma arrecadação onde estava presente o material desportivo e ainda um gabinete dedicado aos professores. A escola possuía também um pavilhão cedido pela câmara municipal da Maia e ainda um campo sintético no exterior com espaço suficiente para a prática das aulas de EF. O PG apresentava algumas limitações

e necessitava, com alguma urgência, de uma remodelação. O piso estava danificado e, sempre que existiam condições climatéricas desfavoráveis, chovia no pavilhão. O pavilhão municipal servia como auxílio ao pavilhão da escola e estava em ótimas condições. O campo sintético foi primordialmente usado no 3º período com unidades curriculares (UC) destinadas à prática exterior. A arrecadação estava repleta de material desportivo, altamente favorável para proporcionar uma boa prática de ensino.

4.1 Os Professores

A relação entre o professor estagiário e os professores da escola é fundamental para influenciar a qualidade da experiência do estágio e todo o processo de integração e adaptação ao meio escolar. Foi muito enriquecedor a interação existente durante o ano letivo, não só com o grupo de EF, mas também com os diversos docentes da escola, como por exemplo os diretores de turma. Desde os primeiros meses, o acompanhamento do PC caracterizou-se por um equilíbrio entre supervisão e liberdade de decisão. Foi nesse contexto que a autonomia concedida para estruturar e planear aulas se tornou um dos aspetos marcantes desta experiência. Tive espaço para pensar as minhas próprias opões didáticas, testá-las e ajustá-las de acordo com as respostas da turma.

O Núcleo de estágio (NE) onde estava inserido, era constituído por quatro EE e um PC. A cada estagiário foi atribuído uma turma que estava ao encargo do PC, contudo, com o desenrolar do estágio um elemento do NE acabou por desistir o que fez com que existissem algumas modificações nas turmas a lecionar. Este núcleo foi fundamental para o meu desenvolvimento profissional e as conexões que foram criadas contribuíram em grande parte para a minha formação. A constante partilha, companheirismo e entreajuda caracterizam o grupo com que tive o privilégio de trabalhar durante este ano letivo.

4.2 Os alunos

Antes de começarmos a nossa prática profissional (PP), o NE tinha ao seu dispor quatro turmas a lecionar, três das quais referentes ao 3º ciclo e uma do ensino secundário. Em conjunto com os meus colegas tomamos a liberdade de cada um escolher a sua turma durante o ano letivo, ficando eu a cargo da turma do 12º ano e os restantes com as turmas do 8º ano.

A turma de 12º ano foi a turma que marcou o início do meu enriquecedor percurso como docente. Estava diante de uma turma muito competente e empenhada, cujos resultados conseguidos nos anos anteriores eram de excelência, e com grandes ambições, onde quase todos os alunos tinham aspirações em seguir os estudos no ES. Em relação à disciplina de EF, os alunos demonstravam interesse e motivação em frequentar as aulas, uma vez que todos reconheciam que o exercício físico era essencial para a promoção de um estilo de vida saudável. Nenhum dos alunos era federado, mas a grande maioria praticava atividades físicas fora da escola, como musculação ou atividades ao ar livre. No que diz respeito às características motoras, a turma era bastante homogénea. Os alunos apresentavam um nível de competência bastante bom, o que exigiu de mim estar à altura dos desafios que se seguiam. A turma era composta por dezassete alunos, com idades compreendidas entre os 16 e os 17 anos.

Para além do trabalho desenvolvido com a turma de 12º ano, tive também a oportunidade de lecionar EF a turmas do 3º ciclo, mais concretamente do 8º ano, compostas por 18 alunos com níveis de desenvolvimento motor bastante distintos entre si. Essa experiência trouxe desafios que não se colocavam da mesma forma na turma do ensino secundário. Nas turmas do 3º ciclo, o desenvolvimento motor ainda está em construção e por isso, era comum encontrar alunos com um domínio motor já consolidado ao lado de outros que revelavam dificuldades evidentes na execução das tarefas propostas, o que exigiu de mim um cuidado constante na forma como organizava os exercícios e dava o feedback a cada um. Ao contrário do que acontecia com a turma do 12º

ano, onde a maturidade física e a experiência desportiva acumulada ao longo dos anos permitiam propor tarefas mais complexas e conversas mais elaboradas sobre os conteúdos. Com as turmas do 3º ciclo o meu papel aproximou-se mais da criação de condições de base para que cada aluno pudesse evoluir ao seu próprio ritmo. Notei também diferenças ao nível da autonomia: enquanto os alunos do 12º ano conseguiam organizar-se em pequenos grupos com pouca intervenção da minha parte, os alunos do 8º ano precisavam de um acompanhamento mais próximo e de instruções mais claras e repetidas para se manterem envolvidos na tarefa. Esta diversidade de contextos, mais do que uma dificuldade a gerir, ajudou-me a perceber que ensinar Educação Física implica adaptar constantemente as decisões pedagógicas ao grupo concreto que se tem à frente, em vez de aplicar de forma automática o mesmo modelo a idades e níveis de desenvolvimento diferentes.

5. ÁREA 1: ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

5.1 Planeamento Anual

O primeiro nível de planeamento com que qualquer professor de EF se confronta não nasce da sua prática pessoal, mas de um conjunto de documentos que o antecedem e que, em boa parte, definem os limites dentro dos quais a sua ação se pode desenrolar. No caso do 12º ano, essa base é dada pelas Aprendizagens Essenciais (AE) de EF. Por se tratar do ano terminal de um percurso de doze anos da disciplina na escolaridade obrigatória, este documento orienta as aprendizagens para o perfil de saída dos alunos, exigindo que estes desenvolvam competências de nível Introdução em três matérias e de nível Elementar em outras três, distribuídas por subáreas diferentes e incluindo, obrigatoriamente, duas matérias da subárea dos Jogos Desportivos Coletivos (JDC). Antes de qualquer decisão sobre conteúdos ou modelos de ensino, é este enquadramento nacional que fixa o que a turma tem de aprender e em que grau de profundidade, e é também aqui que a EF se afirma como disciplina equiparada às restantes, com um referencial curricular próprio, e não como um espaço de tempo livre entre as outras aulas.

O Grupo Disciplinar de Educação Física do Agrupamento de Escolas de Pedrouços traduz essa base nacional numa planificação anual específica para o 12º ano, organizada por domínio e subárea, na qual a cada matéria correspondem as AE em termos de conhecimentos, capacidades e atitudes, e as ações estratégicas de ensino orientadas para o perfil dos alunos. Essa planificação anual distribui as matérias pelos três períodos do ano letivo: Basquetebol, com catorze aulas previstas, e Atletismo, nas vertentes de velocidade e barreiras, com nove aulas, ficam colocados no 1º período; Badminton, com doze aulas, e Dança Social, com oito aulas dedicadas à valsa lenta, ocupam o 2º período; Futebol, com onze aulas, encerra o ano no 3º período. Cada uma destas entradas não se limita a indicar o número de aulas: descreve com detalhe as ações técnico-táticas que o aluno deve realizar com

correção, como o passe de peito e picado, as paragens e rotações sobre um apoio ou o lançamento na passada no caso do Basquetebol, e associa-as aos descritores do perfil do aluno, como Cooperante, Autoavaliador ou Responsável/Autónomo, garantindo que a dimensão técnica nunca é dissociada da dimensão social e ética da prática desportiva.

A avaliação segue a mesma lógica de equiparação da disciplina. Os Critérios de Avaliação Específicos e Gerais de EF para o 12º ano atribuem 70% da ponderação à Área das Atividades Físicas, distribuída pelas subáreas dos JDC, das Atividades Rítmicas Expressivas, do Atletismo e de outras matérias, e reservam os restantes 30% a um conjunto de domínios transversais, entre os quais a Responsabilidade, a Autonomia, a Relação Interpessoal, a Cooperação/Participação e a Comunicação. Instrumentos como relatórios, testes práticos, portefólios individuais e grelhas de auto e heteroavaliação obrigam a que o planeamento anual preveja, desde o início, momentos de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa em cada unidade didática, e não apenas uma classificação final desligada do processo. Foi exatamente essa lógica que orientou, mais tarde, as construções das Unidades Didáticas da turma de 12º ano, com a sua sequência de avaliação diagnóstica, exercitação, consolidação e avaliação sumativa distribuída ao longo das aulas.

Este planeamento não se decide, contudo, num vazio institucional. O calendário escolar 2023/2024 fixou o 1º período entre 15 de setembro e 15 de dezembro, o 2º período entre 3 de janeiro e 22 de março, e o 3º período, para os anos terminais de ciclo como o 12º, entre 8 de abril e 4 de junho, o que por si só condiciona quantas aulas efetivas cada matéria pode ter. A esta limitação temporal soma-se uma limitação espacial: o *roulement* de espaços desportivos do agrupamento mostra que o Ginásio, o Relvado e o Pavilhão Municipal 13 são partilhados, em cada hora letiva, por várias turmas e vários professores do grupo disciplinar, o que obriga a Planificação Anual a negociar, matéria a matéria, o espaço disponível em cada período. O Plano Anual de Atividades acrescenta ainda um terceiro fator: eventos como o Corta-Mato Escolar, a 30 de novembro, o Torneio de Basquetebol 3x3, a 21 de fevereiro, o Torneio de Badminton, a 21 de março, o Torneio Gira Vólei, a 22 de março, ou o Torneio de Futebol dos

Finalistas, a 4 de junho, ocupam blocos de aulas que têm de ser reservados dentro da calendarização de cada. Planear o ano de EF é, assim, um exercício de encaixe entre um referencial nacional, um calendário escolar, um mapa de espaços disputados e uma agenda de atividades que extravasa a sala de aula.

Quando se compara este planeamento formal com o que foi efetivamente realizado com a turma de 12º ano, aparecem diferenças que valem por si como matéria de reflexão. Das noventa e três aulas registadas ao longo do ano, o Basquetebol ocupou dezassete, e não catorze; o Atletismo, onze, e não nove; o Badminton, quinze, e não doze; ao passo que a Dança Social se ficou por quatro aulas, e não oito. O 3º período incluiu ainda Rugby e Voleibol, com três e duas aulas respetivamente, e um bloco de Jogos Tradicionais, matérias que não constam da Planificação Anual. Nenhuma destas diferenças resultou de um desvio arbitrário ao planeamento: decorreram de ajustes feitos em função do ritmo real da turma, das condições climatéricas que penalizaram sobretudo o trabalho de Atletismo ao ar livre, da integração dos torneios do Plano Anual de Atividades nos blocos de aulas de cada período, e de uma opção deliberada por ampliar o leque de experiências motoras dos alunos além do mínimo curricular exigido, algo que as próprias AE admitem ao falar do ecletismo como característica desta proposta curricular para o 12º ano.

