



Campus Universitário de Almada  
Instituto de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada

Henrique José Mendes Serrano

# **Relatório Final de Estágio**

**Comparação entre a competência motora real e a percebida pelos professores de  
Educação Física**

Orientador: Professor Doutor Fábio Saraiva Flôres  
Orientador cooperante: Professor João Paulo Rocha  
Professora Patrícia Silva  
Professora Filipa Câmara

**2º ciclo de estudos em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário**

Almada, 2025



Campus Universitário de Almada  
Instituto de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada

Henrique José Mendes Serrano

# **Relatório Final de Estágio**

**Comparação entre a competência motora real e a percebida pelos professores de  
Educação Física**

Relatório Final de Estágio apresentado com  
vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino  
de Educação Física nos Ensinos Básico e  
Secundário (Despacho n.º 7255/2015)

**2º ciclo de estudos em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário**

Almada, 2025



## Índice

Introdução.....	1
1. Área I- Dimensão Profissional, Social e Ética.....	3
1.1. Caracterização da Instituição de Acolhimento.....	3
1.1.1. Agrupamento de Escolas Paulo da Gama.....	4
1.1.2. Escola Secundária Alfredo dos Reis Silveira.....	7
1.2. Calendário Escolar.....	9
1.3. Grupo de Educação Física.....	9
1.4. Caracterização dos Recursos Espaciais e Materiais para a Educação Física.....	11
2.Área II- Dimensão Desenvolvimento do Ensino e Aprendizagem.....	16
2.1. Planeamento.....	16
2.1.1. Plano Anual de Atividades.....	17
2.1.2. Plano Anual de Turma.....	18
2.1.3. Plano de Aula.....	21
2.2. Ensino.....	38
2.2.1. Estilos de Ensino.....	38
2.2.2. Motivação & Feedback.....	40
2.3. Avaliação.....	41
2.3.1. Avaliação Inicial.....	44
2.3.2. Avaliação Formativa.....	45
2.3.3. Avaliação Sumativa.....	46
3.Área III - Dimensão Participação na Escola e Relação com a Comunidade.....	46
3.1. Desporto Escolar.....	47
3.2. Direção de Turma.....	47
3.3. Educação e Promoção da Saúde Escolar.....	48
3.4. Aulas Assistidas.....	49
4.Área IV - Dimensão Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida.....	51
Resumo.....	51
Abstract.....	52
4.1. Introdução.....	53
4.2 Materiais e métodos.....	54
4.2.1 Amostra.....	54
4.2.2 Instrumentos.....	54
4.2.3 Procedimentos Éticos.....	58
4.2.4 Análise Estatística.....	59
4.3 Resultados.....	60
4.4 Discussão.....	61

4.5 Conclusão.....	63
Referências.....	64
Apêndices.....	68
Anexos.....	LXIX

## Lista de Figuras

Figura 1-Edifício sede da EBPG.....	4
Figura 2- Interior do pavilhão desportivo.....	5
Figura 3- Planta da ESARS.....	7
Figura 4- Campo sintético.....	8
Figura 5- Rotação de Espaços na EBPG.....	12
Figura 6- Arrecadações da EBPG.....	13
Figura 7-Rotação dos Espaços na ESARS.....	14
Figura 8- Arrecadação do Pavilhão da ESARS.....	15
Figura 9- Ficha Pessoal da turma do 2º ciclo.....	19
Figura 10-Planeamento Anual de Turma.....	20
Figura 11- Espectro dos estilos de ensino (adaptado de Mosston e Ashworth, 2008).....	38
Figura 12- Exemplo de registo da Avaliação Diagnóstica usado na EBPG.....	44
Figura 13- Transferência de Placas.....	53
Figura 14-Teste dos Saltos laterais.....	53
Figura 15-Teste do Shuttle Run.....	54
Figura 16-Teste do Salto em comprimento.....	54
Figura 17-Teste da Velocidade de Arremesso.....	55
Figura 18-Teste da Velocidade de pontapear.....	55

## Lista de Tabelas

Tabela 1- Calendarização Anual baseado nos dois estabelecimentos de ensino público.....	9
Tabela 2- Valores descritivos da amostra.....	50
Tabela 3- Comparações entre a competência motora real e a competência motora percebida pelos professores.....	56
Tabela 4- Correlação entre a percepção de competência e a competência real.....	56
Tabela 5- Correlação entre a percepção de competência e a competência real.....	57

## **Dedicatória e agradecimentos**

Este relatório contou com o apoio de várias pessoas que, de uma maneira ou de outra, me ajudaram a concluí-lo.