Esta distância entre o previsto e o realizado é, na verdade, onde se percebe melhor o que significa planear em EF. Um plano anual redigido em setembro é sempre uma hipótese de trabalho, construída antes de se conhecer verdadeiramente a turma que se vai receber; foi por isso que a avaliação diagnóstica da UD de Basquetebol se revelou decisiva para reajustar expectativas iniciais sobre a turma de 12º ano, e foi também por isso que o número de aulas de cada matéria variou em relação ao que o grupo disciplinar tinha estimado. Ajustar o plano é a forma como um professor, dentro de margens fixadas por documentos que não escreveu, exerce a autonomia profissional que a própria disciplina lhe reconhece. E é também aqui, num nível que raramente é visível aos alunos, que a EF demonstra o seu lugar na escola: não como um conjunto de aulas soltas dependentes do estado do tempo ou da disponibilidade de um campo, mas como uma disciplina que se planeia com o mesmo rigor

curricular, a mesma exigência de avaliação e a mesma disputa por recursos que qualquer outra área do currículo.

Do ponto de vista pessoal, reconheço que a área da aptidão física não recebeu a atenção que merecia dentro desse planeamento. Ao longo do ano letivo foram realizadas duas avaliações através da bateria de testes do FITescola, uma em Setembro e outra em Março, sem que os resultados obtidos entre uma e outra tivessem sido efetivamente analisados ou discutidos com a turma. Essa lacuna tornou-se ainda mais evidente quando comparada com o cuidado que coloquei no planeamento das restantes matérias. Não houve qualquer ajuste ao modelo das aulas em função dos dados recolhidos na primeira avaliação, o que significa que o trabalho desenvolvido na área da aptidão física, mais como um momento de registo do que como um processo de acompanhamento contínuo do desenvolvimento dos alunos. Se tivesse dado a este domínio o mesmo tratamento que dei ao planeamento das unidades didáticas e dos planos de aula, talvez tivesse conseguido perceber com mais clareza que tipo de trabalho específico fazia mais sentido introduzir entre as avaliações, em vez de deixar essa dimensão do currículo praticamente parada entre Setembro e Março. Esta constatação ajudou-me a identificar um aspecto concreto a melhorar em futuros planeamentos anuais.

5.2 A Unidade Didática como forma de planeamento

Entre o planeamento anual, que distribui as matérias ao longo dos três períodos, e o plano de aula, que organiza os cem ou cinquenta minutos de uma sessão concreta, existe um nível intermédio de decisão que é a UD. As UD construídas ao longo do ano para a turma de 12º ano, correspondentes ao Basquetebol, ao Atletismo, dividido em corrida de velocidade e corrida de barreiras, e ao Badminton, foram realizadas em função do Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC), desenvolvido por Vickers (1990) e adotado por Rink (1993) como referência para a construção de currículos desportivos. Trata-se de

um modelo de instrução centrado no conteúdo, e não apenas nos objetivos: parte do princípio de que ensinar uma modalidade desportiva exige, antes de mais, compreender a estrutura própria dessa modalidade, para depois usar essa estrutura como guião do processo de ensino. Esta ideia é relevante para o argumento deste relatório porque devolve à EF algo que muitas vezes lhe é negado no imaginário escolar: a existência de um saber organizado, hierarquizado e transversal a todas as atividades desportivas, e não uma sucessão de jogos escolhidos ao sabor da disponibilidade do espaço ou do humor da turma.

O modelo organiza-se em oito módulos, agrupados em três fases. A fase de análise inclui a análise da estrutura do conhecimento da própria modalidade, a análise do envolvimento em que o ensino vai ocorrer e a análise dos alunos a quem esse ensino se destina. A fase de decisões inclui a determinação da extensão e sequência dos conteúdos, a definição dos objetivos, a configuração da avaliação e a criação de progressões de ensino. A fase de aplicação corresponde, por fim, à tradução prática de tudo o que foi decidido nos três níveis articulados de planeamento: o plano anual, a unidade didática e o plano de aula.

É neste enquadramento que se compreende o verdadeiro objetivo de uma unidade didática: não é simplesmente distribuir um número de aulas por uma modalidade, mas definir com precisão que nível de aprendizagem se pretende que a turma atinja em cada conteúdo dessa modalidade, e de que forma esse nível vai ser verificado. Cada uma das quatro unidades construídas para a turma de 12º ano documenta este processo através da mesma escala de progressão, do AD, avaliação diagnóstica, ao I/E, introdução ao nível elementar, à E, exercitação, à C, consolidação, terminando na AS, avaliação sumativa. Esta escala não descreve apenas o que vai ser ensinado; descreve sobretudo quando se considera que a aprendizagem de um determinado conteúdo está concluída, o que torna a definição de objetivos indissociável da definição da avaliação, exatamente como o módulo cinco do modelo prevê.

As UD criadas revelam ainda outra característica comum, que confirma que este modelo foi aplicado de forma consistente e não apenas como

formatação de um quadro. Em todas elas, os conteúdos organizam-se em três domínios que atravessam qualquer modalidade desportiva: as habilidades motoras e as capacidades condicionais e coordenativas, que constituem o domínio motor; a cultura desportiva, com a simbologia, o regulamento técnico, as regras de segurança e a terminologia próprias de cada modalidade, que constitui o domínio cognitivo; e os conceitos psicossociais de respeito, empenho, cooperação e autonomia, que constituem o domínio sócio afetivo. Estes três domínios aparecem em todas as aulas de todas as unidades, do Basquetebol ao Badminton, independentemente da modalidade ou da duração do bloco, o que mostra que o modelo não distingue entre uma competência tecnicamente mais nobre e outra mais acessória: todas fazem parte do mesmo objeto de ensino e são avaliadas de forma tão sistemática como qualquer gesto técnico.

Comparar as UD entre si é, no entanto, onde a reflexão sobre este processo de planeamento se torna mais interessante. A unidade de Basquetebol, com dezassete aulas, inicia-se com uma única aula de avaliação diagnóstica antes de avançar para a introdução dos conteúdos. A unidade de Badminton, com catorze aulas, reserva duas horas consecutivas a essa mesma avaliação diagnóstica antes de qualquer introdução técnica. Já nas unidades de Atletismo, seis aulas na corrida de velocidade e cinco na corrida de barreiras, não existe uma aula de diagnóstico isolada: a avaliação inicial funde-se com a própria introdução do conteúdo, na primeira aula de cada unidade. Esta diferença não é um detalhe de formatação, mas uma decisão pedagógica com fundamento: o Badminton exige o dobro do tempo de diagnóstico porque envolve gestos técnicos com que a maioria dos alunos tinha pouco ou nenhum contacto prévio, da pega da raquete ao clear ou ao *amorti*, cada um deles uma competência distinta a situar antes de decidir por onde começar a ensinar; o Basquetebol, pelo contrário, é uma modalidade com que praticamente todos os alunos já tinham alguma familiaridade, o que tornou uma única aula de diagnóstico suficiente para situar o nível da turma; e o Atletismo, por ser constituído por gestos de corrida diretamente observáveis e por ocupar unidades muito mais curtas, não comportava um tempo dedicado exclusivamente ao diagnóstico sem comprometer o já reduzido número de aulas disponível para a aprendizagem.

A mesma lógica explica o ritmo interno de cada unidade. Os conteúdos que chegam mais rapidamente à avaliação sumativa são sempre os tecnicamente mais simples, como a partida de pé, comum às duas unidades de Atletismo e avaliada já na quarta aula; os que demoram mais são os que exigem maior coordenação ou maior capacidade de decisão, como o passe e corte no Basquetebol, que só é avaliado na nona aula de dezassete. O modelo de estrutura do conhecimento oferece, assim, um guião comum a todas as modalidades, mas esse guião só produz um planeamento com sentido quando é confrontado com a natureza concreta de cada conteúdo e com o que a avaliação diagnóstica revela sobre uma turma específica. É essa capacidade de aplicar um mesmo referencial teórico a realidades tão diferentes como o Basquetebol, o Atletismo e o Badminton, sem o reduzir a uma fórmula mecânica, que aproxima o trabalho de planeamento em EF do que se espera de qualquer outra área curricular estruturada: um saber que se ensina com método, e não apenas com boa vontade.

A construção das UD ao longo do ano de estágio revelou-se um processo com níveis de dificuldade muito diferentes consoante a matéria e a turma em causa. Nos desportos coletivos senti-me relativamente confortável desde o início, provavelmente porque a lógica interna destes jogos com princípios de ataque e defesa que se repetem de modalidade para modalidade já me era familiar e facilitava a definição de progressões ao longo das aulas. O mesmo não aconteceu com os desportos individuais como por exemplo o atletismo, onde tive mais dificuldade em estruturar as UD, talvez por exigirem uma atenção mais cuidada a aspetos técnicos específico, que não se resolvem apenas com a organização de situações de jogo.

Foi sobretudo ao longo do ano, e à medida que ia planeando as UD sucessivas, que fui aprendendo a distribuir melhor os conteúdos pela diferentes fazes do processo de ensino-aprendizagem, introdução, exercitação e consolidação. No início do ano tendia a avançar demasiado depressa entre estas fases, sem dar tempo suficiente aos alunos para consolidarem o que tinha aprendido; com a prática, percebi que um planeamento de uma UD depende de saber quando prolongar uma fase e quando é seguro avançar para a seguinte,

ajuste que só fui conseguindo fazer com mais confiança nas últimas UD lecionadas.

5.3 O Plano de Aula

Se o plano anual fixa o horizonte de um ano letivo e a UD organiza o percurso de uma modalidade ao longo de um determinado número de aulas, o plano de aula é o ponto em que todo esse trabalho de planeamento se confronta. Bento (2003) situa-o precisamente nesse lugar quando afirma que não é possível elaborar uma boa aula sem ter presente o plano anual, a unidade didática e a análise do ensino anterior; a aula não é um documento autónomo, mas o resultado mais concreto de decisões tomadas em níveis de planeamento mais largos. É também por isso que, ao longo do ano, cada plano de aula elaborado para a turma de 12º ano remetia sempre para a unidade didática de que fazia parte e para o número de aula correspondente dentro dessa sequência, e não para uma numeração isolada.

Na sua organização interna, os planos de aula construídos ao longo do estágio seguiram a divisão em três partes que Bento (2003) identifica como a forma mais habitual de estruturar uma aula de EF, ainda que o próprio autor sublinhe que se trata de uma entre várias soluções possíveis, e não de uma fórmula obrigatória. A parte inicial cumpre uma função de dobradiça: acolhe os alunos, apresenta os objetivos da aula e ativa o organismo através de exercícios que preparam a componente motora, cognitiva e motivacional para o que se segue. A parte fundamental concentra o essencial do tempo de aula e da intenção pedagógica: é aqui que os conteúdos técnico-táticos definidos na UD são efetivamente trabalhados, normalmente através de tarefas organizadas por ordem crescente de complexidade. A parte final, mais breve, destina-se ao retorno à calma e a um balanço da sessão.

O Plano de Aula nº8, lecionado a 17 de outubro de 2023 à turma de 12º ano no Pavilhão Municipal 13, ilustra bem esta lógica. Os cem minutos da

sessão dividiam-se em parte inicial, com cinco minutos de introdução seguidos de dez minutos de ativação geral através de um exercício de passe com oposição; parte fundamental, onde se trabalhava primeiro o lançamento em apoio, em suspensão e na passada sem oposição, depois em situação de 2x1 e de 3x2, terminando num jogo de 3x3 em que apenas eram permitidos lançamentos em apoio e em suspensão; e parte final, com cinco minutos dedicados a uma breve reunião sobre a aula e sobre o que se seguiria nas sessões posteriores. A progressão da parte fundamental, do exercício sem oposição até ao jogo formal, não resulta de uma opção arbitrária: corresponde ao modelo de abordagem progressiva ao jogo, que recupera para o contexto português os princípios do *Teaching Games for Understanding* (TGfU) de Bunker e Thorpe (1982) e os aplica de forma sistemática à complexificação gradual das situações de jogo (Mesquita et al., 2009).

Os objetivos definidos para esta aula seguiam, por sua vez, os três domínios já identificados a propósito da UD: um objetivo motor, orientado para o desenvolvimento de habilidades condicionais e coordenativas específicas; um objetivo cognitivo, associado ao domínio dos conteúdos técnicos e táticos através dos exercícios critério e da situação de jogo; e um objetivo sócio-afetivo, centrado na capacidade de cooperar e de trabalhar em equipa nas diferentes tarefas propostas. Esta correspondência é a prova de que o modelo de estrutura do conhecimento discutido na secção anterior não se esgota no nível da UD, chegando de facto à aula através da mesma tríade de domínios que atravessa todo o processo de planeamento.

Uma das maiores dificuldades que enfrentei prendeu-se com a definição de objetivos a nível motor, cognitivo e sócio-afetivo. Sabia, em teoria, que uma UD deveria contemplar esta articulação, mas na prática custava-me traduzir essa exigência em objetivos concretos, sobretudo no domínio motor, onde tinha dúvidas sobre que conteúdos selecionar para cada matéria. Ainda que incluísse nos planos de aula momentos dedicados ao trabalho das capacidades condicionais, como a velocidade, a resistência e a flexibilidade. Esta dificuldade acentuou-se de forma diferente consoante o ano de escolaridade. Nas turmas de 8º ano senti mais dificuldades em planear os objetivos cognitivos e

psicossociais do que na turma do 12º ano, sobretudo porque esta última demonstrava uma maturidade que lhe permitia perceber, com relativa facilidade, que tarefas exigiam mais empenho e dedicação, enquanto as turmas do 3º ciclo precisavam de um trabalho mais insistente de explicação e reforço para se envolverem nas propostas apresentadas.

Esta forma de organizar a aula, tripartida, mas não mecânica, devolve novamente a questão que atravessa este relatório: o que distingue a EF de um simples espaço de ocupação de tempo é precisamente esta capacidade de estruturar cada sessão com uma intenção pedagógica identificável em cada um dos seus momentos, do aquecimento ao balanço final, e de usar essa estrutura para localizar e corrigir dificuldades de aprendizagem à medida que elas surgem.

Aprender a planear uma aula foi um processo que se foi construindo ao longo do ano, mais por tentativa e ajuste do que por qualquer fórmula que funcionasse desde o início. O modelo de plano de aula com que comecei o ano estava organizado em cinco colunas, correspondentes ao tempo estimado, às situações de aprendizagem, à esquematização, aos objetivos específicos e aos critérios de êxito, e foi este o instrumento que usei nas primeiras unidades didáticas. Numa conversa com a professora orientadora, esse modelo sofreu alterações que se revelaram determinantes para a forma como passei a preparar as aulas. Os objetivos específicos deram lugar a componentes críticas, nas quais se definia o conteúdo a ensinar, a situação de exercitação correspondente e o comportamento motor esperado dos alunos, o que me permitiu perceber com mais clareza se os alunos estavam, de facto, a cumprir os objetivos motores propostos para cada exercício. Também os critérios de êxito foram substituídos por palavras-chave, alteração que, sendo aparentemente pequena, teve um efeito prático significativo: em vez de descrições longas que raramente conseguia consultar a meio da aula, passei a dispor de referências curtas que me ajudavam a dar feedbacks mais precisos e mais claros sobre o que via os alunos a fazer.

Nem sempre consegui abordar, dentro do tempo de aula, todos os conteúdos que tinha escrito no plano, por razões que iam desde a gestão do

tempo até imprevistos relacionados com o comportamento da turma ou com as condições do espaço. Ainda que nem sempre confortável no momento, esta dificuldade acabou por se tornar formativa, na medida em que me obrigou a ser mais realista na quantidade de conteúdos que incluía em cada plano e a distinguir melhor o que era essencial da matéria daquilo que poderia ser adiado para a aula seguinte sem comprometer a progressão da unidade didática.

Foi, no entanto, através do próprio plano de aula que retirei uma das aprendizagens mais marcantes de todo o estágio. Ao longo da minha formação, tanto como aluno como já enquanto professor estagiário, foi-me sempre pedido que descrevesse os objetivos motores, cognitivos e sócio-afetivos no cabeçalho do plano de aula, e confesso que, em muitas ocasiões, os escrevia mais por obrigação formal do que por sentir que orientavam de facto a forma como pensava a aula. Esses objetivos estavam sempre presentes no papel, mas a verdade é que, na prática, o que eu próprio perseguia em cada aula era outra coisa: queria que os alunos aprendessem os conteúdos propostos, mas queria sobretudo que o fizessem com o máximo de prazer possível. É provavelmente neste ponto que a EF se distingue de todas as outras disciplinas do currículo. Posso não ter conseguido cumprir, em todas as aulas, o objetivo traçado a nível cognitivo, mas olhar para um aluno no final da aula e vê-lo sorrir porque praticou atividade física, aprendeu algo novo e se divertiu ao longo do processo foi, desde o início até ao fim do estágio, aquilo que verdadeiramente orientou o meu trabalho de planeamento.

5.4 Avaliação Diagnóstica, Formativa e Sumativa

Poucas dimensões da prática letiva em EF geram tanta tensão entre a teoria e a experiência concreta de sala de aula como a avaliação. Bento (2003) situa a avaliação como a etapa que fecha o ciclo do planeamento, sublinhando que só faz sentido avaliar aquilo que foi previamente definido em termos de objetivos e conteúdos, pelo que avaliação e planeamento se condicionam

mutuamente ao longo de toda a UD. Batista (2019), a partir de uma revisão da investigação produzida nas últimas décadas em EF, acrescenta que a avaliação não pode reduzir-se a um instrumento de registo de resultados: deve funcionar como uma ponte entre o ensinar e o aprender, alinhada com o currículo e com a pedagogia adotada, e capaz de envolver o próprio aluno no processo. Foi esta ideia que procurei ter presente ao longo do estágio: avaliar não como um momento isolado no final de cada unidade, mas como um processo que acompanha e orienta as decisões tomadas em cada aula.

Importa também distinguir avaliação de classificação, distinção sobre a qual a bibliografia mais recente continua a insistir. Fernandes (2011) esclarece que a avaliação formativa e a avaliação sumativa correspondem a dois conceitos estruturantes que não devem ser confundidos: a primeira destina-se a regular o ensino e a aprendizagem enquanto ainda decorrem, ao passo que a segunda visa emitir um juízo globalizante sobre o que foi alcançado num determinado momento, servindo de base à classificação. Pode existir avaliação sem classificação, mas a classificação, quando existe, deve assentar na avaliação, sobretudo na sumativa. No contexto do Agrupamento de Escolas de Pedrouços, esta tensão entre avaliar e classificar atravessa diretamente o papel que a EF ocupa na escola: é através da classificação, comum às demais disciplinas do currículo, que a EF reivindica o mesmo estatuto curricular que as áreas ditas "nucleares", ainda que o processo que lhe dá origem seja, por natureza, mais qualitativo e situacional do que o de disciplinas com registos escritos e passíveis de correção posterior.

A prática de avaliação com a turma de 12ºano organizou-se em torno de três modalidades complementares: diagnóstica, formativa e sumativa. A avaliação diagnóstica, realizada no início de cada UD, teve como propósito verificar os pré-requisitos dos alunos e determinar o respetivo nível de entrada em cada matéria, permitindo formular um prognóstico sobre o que seria razoável esperar alcançar. Nas unidades de Basquetebol e de Badminton este momento ocorreu nas primeiras aulas da unidade, através da observação de situações de jogo reduzido e de exercícios-critério; na unidade de Atletismo, dada a natureza mais analítica das matérias de corrida de velocidade e de barreiras, a avaliação

diagnóstica fundiu-se com o primeiro momento de avaliação intercalar, opção que se revelou adequada por permitir rentabilizar o tempo de aula sem comprometer a qualidade da informação recolhida sobre o grupo.

A avaliação formativa acompanhou todo o processo de ensino-aprendizagem, assumindo tanto uma forma contínua como momentos pontuais e intercalares, sempre com a função de informar e nunca com a de classificar. Um dos princípios mais claros da bibliografia consultada, e que procurei respeitar em cada aula, é o de que os dados recolhidos em avaliação formativa não devem servir de base à classificação, precisamente para que os alunos possam expor as suas dificuldades e errar sem o peso da ameaça avaliativa. Na prática, isto traduziu-se em grelhas de observação e em momentos de auto e heteroavaliação, registados nas folhas de avaliação intercalar de cada período, nos quais os próprios alunos foram chamados a participar ativamente na leitura da sua evolução, numa lógica próxima da avaliação para a aprendizagem, em que o aluno deixa de ser apenas objeto da avaliação para se tornar também sujeito dela.