Ao Professor Doutor Fábio Flôres, por toda a sua disponibilidade e conhecimento científico. Os seus artigos científicos, o seu conhecimento a nível estatístico e a sua habilidade no programa SPSS são invejáveis. A sua mentoria durante a realização deste relatório foi uma mais valia.

Ao Professor Doutor Fernando Vieira, por toda a sua disponibilidade. Foi o único professor que me acompanhou durante todo o meu percurso académico. É um excelente docente e, enquanto pessoa, é ainda melhor. A partilha de experiências que teve enquanto professor ajudaram-me a perceber o que é a realidade do contexto escolar Português. Para mim, você foi uma tremenda inspiração.

À Professora Filipa Câmara, por toda a sua disponibilidade e empenho. Eu sei que o seu horário era reduzido, mas sempre se mostrou disponível para me ajudar, dentro e fora do horário escolar.

À Professora Patrícia Silva, pelo seu empenho e dedicação. A forma de ser direta e justa ajudou-me imenso. Vejo-a como uma excelente profissional e que procura sempre o melhor para os seus alunos.

Ao Professor João Paulo Rocha, por todo o conhecimento que me transmitiu. Uma pessoa com um conhecimento ilimitado e com um coração do tamanho do mundo. Gostei muito de partilhar boas memórias consigo.

À minha querida Mãe, Manuela Mendes, por sempre acreditar em mim. Por me manter focado e nunca me deixar desistir. A ti eu devo tudo! É graças a ti que sou o homem que sou. Sempre me ajudaste a seguir os meus sonhos, mesmo quando tudo parecia não dar certo, nunca desististe de mim. Sempre me incentivaste a procurar e a ter o melhor para mim.

Por último, à minha namorada Marta Giblott, por todo o apoio e carinho que me deu apesar de lhe ter roubado imenso tempo. Ela foi o meu pilar e a minha companhia de dias e noites sem fim. A ela, eu estou lhe eternamente grato.

Obrigado a todos vós!

## **Resumo**

O Relatório Final de Estágio inseriu-se no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, do 2º ciclo de Estudos em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, do Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares do Instituto Piaget, em Almada. Este é composto por quatro dimensões. A Área I refere-se à caracterização de ambos os locais de estágio, Escola Básica Paulo da Gama e Escola Secundária Alfredo dos Reis Silveira, descrevendo em detalhe as escolas e as turmas envolvidas durante o processo formativo. A Área II reúne, de forma integrada, todo o processo de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, articulando o planeamento colaborativo, a condução das aulas através de estratégias pedagógicas ajustadas às necessidades dos alunos e uma avaliação contínua que orienta a prática docente e promove uma progressão significativa e consciente das aprendizagens. Posteriormente, na Área III, evidenciam-se as experiências ao longo do estágio pedagógico, incluindo o acompanhamento de uma Direção de Turma, a colaboração no Desporto Escolar e o envolvimento em iniciativas de educação e promoção da saúde. Por último, na Área IV é apresentada uma investigação original sobre a relação entre a competência motora real dos alunos e a percebida pelos professores de Educação Física, cujos resultados mostram uma correlação moderada, mas com algumas discrepâncias, reforçando a necessidade de avaliações objetivas e do investimento contínuo na formação dos docentes.

**Palavras-chave:** Educação Física, Estágio pedagógico, Competência motora, Formação Docente.



## **Abstract**

The Final Internship Report was part of the Supervised Teaching Practice Course Unit, from the 2nd cycle of Studies in Physical Education Teaching in Primary and Secondary Education, at the Higher Institute of Intercultural and Transdisciplinary Studies of the Piaget Institute, in Almada. It consists of four dimensions. Area I refers to the characterisation of both internship locations, Paulo da Gama Primary School and Alfredo dos Reis Silveira Secondary School, describing in detail the schools and classes involved during the training process. Area II brings together, in an integrated manner, the entire process of teaching and learning development, articulating collaborative planning, conducting classes through pedagogical strategies tailored to the needs of students, and continuous assessment that guides teaching practice and promotes meaningful and conscious learning progression. Subsequently, Area III highlights experiences throughout the teaching internship, including monitoring a class, collaborating in school sports, and involvement in health education and promotion initiatives. Finally, Area IV presents original research on the relationship between students' actual motor skills and those perceived by Physical Education teachers, the results of which show a moderate correlation, but with some discrepancies, reinforcing the need for objective assessments and continuous investment in teacher training.