A avaliação sumativa teve lugar no final de cada unidade didática e de cada período letivo, traduzindo-se num balanço global do desenvolvimento dos alunos face ao conjunto de objetivos definidos. Não se tratou, contudo, de uma avaliação isolada ou desligada do processo formativo que a precedeu: a avaliação sumativa acrescentou dados a essa leitura contínua, precisamente por ser mais distante no tempo relativamente ao momento em que as aprendizagens ocorreram, permitindo avaliar a sua retenção e a capacidade de transferência para situações de jogo mais exigentes. A classificação final de cada período resultou da articulação entre o domínio cognitivo-motor, com um peso de setenta por cento, e o domínio sócio afetivo, com um peso de trinta por cento, distribuição que decorre diretamente dos critérios de avaliação definidos pelo grupo disciplinar de EF do Agrupamento de Escolas de Pedrouços e que foi aplicada de forma sistemática a todas as UD lecionadas.

Entre todos os momentos do estágio, o processo de atribuição de classificações foi seguramente um dos mais exigentes. A observação em

contexto de aula é, por natureza, rápida, simultânea e dificilmente repetível: um lançamento na passada, um deslocamento defensivo ou um gesto técnico de badminton acontecem em segundos, muitas vezes em simultâneo com ações semelhantes de outros alunos, o que torna difícil registar com rigor tudo o que seria relevante para uma avaliação criteriosa. A utilização de escalas de apreciação com níveis de desempenho previamente definidos ajudou a reduzir parte desta subjetividade, mas não a eliminou por completo, sobretudo quando era necessário decidir entre dois níveis próximos ou quando a evolução individual de um aluno ao longo do período não coincidia exatamente com o desempenho demonstrado no momento formal de avaliação sumativa. Esta dificuldade confirma, na prática, uma ideia que atravessa a literatura mais recente sobre avaliação pedagógica: nenhum instrumento, por mais bem construído que seja, dispensa o julgamento profissional do professor, chamado a decidir com justiça e coerência mesmo perante informação incompleta ou contraditória (Fernandes, 2011).

Esta tensão entre a riqueza da observação em aula e a necessidade de a traduzir num número tem também um significado mais amplo para o papel da EF na escola. Se a disciplina se limitasse a reproduzir mecanicamente uma lógica de classificação idêntica à de outras áreas curriculares, correria o risco de perder aquilo que a distingue: a atenção ao processo, ao esforço e à evolução de cada aluno, para além do resultado medido num único momento. Por outro lado, é também através de um processo de avaliação rigoroso, sistemático e devidamente justificado que a EF consolida a sua posição como disciplina de pleno direito no currículo, com critérios tão fundamentados como os de qualquer outra área. Foi esse equilíbrio, entre rigor classificativo e sensibilidade formativa, que procurei perseguir ao longo do ano letivo com as diferentes turmas.

A avaliação foi, provavelmente, um dos domínios em que senti mais dificuldades ao longo do ano de estágio, e essas dificuldades manifestaram-se de forma diferente consoante o ciclo de ensino. Senti mais dificuldade em avaliar as turmas do 12º ano do que as turmas do 3º ciclo, em grande parte devido à diferença de escalas entre os dois níveis de ensino: no 3º ciclo a avaliação é expressa numa escala de um a cinco, enquanto no ensino secundário se utiliza

uma escala de um a vinte. Esta diferença, aparentemente apenas técnica, tem implicações reais na forma como se distribui a avaliação pelos alunos, porque um intervalo mais alargado de valores exige do professor uma capacidade de distinção mais fina entre desempenhos que, na prática, podem ser bastante próximos, o que pode gerar injustiças na classificação atribuída sem que essa seja a intenção.

A este desafio juntou-se uma outra dificuldade, relacionada com os próprios instrumentos de avaliação que utilizei. Grande parte da avaliação em EF depende da observação direta do professor durante a aula, o que introduz um grau de subjetividade que nem sempre é fácil de controlar, por mais estruturada que seja a grelha de observação utilizada. Numa disciplina como a Matemática, um exercício resolvido corretamente vale o mesmo independentemente de quem o corrige, mas em EF é bem mais difícil definir com exatidão o que distingue um desempenho de dez de um desempenho de nove ou de onze, já que a avaliação envolve critérios de execução técnica, de empenho e de comportamento que dependem sempre, em alguma medida, do olhar de quem observa. Esta constatação não retira validade à avaliação realizada, mas ajudou-me a perceber a importância de tornar os critérios de avaliação o mais explícitos possível, tanto para reduzir a margem de subjetividade como para que os próprios alunos compreendessem melhor o que era esperado deles em cada momento de avaliação.

5.5 O Processo de Reflexão e Observação na Intervenção Pedagógica

Para além do saber fazer, ensinar exige saber olhar para aquilo que se fez e perceber porque resultou, ou não, da forma esperada. Foi esta ideia que atravessou grande parte do estágio: a certeza de que um plano de aula bem construído não garante, por si só, uma boa aula, e que só a observação sistemática do que aconteceu em cada sessão permite corrigir o rumo antes que

um erro se instale. A investigação recente sobre autorreflexão em EF distingue precisamente estes dois momentos: o ajuste que o professor faz enquanto ainda está a lecionar, chamado reflexão-na-ação, e o exame mais distanciado, feito depois da aula, quando revê o que observou e decide o que manter ou alterar, chamado reflexão-após-a-ação (Zhou et al., 2025). Ao longo do ano letivo os dois momentos estiveram sempre presentes, mas foi sobretudo o segundo, mais formal e registado por escrito, que estruturou o acompanhamento da prática pedagógica.

Esse registo escrito assumiu, ao longo do estágio, a forma de um relatório de observação de aula organizado num modelo de problema, causa, consequência e solução, distribuído por quatro domínios de atuação: gestão, instrução, clima e disciplina. Esta divisão em domínios não é arbitrária: corresponde a uma organização amplamente adotada nos programas de formação inicial de professores de EF, que a revisão sistemática de Azevedo, Araújo e Mesquita (2022) identifica como uma das estratégias mais associadas ao desenvolvimento de competências reflexivas durante a prática pedagógica supervisionada, precisamente por obrigar o professor em formação a examinar separadamente cada dimensão da sua intervenção, em vez de se limitar a uma impressão global da aula. Preencher esta grelha aula a aula tinha ainda a vantagem de impedir que um problema evidente numa área, como a instrução, absorvesse toda a atenção e deixasse passar despercebidas fragilidades noutra, como a gestão do tempo ou o clima relacional.

A par desta reflexão, o estágio incluiu também um exercício de reflexão de âmbito mais alargado, feito no final de cada UD. Aí a escala de análise muda: já não se trata de identificar um gesto técnico mal-executado, mas de avaliar se as opções tomadas, o modelo de ensino escolhido, a exigência colocada perante a turma, se revelaram adequadas ao longo de várias semanas. Este tipo de balanço, mais distanciado no tempo e menos ligado a um episódio concreto, aproxima-se do que um estudo de investigação-ação de um ano letivo, conduzido também no contexto da formação inicial de professores de EF, identifica como o efeito mais valioso de um processo de reflexão sustentado: a construção, pelo próprio professor em formação, de um conhecimento sobre a

sua prática que ultrapassa a resolução de problemas pontuais e passa a informar decisões futuras de planeamento (Azevedo et al., 2024).

Estes dois níveis de reflexão, o da aula isolada e o da UD, não se substituem um ao outro; complementam-se. É a articulação entre ambos que dá sentido ao papel da EF como disciplina que não se limita a repetir gestos técnicos, mas que forma, também no professor em formação, uma disposição de análise crítica sobre o próprio trabalho. Um professor que observa sistematicamente as suas aulas, que identifica problemas antes de eles se agravarem e que revê periodicamente as opções de fundo do seu ensino, contribui de forma mais consistente para que a EF cumpra na escola a função que lhe é atribuída, a de espaço de desenvolvimento motor, cognitivo e social dos alunos, e não apenas de ocupação do tempo letivo com atividade física.

5.6 Modelos de Ensino Aplicados

Ensinar EF não obriga a escolher um único modelo de ensino (ME) e aplicá-lo indiscriminadamente a todas as modalidades. Ao longo do ano de estágio recorri a três abordagens distintas, o modelo de instrução direta (MID), o TGfU e o modelo de educação desportiva (MED), e a escolha de cada uma decorreu diretamente da natureza do conteúdo e dos objetivos que pretendia atingir com a turma de 12º ano. Esta diversidade não é acidental: cada modelo assenta em pressupostos diferentes sobre como o aluno aprende, do controlo quase total do professor sobre a tarefa, no primeiro caso, à construção ativa de conhecimento tático pelo próprio aluno, no segundo, até à responsabilização coletiva de uma equipa pelos seus próprios resultados, no terceiro. Optar por um só modelo para todas as modalidades empobreceria as possibilidades que a EF tem para desenvolver competências motoras, cognitivas e sociais nos alunos, e é justamente essa amplitude que dá corpo ao papel que a disciplina reivindica na escola.

Na unidade didática de Atletismo, que incluiu a corrida de velocidade e a corrida de barreiras, optei pelo MID. Neste modelo o professor controla praticamente todas as fases do processo de ensino-aprendizagem, desde a decisão sobre o que praticar até ao ritmo e à correção da execução, cabendo ao aluno reproduzir com rigor o gesto técnico demonstrado (Mosston & Ashworth, 2008). Esta opção fez sentido pela própria natureza da modalidade: a técnica de corrida de barreiras, por exemplo, exige um padrão de movimento muito específico e de elevada decomposição, em que um erro de base, como o desequilíbrio no ataque à barreira, se repete e agrava se não for corrigido de forma direta e imediata pelo professor. Um estudo conduzido em contexto escolar português que comparou precisamente o MID com o MED no ensino do Atletismo confirma esta lógica, mas acrescenta uma nuance importante: enquanto no MED todos os alunos evoluíram significativamente, independentemente do género e do nível de desempenho inicial, no MID as melhorias mais consistentes concentraram-se nos alunos com maior nível de desempenho (Pereira, 2015). Este dado não invalida a opção tomada, sobretudo porque as componentes técnicas do Atletismo se prestavam bem a este tipo de condução da aula, mas reforça a ideia de que a monitorização atenta dos alunos com mais dificuldades continua a ser necessária mesmo quando o modelo escolhido é, em geral, o mais adequado ao conteúdo.

Na UD de Basquetebol a lógica foi inversa. Tratando-se de um jogo desportivo coletivo de invasão, onde a leitura do jogo e a tomada de decisão pesam tanto como a execução técnica, optei pelo TGfU. Este modelo parte do princípio de que o aluno deve primeiro compreender a lógica e as exigências do jogo, através de formas jogadas e situações modificadas, para só depois sentir a necessidade e o sentido da técnica que lhe permite responder a essas exigências (Bunker & Thorpe, 1982; Kirk & MacPhail, 2002). Foi essa sequência que segui: em vez de começar pelo ensino isolado do drible ou do lançamento, propus situações de jogo reduzido em que os alunos eram confrontados com problemas táticos concretos, criar linhas de passe, ocupar espaços livres, decidir entre lançar ou passar, e só a partir daí introduzi o trabalho técnico específico. Os resultados da unidade, já descritos na reflexão de final desta UD, confirmam

esta opção: apesar das limitações técnicas de alguns alunos, o nível de compreensão do jogo foi elevado em toda a turma, o que é consistente com o que este modelo pretende privilegiar.

O terceiro modelo, o MED, teve uma aplicação diferente das duas anteriores: não estruturou uma UD de uma única modalidade, mas serviu de base à organização do Torneio Tribol, um evento que juntou Basquetebol, Voleibol e Futebol e que decorreu à semelhança de uma pequena época desportiva. Concebido originalmente por Siedentop (1994), este modelo procura reproduzir na escola a experiência desportiva autêntica, com equipas estáveis ao longo do tempo, papéis distribuídos entre os alunos e um momento culminante de competição, sendo hoje um dos modelos de ensino do desporto mais estudados em EF, precisamente pelo seu efeito sobre a motivação, o sentido de pertença e a afiliação dos alunos à sua equipa (Albaloul, Kulinna, & Van Der Mars, 2024; Yao et al., 2025). Na organização do Torneio Tribol este princípio da afiliação foi central: cada equipa teve de escolher o próprio nome, definir a cor das camisolas e tomar decisões internas sobre a distribuição de tarefas, o que transferiu para os alunos parte da responsabilidade que normalmente cabe apenas ao professor. Os objetivos definidos para o torneio, a criação de um ambiente de festividade, o trabalho de equipa para atingir um objetivo comum e a promoção da inclusão, correspondem de perto às características que a investigação recente atribui a este modelo, nomeadamente a simulação de um ambiente desportivo real através do envolvimento multifuncional dos alunos, a par de um apelo claro à participação de todos, independentemente do nível de desempenho (Yao et al., 2025).

Os três modelos, aplicados a três momentos distintos do ano letivo, ilustram bem a amplitude do papel que a EF pode desempenhar na escola. No Atletismo a disciplina contribuiu sobretudo para o desenvolvimento motor e técnico dos alunos; no Basquetebol, para a capacidade de leitura e resolução de problemas em contexto de jogo; no Torneio Tribol, para competências sociais como o trabalho em equipa, a responsabilidade partilhada e a inclusão de todos os alunos, independentemente do seu nível desportivo. Nenhuma destas dimensões substitui as outras, e foi por reconhecer isso que optei por não fixar

um único modelo de ensino ao longo do estágio: a EF que se limita a uma abordagem cumpre apenas parte do que lhe é pedido, mas a que sabe alternar entre modelos consoante o conteúdo e os objetivos aproxima-se mais da disciplina completa que o currículo lhe atribui.

Dos diferentes modelos de ensino que utilizei ao longo do ano, o TGfU foi aquele em que senti mais gosto em lecionar as aulas. Identifico-me com a lógica própria deste modelo, que aproxima a técnica do jogo através da tática, em vez de os tratar como dois momentos separados da aprendizagem, e essa aproximação tornava as próprias aulas mais divertidas, tanto para os alunos como para mim. Foi também por este motivo que considero que as UD de Basquetebol, Rugby e Andebol funcionaram particularmente bem: nestas modalidades, os alunos percebiam com relativa facilidade porque estavam a fazer determinado exercício, uma vez que a situação de jogo lhes dava sentido imediato à técnica que estavam a treinar.

O MED teve um contributo diferente, mas igualmente relevante. Não foi tanto no domínio técnico que este modelo se destacou, mas sobretudo na forma como promoveu um clima de festividade nas aulas e, ao mesmo tempo, uma maior autonomia por parte dos alunos, que assumiam papéis distintos dentro das suas equipas e se responsabilizavam por tarefas que, num modelo mais tradicional, ficariam inteiramente a cargo do professor.

Já o MID foi aquele de que gostei menos de aplicar, não por considerar que seja um modelo sem valor, mas por exigir dos alunos uma capacidade de resiliência e de empenho que, na minha experiência, é cada vez mais difícil de encontrar nas turmas atuais. Este modelo depende, em grande medida, da repetição estruturada de exercícios sob orientação direta do professor, e essa exigência de persistência tornava as aulas mais difíceis de gerir sempre que a motivação dos alunos começava a esmorecer, algo que senti acontecer com maior frequência do que gostaria ao longo do ano.

6. ÁREA 2: PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÕES COM A COMUNIDADE

A participação de um professor na escola vai muito além do que ensinar determinadas matérias em sala de aula. Segundo as normas orientadoras do estágio um dos objetivos desta área é a contribuição para a promoção do sucesso educativo através de uma ligação cooperativa e inovadora entre a escola e o meio. Nesta área a comunidade escolar realiza atividades não letivas com o intuito de construir uma cultura de escola onde todos encontrem oportunidades para a realização de atividade física garantindo a inclusão dos alunos.

No início do ano letivo foram apresentadas ao NE diversas atividades no qual o grupo de educação física estava encarregue de realizar na comunidade escolar. As atividades em que participei foram a “Semana Europeia do Desporto”, o “Corta-Mato Escolar e Distrital”, o “Torneio de Basquetebol 3x3”, o “Torneio de Badminton” para o 3º Ciclo e Secundário e o Torneio de Gira-Vólei dedicado ao 2º Ciclo. Em cada uma das atividades foi possível efetuar diversas funções como, oficial de mesa, árbitro, supervisão de alunos, controlo das regras dos torneios e do material necessário. Estas atividades permitiram-me vivenciar experiências através da relação que tive com alunos de idades diferentes e, ao mesmo tempo obter experiência no que toca à organização das mesmas. Ao longo do ano letivo tive também a oportunidade de participar no desporto escolar, nas reuniões de conselho de turma e nas reuniões com os Encarregados de Educação.

Esta relação com a comunidade escolar permitiu-me vivenciar experiências e aprendizagens distintas, com os diferentes agentes da escola, contribuindo de forma significativa para a minha formação pessoal e profissional.

6.1 Semana Europeia do Desporto

A Semana Europeia do Desporto, que decorreu entre 25 e 29 de setembro e culminou no Dia Europeu do Desporto, foi a primeira atividade não letiva em que participei, ainda no início do ano letivo. O meu papel resumiu-se ao acompanhamento da turma nas diferentes estações e provas organizadas pelo grupo disciplinar, uma função aparentemente simples, mas que se revelou exigente pela quantidade de turmas em rotação simultânea pelos espaços desportivos da escola. Foi também nesta atividade que percebi, na prática, uma fragilidade que o próprio grupo disciplinar viria a identificar na avaliação da semana: a ausência de uma distribuição prévia e clara de tarefas, com horário, turmas e professor responsável por cada posto, obrigava a improvisos constantes sempre que uma turma chegava a um espaço já ocupado ou sem o material necessário. Esta observação, ainda que decorrente de uma atividade pontual, ilustra uma dimensão do papel da EF na escola que raramente é discutida nas aulas: a disciplina não vive apenas do que acontece dentro de um pavilhão com uma turma e um professor, mas também da capacidade do grupo de professores organizar, em conjunto, eventos que mobilizam a escola inteira.

6.2 Corta-Mato Regional e Distrital

O Corta-Mato Escolar, realizado a 30 de novembro, e o Corta-Mato Distrital, em fevereiro, foram das atividades em que tive um papel mais ativo, como apoio à organização. Acompanhar de perto a logística de uma prova com muitas dezenas de alunos a participar em simultâneo trouxe-me uma perceção mais concreta de exigências que a bibliografia sobre planeamento e avaliação raramente contempla: a necessidade de dorsais de cor diferente consoante o género e a existência de necessidades educativas especiais dos alunos, o cuidado com a exatidão dos dados nas autorizações de participação, a criação de uma prova adaptada, com classificação própria, para os alunos que não podiam realizar a prova regulamentar, ou ainda a definição antecipada de

professores destacados na linha de meta para recolher os dorsais femininos e masculinos e garantir que as classificações eram corretamente inseridas. No Corta Mato Distrital o mesmo cuidado repetiu-se noutro registo: a verificação do número de cartão de cidadão e da data de nascimento de cada aluno, indispensáveis para a inscrição na plataforma da competição.

6.3 Torneio de Basquetebol 3x3

No Torneio de Basquetebol 3x3, destinado a alunos do 6.º ano, do 3.º ciclo e Secundário realizado a 21 de fevereiro, assumi a função de árbitro ao longo de vários jogos. Esta experiência colocou-me perante uma exigência distinta da que enfrento normalmente como professor numa aula: cumprir rigorosamente o horário e a função que a organização me atribuiu, para que o calendário de jogos, com muitas equipas e pouco tempo disponível, não sofresse atrasos em cadeia. Um pequeno desvio ao horário previsto numa mesa de jogo repercutia-se em todas as seguintes, o que exigiu de mim uma atenção à gestão do tempo que normalmente associo apenas à condução de uma aula, mas que se revelou igualmente central na organização de um evento competitivo de maior escala.

6.4 Torneio de Badminton

No Torneio de Badminton, para alunos do 3.º ciclo e do secundário, a 21 de março, a minha função foi o registo de resultados. Foi também aqui que percebi o valor de um pormenor que, à primeira vista, pareceria puramente administrativo: a necessidade de utilizar sempre o mesmo documento para registar presenças e dados estatísticos, de modo a que a informação recolhida em cada torneio pudesse depois ser comparada e tratada de forma consistente pelo grupo disciplinar. Esta exigência de rigor no registo, ainda que num contexto de torneio pontual e não de avaliação sumativa, aproxima-se da mesma lógica que já tinha encontrado na avaliação da turma de 12º ano: um dado só é útil,

para o professor e para o grupo, se for registado de forma sistemática e comparável ao longo do tempo.

6.5 Torneio Gira Vólei

O Torneio Gira Vólei, destinado a alunos do 2.º ciclo e realizado a 22 de março, contou de novo com a minha colaboração como apoio à organização. Tratando-se de uma modalidade dirigida a alunos mais novos, foi sobretudo através deste torneio que contactei com uma faixa etária distinta da turma de 12º ano com que trabalhava diariamente, e pude observar como a mesma lógica de festividade e de envolvimento coletivo que tinha procurado promover no Torneio Tribol com os alunos do secundário também funciona, com as devidas adaptações, junto de alunos mais jovens.