**Keywords:** Physical Education, Teaching Internship, Motor Skills, Teacher Training.

## Introdução

O professor, figura central no processo educacional, é visto como o transmissor de conhecimentos. Despertando a curiosidade dos seus discentes, cria um ambiente propício para a prática de aprendizagem, utilizando métodos e estilos de ensino que tornam a aprendizagem mais enriquecedora e significativa aos alunos. Além de transmitir informação, o docente exerce um papel primordial na formação de cidadãos conscientes e responsáveis, promovendo valores fundamentais para a inserção das crianças e adolescentes no meio social (Roldão, 2008). Além da progressão na formação escolar, Ferreira (2016) afirmou que o professor contribui para o desenvolvimento do aluno enquanto indivíduo e membro da sociedade, pois proporciona-lhe experiências a gerir as suas competências socioemocionais, que são fundamentais para as relações humanas. Segundo Costa (1999)

“A sociedade do futuro já presente começa a definir-se (...). É essencial desenvolver nos jovens a capacidade de aceder, organizar e usar essa informação. O que implica valorizar, no domínio educativo, as ferramentas básicas (...). Porém (...) por si só, pouco valor tem (...), a sociedade da informação não pode deixar de ser também uma sociedade de pensamento e de interpretação. Torna-se, assim, necessário desenvolver nos jovens capacidades como o pensamento crítico, o aprender a aprender, a decisão, a compreensão do real e do ideal na sua relação com o ideal, o saber trabalhar em cooperação, em rede, em sistema, o ser capaz de conviver com os outros sem deixar de se ser quem é.”.

Tal como afirma Ribeiro (2014), um professor é um promotor da cidadania, preparando e incentivando os alunos a participarem ativamente na sociedade, exercendo os seus direitos e deveres. Para desempenhar esse papel com excelência, o professor necessita de uma formação inicial sólida e contínua que o prepare para os desafios da sala de aula. A formação do professor exige uma articulação entre a teoria e a prática (Silva, 2017). A teoria fornece os fundamentos pedagógicos necessários para compreender os processos de ensino-aprendizagem, enquanto a prática permite aplicar esses conhecimentos em contextos reais.

A formação de professores justifica-se para que se criem condições geradoras do desenvolvimento de competências de inovação e de configuração de intervenções positivas às situações que vão ocorrendo. Partindo da análise de Casanova (2015), a formação contínua de professores visa a melhoria da qualidade de desempenho dos professores, da qualidade do ensino, e ainda a articulação com os objetivos de política educativa nacional e local. É uma construção da formação que faz das práticas profissionais dos professores contextos de “requalificação dos coletivos de trabalho” (Nóvoa, 1992), já que segue o raciocínio que as competências profissionais se constroem pela experiência, apoiado por dinâmicas que ajudem os professores a identificar os problemas com que se defrontam, a contextualizá-los e como agir. Desta forma, a Prática de Ensino Supervisionada (PES) é um período em que o futuro professor entra em contato com a realidade e adquire um pouco dessa experiência, colocando em prática os conhecimentos teóricos adquiridos na formação inicial. Contando com o apoio de docentes orientadores, o futuro professor de Educação Física pode vivenciar as diferentes estratégias e metodologias adotadas nas três turmas que acompanhou ao longo do estágio pedagógico (uma turma no 2º ciclo, uma turma no 3º ciclo e uma turma no Ensino Secundário). Colocando em prática o conhecimento adquirido ao longo da sua formação académica e assimilando os conselhos

transmitidos pelos professores orientadores e pelos colegas do grupo de disciplina de Educação Física. Proporcionando, assim, um perfil idealista ao desempenho profissional dos professores, colocando em prática todo o conhecimento adquirido na formação inicial, responsabilizar e refletir sobre as decisões pedagógicas e facilitar a transição para a vida profissional.

Desta forma, parte integrante da Unidade Curricular de PES passa pela redação do Relatório Final de Estágio, fazendo evidenciar e valorizar o conteúdo e a qualidade do trabalho durante a prática pedagógica. Garantido a uniformidade da redação, esta será composta por quatro dimensões: Área I - Profissional, Social e Ética; Área II - Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem; Área III - Participação na Escola e Relação com a Comunidade; e Área IV - Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida.

## **1. Área I- Dimensão Profissional, Social e Ética**

A PES foi desenvolvida entre o protocolo com o Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada (ISEIT) e as instituições de acolhimento, nomeadamente a Escola Básica Paulo da Gama (EBPG) e a Escola Secundária Alfredo dos Reis Silveira (ESARS). Na qual o estudante-estagiário teve a preocupação de selecionar os estabelecimentos de ensino público para a realização da sua prática pedagógica. A justificação deve-se ao facto de querer vivenciar a realidade escolar do que é o ensino público, face aos constrangimentos existentes, quer a nível socioeconómico quer a nível cultural.