6.6 Acompanhamento da Direção de Turma

Para além da participação nestas atividades de complemento curricular, o estágio incluiu também o acompanhamento da Direção de Turma, através da presença nos conselhos de turma do 12º ano ao longo do ano letivo. Não exerci qualquer função formal nestas reuniões, mas o simples facto de as acompanhar permitiu-me perceber uma dimensão do trabalho docente que raramente é visível a partir da sala de aula ou do pavilhão: a forma como as decisões sobre uma turma resultam do cruzamento de perspetivas de professores de disciplinas muito diferentes, cada um com prioridades e critérios próprios, e como o diretor de turma tem de mediar essas perspetivas para chegar a decisões coerentes sobre os alunos. Acompanhar estas reuniões ajudou-me a situar o papel da EF num quadro mais alargado: a disciplina que, no conselho de turma, discute o comportamento, o aproveitamento e as necessidades dos alunos em condições

de igualdade com as restantes áreas curriculares, e não como um espaço à parte do trabalho coletivo da escola.

6.7 Desporto Escolar

O acompanhamento do Desporto Escolar decorreu na modalidade de Natação, com uma sessão semanal ao longo do ano letivo, na qual acompanhei a professora responsável pela equipa. Ao contrário das atividades anteriores, de carácter pontual, este acompanhamento teve uma continuidade que permitiu observar a evolução dos alunos ao longo de várias semanas e perceber o Desporto Escolar como um processo eminentemente pedagógico e não apenas competitivo. Este contacto próximo com uma modalidade fora do currículo obrigatório da turma de 12º ano reforçou uma ideia que já tinha ganho forma nas restantes atividades desta área: a de que a EF na escola se estende bem para além da carga letiva formal, oferecendo aos alunos outras vias de acesso à atividade física regular e ao desenvolvimento desportivo especializado.

A escolha desta modalidade para acompanhar no âmbito do Desporto Escolar não foi feita ao acaso. Optei precisamente por uma modalidade em que sentia mais dificuldade em lecionar a matéria, na convicção de que acompanhar de perto o trabalho de um professor de EF com mais experiência nesta área me ajudaria a colmatar, ainda que parcialmente, essa fragilidade. Esta opção revelou-se, do ponto de vista formativo, mais exigente do que se tivesse escolhido uma modalidade com a qual já me sentisse confortável, mas foi também por isso que a considero uma das experiências mais úteis do estágio.

Ao longo do período em que participei no Desporto Escolar, tive oportunidade de estar presente numa competição organizada pela escola, na qual assumi um papel de apoio à organização do evento e de incentivo aos alunos que participaram. Mais do que dar instruções técnicas durante a própria competição, o meu contributo passou sobretudo por ajudar a criar as condições necessárias para que tudo decorresse com normalidade e por estar ao lado dos alunos nos momentos de maior tensão, incentivando-os a manterem-se

concentrados independentemente do resultado que fossem alcançando. Foi também possível partilhar, com vários deles, os momentos em que conseguiram atingir os seus objetivos, e essa proximidade permitiu-me perceber uma dimensão do Desporto Escolar que dificilmente se aprende apenas com a leitura de programas ou de regulamentos: o valor que a competição, quando bem acompanhada, tem na construção da confiança e do gosto pela prática desportiva.

O conjunto das atividades descritas nesta área, das mais pontuais, como o Corta Mato ou os diferentes torneios, à mais continuada, como o acompanhamento do Desporto Escolar, situa o trabalho do professor de EF para além da sala de aula e do espaço da aula propriamente dito. A investigação recente sobre atividades extracurriculares de EF confirma que este tipo de envolvimento contribui para a participação ativa dos alunos e para a sua inclusão social, para além dos benefícios habitualmente associados à prática desportiva (Kreinbucher-Bekerle & Mikosch, 2023). Foi essa mesma lógica que procurei seguir ao longo do ano: aproveitar cada atividade de complemento curricular, por mais pequena que parecesse, como uma oportunidade de reforçar, junto de alunos, professores e da própria comunidade escolar, o lugar que a EF ocupa na escola, não como disciplina de recreio entre as restantes, mas como parte integrante da vida coletiva da instituição.

7. ÁREA 3: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A Área 3 do EP, Desenvolvimento Profissional, distingue-se das duas anteriores por não se centrar num produto concreto, uma aula, uma unidade didática, uma atividade do plano anual, mas nas vivências que, ao longo do ano, foram construindo a minha identidade como professor e a minha capacidade de olhar para a própria prática com distância crítica. Duas experiências marcaram particularmente esta área: a vivência de colaboração dentro do NE e a tentativa, não concretizada, de desenvolver um pequeno projeto de investigação sobre a inclusão no andebol.

Ao longo do ano existiram muitos momentos de partilha, não só entre os quatro colegas, mas também com pessoal docente e não docente da escola, que se revelaram tão importantes para a minha formação como as próprias aulas que lecionei. Destaco em particular uma expressão do PC que se tornou uma espécie de lema pessoal para o ano de estágio: sempre que eu manifestava alguma hesitação em experimentar um exercício novo ou em alterar algo no plano de aula já definido, a resposta era invariavelmente a mesma, "*experimenta e vê".* Esta frase, simples na forma, resume bem aquilo que foi o estágio: um ano de vivências, experiências e reflexões, em que aprendi mais com a autorização para experimentar e errar do que com qualquer indicação fechada sobre o que fazer. Esta forma de mentoria, em que o PC não impõe uma solução mas devolve ao estagiário a responsabilidade de testar e avaliar as suas próprias decisões, aproxima-se do que a investigação recente sobre mentoria entre pares em contexto de prática pedagógica identifica como um dos fatores que mais favorece a reflexão conjunta dos estudantes estagiários: um mentor que assume o papel reflexivo, e não de detentor exclusivo do saber, permite que o próprio núcleo de estágio construa uma linguagem e um conhecimento prático partilhados (Tiainen & Lutovac, 2022). Foi exatamente isso que aconteceu no meu núcleo: a possibilidade de discutir hesitações e decisões com os colegas e com o PC, sem

que isso significasse uma resposta imediata e fechada, tornou-se o motor da minha aprendizagem ao longo do ano.

Um segundo momento de desenvolvimento profissional teve, paradoxalmente, origem numa falha. Tinha como objetivo desenvolver um pequeno estudo sobre o impacto de diferentes regras no jogo de andebol na promoção de uma maior inclusão e participação dos alunos nas aulas de Educação Física, uma questão que me interessava particularmente depois de ter percebido, ao longo do ano, quão desigual pode ser a participação dos alunos num JDC quando as regras não são ajustadas às suas diferenças de nível e de confiança. Não cheguei a concretizar este projeto, por uma gestão do tempo que reconheço não ter sido adequada: entre o planeamento das aulas, a preparação das atividades da Área 2 e a própria exigência da turma de 12º ano, fui sucessivamente adiando o momento de estruturar e aplicar o estudo, até deixar de haver tempo útil no calendário do ano letivo para o fazer. Esta constatação, ainda que desconfortável, é também uma forma de desenvolvimento profissional: perceber que a vontade de investigar não basta sem uma gestão de prioridades mais rigorosa. A pertinência da questão que queria estudar mantém-se, de resto, plenamente validada pela investigação mais recente sobre este tema: a modificação de regras em jogos de invasão como o andebol, através, por exemplo, da introdução de vantagens numéricas ou de outras condicionantes táticas, tem-se mostrado uma via eficaz para aumentar as oportunidades de participação ativa dos alunos com menor nível de jogo (Estriga et al., 2024), e a discussão concetual mais recente sobre a inclusão em desportos coletivos na EF defende precisamente a construção de regras entre professores e alunos como forma de ultrapassar uma inclusão meramente normativa e caminhar para formas de inclusão dialógica e transgressiva, que respondam à diversidade real das turmas (Graça, Estriga, & Batista, 2024).

Estas duas vivências, a colaboração dentro do NE e a tentativa não concretizada de investigação sobre a inclusão no andebol, ilustram uma dimensão do papel da EF na escola que ultrapassa a sala de aula e o próprio ano de estágio: a de uma profissão que se constrói tanto pelo que se consegue fazer como pelo que se reconhece não ter conseguido fazer, e que depende,

para se desenvolver, da disponibilidade para experimentar, errar, discutir com os colegas e voltar a tentar. Foi isso que fiz ao longo do ano, com maior ou menor sucesso, e é isso que espero continuar a fazer ao longo da carreira docente que agora começa.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ano a que este relatório de estágio se refere não corresponde ao ano letivo em curso, e é talvez por isso que, com a distância que o tempo permite, consigo olhar para ele de forma mais crítica do que seria capaz enquanto o vivia. Há decisões que, hoje, faria de forma diferente. O planeamento da aptidão física, por exemplo, teria beneficiado de uma reflexão mais próxima entre as duas avaliações realizadas através do FITescola, em vez de as ter tratado como dois momentos isolados sem qualquer ajuste ao trabalho desenvolvido entre elas. Também a definição dos objetivos nos diferentes domínios de aprendizagem, sobretudo no domínio motor, teria ganho com uma preparação mais cuidada desde as primeiras UD, em vez de se ter tornado mais clara apenas com a experiência acumulada ao longo do ano. Estes são exemplos concretos de aspetos que, revistos agora, me parecem passíveis de melhoria, ainda que reconheça que só a experiência de os ter vivido de outra forma me permite hoje identificá-los com esta clareza.

Uma das aprendizagens mais significativas deste ano de estágio foi perceber que o papel do professor na escola ultrapassa largamente o planeamento e a lecionação das aulas de EF. Muito do que aprendi sobre a instituição que me acolheu, sobre a sua cultura e sobre a forma como os diferentes departamentos e profissionais se relacionam entre si, aconteceu fora das aulas, em conversas informais nos corredores, na sala de professores ou em momentos de convivência que, à primeira vista, pareciam ter pouco a ver com o trabalho docente. Foi nesses momentos, mais do que em qualquer documento de planeamento, que fui construindo uma compreensão mais completa do que significa integrar-me numa comunidade escolar.

Ao longo do estágio, tive também oportunidade de experimentar diferentes estratégias pedagógicas em turmas distintas, e uma das conclusões mais claras que retiro dessa experiência é que nenhuma estratégia funciona de forma igual em todos os contextos. Em algumas turmas, a introdução de exercícios com um elemento de competição foi suficiente para cativar os alunos

e aumentar o seu envolvimento nas tarefas propostas; noutras, essa mesma estratégia não produziu o efeito esperado, sendo antes a sensibilização para a importância da atividade física para a saúde e para o bem-estar que conseguia captar a atenção e o empenho da turma. Esta constatação reforçou a ideia de que conhecer bem cada grupo de alunos é, talvez, mais determinante para o sucesso de uma aula do que a qualidade isolada de qualquer estratégia pedagógica.

Devo também referir que, por já estar envolvido na área do treino desportivo antes de iniciar este mestrado, não senti grandes dificuldades relacionadas com o à vontade necessário para lecionar as aulas, uma vez que a relação com os alunos e a gestão do espaço de aula já me eram, de certa forma, familiares. Ainda assim, ao longo do ano fui percebendo que há sempre algo novo a aprender, mesmo quando se parte de uma base de experiência prévia, e que essa aprendizagem, no meu caso, se concentrou sobretudo nas exigências específicas do contexto escolar, distintas das exigências do treino desportivo com que já estava mais familiarizado.

Se há um fio que atravessa este ano, para além da questão sobre o papel da disciplina, é a disposição para experimentar que o PC resumiu numa frase simples: "*experimenta e vê*." Foi essa disposição que permitiu ajustar planeamentos quando a turma revelava um ritmo diferente do previsto, escolher entre três modelos de ensino distintos consoante o conteúdo em causa, e assumir, sem grande dificuldade, que uma parte do trabalho planeado para a Área 3 não chegou a concretizar-se.

Olhando para a frente, este ano de estágio é o primeiro de muitos anos em que espero continuar a exercer a profissão docente em EF. As competências desenvolvidas no planeamento, na condução de aulas, na avaliação e na participação na vida da escola constituem uma base sobre a qual pretendo continuar a construir, procurando integrar-me, num futuro próximo, num grupo disciplinar de EF de forma mais estável. Levo também a consciência de que essa consolidação não dispensa a mesma disposição para experimentar, errar e corrigir que atravessou este ano: é ela, mais do que qualquer modelo de ensino

ou instrumento de avaliação em particular, que sustenta o desenvolvimento profissional ao longo de uma carreira docente.

Por fim, resta-me referir que o ano de estágio é, na verdade, muito curto e passa depressa demais para tudo aquilo que exige de quem o vive. Ainda assim, é também um período que nos expõe a situações suficientemente diversas para começarmos a construir as bases da profissão que escolhemos, e foi exatamente isso que aconteceu comigo. Termino este relatório com a noção clara de que o ano letivo de 2023/2024 não me deu todas as respostas de que precisava para ser professor, mas deu-me, com toda a certeza, as perguntas certas para continuar a procurá-las.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albaloul, O., Kulinna, P. H., & Van Der Mars, H. (2024). Comparing the impact of the Sport Education model on student motivation in Kuwaiti and American students. *Frontiers in Psychology, 15*, Artigo 1334066. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1334066

Azevedo, E., Ramos, A., Araújo, R., Valério, C., & Mesquita, I. (2024). How can tailored questions foster reflection in preservice teachers? A year-long action research study. *European Physical Education Review, 30*(3), 353-371. https://doi.org/10.1177/1356336X231217405

Azevedo, E. L., Araújo, R. F., & Mesquita, I. R. (2022). The development of reflective skills in physical education teacher education: A systematic review. *Retos, 46*, 162-178. https://doi.org/10.47197/retos.v46.94080

Batista, P. (2019). Avaliação em Educação Física: O que sabemos? Onde estamos? Para onde queremos caminhar? *Journal of Sport Pedagogy and Research, 5*(3), 46-52. https://doi.org/10.47863/XMLT9281

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

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

Decreto-Lei n.º 95/91, de 26 de fevereiro. Diário da República n.º 47/1991, Série I-A. https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/1991-867605267

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Diário da República n.º 129/2012, Série I. https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2012-74007253

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962

Estriga, L., Freitas, J., Vieira, G., Graça, A., & Batista, P. (2024). Modified handball in physical education: Investigating opportunities for inclusion and relatedness. *Education Sciences, 14*(9), Artigo 985. https://doi.org/10.3390/educsci14090985

Fernandes, D. (2011). Avaliar para melhorar as aprendizagens: Análise e discussão de algumas questões essenciais. In I. Fialho & H. Salgueiro (Eds.), *Turma Mais e sucesso escolar: Contributos teóricos e práticos* (pp. 81-107). Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.

Graça, A., Estriga, L., & Batista, P. (2024). The problem of nurturing sustainable inclusion within team sports in physical education. *Sustainability, 16*(15), Artigo 6379. https://doi.org/10.3390/su16156379

Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Programa de Educação Física (10.º, 11.º e 12.º anos) — reajustamento*. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.

Kirk, D., & MacPhail, A. (2002). Teaching games for understanding and situated learning: Rethinking the Bunker-Thorpe model. *Journal of Teaching in Physical Education, 21*(2), 177-192. https://doi.org/10.1123/jtpe.21.2.177

Kreinbucher-Bekerle, C., & Mikosch, J. (2023). Students' perspectives on school sports trips in the context of participation and democratic education. *Children, 10*(4), Artigo 709. https://doi.org/10.3390/children10040709

Mesquita, I., Pereira, F. R. M., & Graça, A. (2009). Modelos de ensino dos jogos desportivos: Investigação e ilações para a prática. *Motriz: Revista de Educação Física, 15*(4), 944-954.

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

Onofre, M. (2017). A qualidade da Educação Física como essência da promoção de uma cidadania ativa e saudável. *Retos, 31*, 328-333.

Pereira, J. A. R. (2015). *O modelo de educação desportiva no ensino do Atletismo: Estudo aplicado no segundo ciclo do ensino básico* [Dissertação de doutoramento, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto]. https://cifi2d.fade.up.pt/files/tese-jose-augusto-pereira.pdf

Rink, J. E. (1993). *Teaching physical education for learning* (2.ª ed.). Mosby.

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

Tiainen, O., & Lutovac, S. (2022). Examining peer group mentoring in teaching practicum and its impact on the process of pre-service teachers' joint reflection. *European Journal of Teacher Education, 47*(4), 676-694. https://doi.org/10.1080/02619768.2022.2122807

Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: A knowledge structures approach*. Human Kinetics.

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

Zhou, T., Bubnys, R., Grajauskas, L., Cañabate, D., & Colomer, J. (2025). Modes of self-reflection in physical education instruction. *Frontiers in Education, 10*, Artigo 1645817. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1645817

10. ANEXOS

ANEXO 1 – UNIDADE DIDÁTICA DE BASQUETEBOL

		Aulas		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
		Tempo de Aulas	100'		100'		50'	100'		50'	100'		100'		50'	100'		50'	100'	
			Conteúdos Didáticos																	
Aspetos Técnicos		Passe de Peito		AD	I/E	E	C												AS	
		Passe picado		AD	I/E	E	C												AS	
		Receção		AD	I/E	E	C												AS	
		Drible		AD	I/E	E	C												AS	
		Lançamento em apoio		AD	I/E	E	E	E	C										AS	
		Lançamento em suspensão		AD			I/E	E	E	C									AS	
		Lançamento na passada		AD				I/E	E	E	E	C							AS	
		Paragens e Rotações sobre um apoio		AD			I/E	E	E	E	E	C							AS	
Aspetos Táticos	Ofensivos	Enquadramento com o cesto		AD	I/E	E	E	E	C										AS	
		Ressalto ofensivo		AD	I/E	E	E	E	C										AS	
		Desmarcação		AD				I/E	E	E	C								AS	
		Passe e Corte		AD				I/E	E	E	E	E	E	C					AS	
	Defensivos	Ressalto Defensivo		AD						I/E	E	E	E	C					AS	
		Marcação		AD						I/E	E	E	E	C					AS	
Formas de Jogo		3x3		AD	I/E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E		AS	
		5x5		AD													I/E		AS	
Cultura Desportiva		Simbologia	√		√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
		Regulamento técnico	√		√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
		Regras de Seg.	√		√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
		Terminologia	√		√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
Capacidades		Condicionais	√		√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
		Coordenativas	√		√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
Conceitos Psicossociais		Respeito	√		√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
		Empenho	√		√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
		Cooperação	√		√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
		Autonomia	√		√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√

ANEXO 2 - UNIDADE DIDÁTICA DE ATLETISMO — CORRIDA DE VELOCIDADE

	Aulas	1	2	3	4	5	6
	Tempo de Aulas	**100'**		**50'**	**100'**		**50'**
Fases da Corrida	Reação	I/E	E	E	E	C	AS
	Aceleração	I/E	E	E	E	C	AS
Partidas	Pé		I/E		E	C	AS
Técnica de Corrida		I/E	E	E	E	C	AS
Corrida de Velocidade		I/E	E	E	E	C	AS
Cultura Desportiva	Simbologia	√	√	√	√	√	√
	Regulamento técnico	√	√	√	√	√	√
	Regras de Seg.	√	√	√	√	√	√
	Terminologia	√	√	√	√	√	√
Capacidades	Condicionais	√	√	√	√	√	√
	Coordenativas	√	√	√	√	√	√
Conceitos Psicossociais	Respeito	√	√	√	√	√	√
	Empenho	√	√	√	√	√	√
	Cooperação	√	√	√	√	√	√
	Autonomia	√	√	√	√	√	√

ANEXO 3 - UNIDADE DIDÁTICA DE ATLETISMO — CORRIDA DE BARREIRAS

	Aulas	1	2	3	4	5
	Tempo de Aulas	**100'**		**50'**	**100'**	
Fases da Corrida	Aproximação à primeira barreira	I/E	E	E	C	AS
	Transposição da Barreira	I/E	E	E	C	AS
Partidas	Pé		I/E	E	C	AS
Técnica de Corrida		I/E	E	E	C	AS
Corrida entre barreiras		I/E	E	E	C	AS
Cultura Desportiva	Simbologia	√	√	√	√	√
	Regulamento técnico	√	√	√	√	√
	Regras de Seg.	√	√	√	√	√
	Terminologia	√	√	√	√	√
Capacidades	Condicionais	√	√	√	√	√
	Coordenativas	√	√	√	√	√
Conceitos Psicossociais	Respeito	√	√	√	√	√
	Empenho	√	√	√	√	√
	Cooperação	√	√	√	√	√
	Autonomia	√	√	√	√	√

ANEXO 4 - UNIDADE DIDÁTICA DE BADMINTON

	Aulas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
	Tempo de Aulas	100'		50'	100'		50'	100'		50'	100'		100'		50'
		Conteúdos Didáticos													
Aspetos Técnicos - Táticos	Pega da Raquete	AD	AD	I	E		E	E		E				C	AS
	Posição Base	AD	AD	I/E	E	E	E	E	E	E				C	AS
	Técnica de Batimento	AD	AD		I/E	E	E	E	E					C	AS
	Serviço Curto e Longo	AD	AD		I/E	E	E	E	E					C	AS
	Lob	AD	AD							I/E	E	E	E	C	AS
	Clear	AD	AD		IE	E	E	E	E				E	C	AS
	Amorti	AD	AD				I/E	E	E	E	E		E	C	AS
	Remate	AD	AD					I/E	E	E	E		E	C	AS
Formas de Jogo	1x1	AD	AD				I/E	E	E	E	E		E	C	AS
Cultura Desportiva	Simbologia	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
	Regulamento técnico	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
	Regras de Seg.	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
	Terminologia	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
Capacidades	Condicionais	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
	Coordenativas	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
Conceitos Psicossociais	Respeito	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
	Empenho	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
	Cooperação	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
	Autonomia	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√

ANEXO 5 - FICHA DE AVALIAÇÃO DE BASQUETEBOL — TURMA 12º

Turma:		Professor:	Nicolau Almeida							Data:	
Ficha de Avaliação de Basquetebol											
		Técnica					Tática				
Nº	Nome	Passe	Receção	Drible	Lançamento	Ressaltos	Recebe e enquadra se com o cesto	Identifica e aproveita situações de finalização	Mantém-se afastado do portador da bola e cria linhas de passe	Defende o seu jogador	Média Final
		0-2	0-2	0-2	0-2	0-2	0-2,5	0-2,5	0-2,5	0-2,5	
1	Aluno 1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
2	Aluno 2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
3	Aluno 3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
4	Aluno 4	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
5	Aluno 5	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
6	Aluno 6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
7	Aluno 7	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
8	Aluno 8	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
9	Aluno 9	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
10	Aluno 10	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
11	Aluno 11	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
12	Aluno 12	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
13	Aluno 13	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
14	Aluno 14	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
15	Aluno 15	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
16	Aluno 16	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
17	Aluno 17	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—

ANEXO 6 - FICHA DE AVALIAÇÃO DE ATLETISMO — CORRIDA DE VELOCIDADE — TURMA 12º

Turma:		Professor:	Nicolau Almeida			
Ficha de Avaliação de Atletismo						
Nº	Nome	Partida de pé	Técnica de Corrida	Desenvolvimento da Velocidade		Média Final
				Aceleração	Velocidade Máxima	
		0-5	0-5	0-5	0-5	
1	Aluno 1	—	—	—	—	—
2	Aluno 2	—	—	—	—	—
3	Aluno 3	—	—	—	—	—
4	Aluno 4	—	—	—	—	—
5	Aluno 5	—	—	—	—	—
6	Aluno 6	—	—	—	—	—
7	Aluno 7	—	—	—	—	—
8	Aluno 8	—	—	—	—	—
9	Aluno 9	—	—	—	—	—
10	Aluno 10	—	—	—	—	—
11	Aluno 11	—	—	—	—	—
12	Aluno 12	—	—	—	—	—
13	Aluno 13	—	—	—	—	—
14	Aluno 14	—	—	—	—	—
15	Aluno 15	—	—	—	—	—
16	Aluno 16	—	—	—	—	—
17	Aluno 17	—	—	—	—	—

ANEXO 7 - FICHA DE OBSERVAÇÃO DO PROFESSOR

Aula:	Sessão:	UD:	Conteúdos:		Data: / /
Professor Observador:		Professor Observado:		Turma:	Observações
Min.	0'' - 15''	15' - 30'	30'' - 45''	45'' - 60''	
1'					
2'					
3'					
4'					
5'					
6'					
7'					
8'					
9'					
10'					
11'					
12'					
13'					
14'					
15'					
16'					
17'					
18'					
19'					
20'					
21'					
22'					
23'					
24'					
25'					
26'					
27'					
28'					
29'					

ANEXO 8 - FICHA DE AVALIAÇÃO DE BADMINTON — TURMA 12º

Turma:		Professor: Nicolau Almeida								
		Ficha de Avaliação de Badminton								
		Técnica					Tática			
Nº	Nome	Serviço	Lob	Clear	Amorti	Remate	Envia o volante para o campo adversário	Coloca o volante para o espaço vazio e para zonas difíceis de acesso	Retoma a posição base, ocupando o espaço sempre de forma mais racional	Média Final
		(0-3)	(0-3)	(0-3)	(0-3)	(0-3)	(0-1)	(0-2,5)	(0-1,5)	
1	Aluno 1	—	—	—	—	—	—	—	—	—
2	Aluno 2	—	—	—	—	—	—	—	—	—
3	Aluno 3	—	—	—	—	—	—	—	—	—
4	Aluno 4	—	—	—	—	—	—	—	—	—
5	Aluno 5	—	—	—	—	—	—	—	—	—
6	Aluno 6	—	—	—	—	—	—	—	—	—
7	Aluno 7	—	—	—	—	—	—	—	—	—
8	Aluno 8	—	—	—	—	—	—	—	—	—
9	Aluno 9	—	—	—	—	—	—	—	—	—
10	Aluno 10	—	—	—	—	—	—	—	—	—
11	Aluno 11	—	—	—	—	—	—	—	—	—
12	Aluno 12	—	—	—	—	—	—	—	—	—
13	Aluno 13	—	—	—	—	—	—	—	—	—
14	Aluno 14	—	—	—	—	—	—	—	—	—
15	Aluno 15	—	—	—	—	—	—	—	—	—
16	Aluno 16	—	—	—	—	—	—	—	—	—
17	Aluno 17	—	—	—	—	—	—	—	—	—

ANEXO 9 - AVALIAÇÃO INTERCALAR DO 1.º PERÍODO — TURMA 12º

Agrupamento de Escolas de Pedrou

Avaliação Intercalar - 1º Período

EBS PEDROUÇOS
ESCOLAS DE PEDROUÇOS

Tu 2023/2024

Prof. Nicolau Almeida

Avaliação:
Fraco / Insuficiente / Suficiente / Bom / Muito Bom

Nº	Nome	Avaliação
1	Aluno 1	—
2	Aluno 2	—
3	Aluno 3	—
4	Aluno 4	—
5	Aluno 5	—
6	Aluno 6	—
7	Aluno 7	—
8	Aluno 8	—
9	Aluno 9	—
10	Aluno 10	—
11	Aluno 11	—
12	Aluno 12	—
13	Aluno 13	—
14	Aluno 14	—
15	Aluno 15	—
16	Aluno 16	—
17	Aluno 17	—

ANEXO 10 - AVALIAÇÃO FINAL DO 1.º PERÍODO — TURMA 12º

AVALIAÇÃO EDUCAÇÃO FÍSICA									Professor: Nicolau Almeida							2023/2024				
		Dominio Sócio-afetivo							Dominio Cognitivo e Motor							AVALIAÇÃO FINAL				
																1.º PERÍODO				
								30%	Avaliações						70%	30%	70%			
Nº	INDICADORES	Responsabilidade	Autonomia	Relação interpessoal	Cooperação / participação	Comunicação	Total	Classificação	Basquetebol	Atletismo Velocidade	Atletismo Barreiras			Média	Classificação	Dominio Sócio-afetivo	Dominio Cognitivo e Motor	Auto-avaliação	Classificação Final	Classificação do Período
1	Aluno 1	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–			–	–	–	–	–	–	–
2	Aluno 2	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–			–	–	–	–	–	–	–
3	Aluno 3	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–			–	–	–	–	–	–	–
4	Aluno 4	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–			–	–	–	–	–	–	–
5	Aluno 5	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–			–	–	–	–	–	–	–
6	Aluno 6	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–			–	–	–	–	–	–	–
7	Aluno 7	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–			–	–	–	–	–	–	–
8	Aluno 8	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–			–	–	–	–	–	–	–
9	Aluno 9	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–			–	–	–	–	–	–	–
10	Aluno 10	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–			–	–	–	–	–	–	–
11	Aluno 11	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–			–	–	–	–	–	–	–
12	Aluno 12	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–			–	–	–	–	–	–	–
13	Aluno 13	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–			–	–	–	–	–	–	–
14	Aluno 14	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–			–	–	–	–	–	–	–
15	Aluno 15	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–			–	–	–	–	–	–	–
16	Aluno 16	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–			–	–	–	–	–	–	–
17	Aluno 17	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–			–	–	–	–	–	–	–

ANEXO 11 - AVALIAÇÃO FINAL DO 2.º PERÍODO — TURMA 12º

AVALIAÇÃO EDUCAÇÃO FÍSICA									Professor: Nicolau Almeida								2023/2024					
		Dominio Sócio-afetivo							Dominio Cognitivo e Motor								AVALIAÇÃO FINAL					
								30%	Avaliações							70%	1.º PERÍODO					
Nº	INDICADORES	Responsabilidade	Autonomia	Relação interpessoal	Cooperação / participação	Comunicação	Total	Classificação	Basquetebol	Atletismo Velocidade	Atletismo Barreiras	Badminton	Dança	Tribol	Média	Classificação	30% Dominio Sócio-afetivo	70% Dominio Cognitivo e Motor	1º P	Auto-avaliação	Classificação Final	Classificação do Período
1	Aluno 1	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
2	Aluno 2	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
3	Aluno 3	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
4	Aluno 4	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
5	Aluno 5	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
6	Aluno 6	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
7	Aluno 7	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
8	Aluno 8	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
9	Aluno 9	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
10	Aluno 10	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
11	Aluno 11	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
12	Aluno 12	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
13	Aluno 13	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
14	Aluno 14	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–		–	–
15	Aluno 15	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
16	Aluno 16	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
17	Aluno 17	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–

ANEXO 12 - AVALIAÇÃO FINAL DO 3.º PERÍODO — TURMA 12º

AVALIAÇÃO EDUCAÇÃO FÍSICA									Professor: Nicolau Almeida										2023/2024						
		Dominio Sócio-afetivo							Dominio Cognitivo e Motor										AVALIAÇÃO FINAL						
								30%	Avaliações									70%	1.º PERÍODO						
Nº	INDICADORES	Responsabilidade	Autonomia	Relação interpessoal	Cooperação / participação	Comunicação	Total	Classificação	Basquetebol	Atletismo Velocidade	Atletismo Barreiras	Badminton	Dança	Tribol	Futebol	Outras	Média	Classificação	30% Dominio Sócio-afetivo	70% Dominio Cognitivo e Motor	1º P	2º P	Auto-avaliação	Classificação Final	Classificação do Período
1	Aluno 1	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–		–	–
2	Aluno 2	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–		–	–
3	Aluno 3	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–		–	–
4	Aluno 4	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–		–	–
5	Aluno 5	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–		–	–
6	Aluno 6	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–		–	–
7	Aluno 7	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–		–	–
8	Aluno 8	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–		–	–
9	Aluno 9	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–		–	–
10	Aluno 10	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–		–	–	–	–	–	–	–	–		–	–
11	Aluno 11	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–		–	–
12	Aluno 12	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–		–	–
13	Aluno 13	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–		–	–
14	Aluno 14	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–		–	–
15	Aluno 15	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–		–	–
16	Aluno 16	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–		–	–
17	Aluno 17	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–		–	–