Antecedendo à PES, o estagiário juntamente com os seus orientadores estabeleceu um conjunto de objetivos que espera atingir no final do estágio. Durante a PES, pretende desenvolver competências que lhe permitam atuar futuramente de forma eficaz e significativa na profissão de docente. Destacando as habilidades relativas ao planeamento, desde a elaboração de planos de aula até à adaptação de atividades em prol da turma. Recorrendo à observação direta do exercício da atividade docente dos professores orientadores no que toca à área do ensino, desenvolvendo-se enquanto futuro docente. Além disso, deve promover e participar na vida da comunidade educativa, respeitando as diferenças culturais distintas em ambos os locais de acolhimento.

Face às diferentes personalidades que os docentes encontram nas suas turmas, o docente deve adotar uma comunicação clara e eficaz, criando um ambiente de aprendizagem inclusivo e estimulante. O método de avaliação também é um fator importante, pois ao conhecer diferentes instrumentos torna-se mais acessível acompanhar o progresso dos alunos e oferecer feedback no momento exato, sugerindo propostas de melhoria.

Foi permitido ao estagiário participar na planificação das aulas e, com o decorrer do tempo, ter uma ação mais autónoma na condução de aula à turma, de forma eficiente e eficaz. Acreditando que um bom planeamento é fundamental para garantir o desenvolvimento integral dos alunos e a otimização do tempo em aula. Estabelecendo os objetivos claros, selecionar os conteúdos relevantes e organizar as atividades de forma a atender às necessidades e interesses dos alunos. Tendo em conta as características do espaço de aula, e quando se trata do espaço exterior, este pode ser sujeito a alterações devido às condições meteorológicas ou, em alguns casos, para responder às necessidades específicas da turma ou alunos em particular.

Além disso, conhecer a dinâmica de trabalhar em equipa. Dentro do estabelecimento de ensino, o estagiário integrou o grupo de departamento de Educação Física. Onde, em colaboração com outros professores, desenvolveu projetos inovadores e apelativos para a criação de um ambiente de aprendizagem mais rico e significativo, apelando à prática de atividade física e ao bem-estar a toda a comunidade educativa.

### **1.1. Caracterização da Instituição de Acolhimento**

Durante o ano letivo 2024/2025 o estagiário esteve inserido em duas Instituições de Ensino Público, nomeadamente a Escola Básica Paulo da Gama e a Escola Secundária Alfredo dos Reis Silveira. Nos tópicos seguintes será apresentada a caracterização de cada uma das escolas, com ênfase nas turmas que esteve a acompanhar.

### 1.1.1. Agrupamento de Escolas Paulo da Gama

O Agrupamento de Escolas Paulo da Gama é composto pelos seguintes estabelecimentos de educação e ensino: Escola Básica de Paulo Gama (EBPG), Jardim de Infância Quinta do Conde de Portalegre, Escola Básica do Fogueteiro (que integra um jardim de infância), Escola Básica Quinta do Conde de Portalegre e Escola Básica de Paivas.

O crescimento populacional do Concelho do Seixal trouxe consigo uma diversidade cultural rica, contudo, a necessidade de adaptar e moldar a abordagem educacional de acordo com as características socioeconômicas específicas, as desigualdades sociais e os desafios relacionados à inclusão social.

Apesar desses desafios, a EBPG mantém um compromisso sólido com a construção de uma comunidade escolar unida. Acreditando que uma educação de qualidade está ao alcance de todos, transformando vidas de forma a construir um futuro mais justo e equitativo. Desta forma a escola desenvolve projetos e programas de apoio pedagógico, socioemocional e cultural, que visam superar as desigualdades e garantir oportunidades a todos.



Figura 1-Edifício sede da EBPG

Com uma estrutura física diversificada, que inclui salas de aula, laboratórios, biblioteca, refeitório, salas de apoio, pavilhão e espaços de lazer, a escola oferece um ambiente propício para a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos alunos. Relativamente ao pavilhão, este possui dois balneários, uma sala de professores e três arrecadações. Conta também com um campo exterior, onde o pavimento foi remodelado recentemente com o apoio da Câmara Municipal do Seixal.



Figura 2- Interior do pavilhão desportivo

A substituição de equipamentos antigos por tecnologias mais modernas, como quadros interativos e laboratórios de informática, são resultado do compromisso da escola em inovar a sua qualidade do ensino, dando também continuidade ao projeto-piloto manuais digitais, uma iniciativa que tem como objetivo acompanhar e monitorizar uma progressiva desmaterialização dos manuais escolares, para que os manuais escolares em formato digital possam vir a ser utilizados, por alunos e professores, em todas as escolas portuguesas. Bem como a recente alteração do relvado no campo exterior, mostram e realçam que a escola procura sempre melhorar a sua qualidade de ensino. Assim, o objetivo da escola é criar um ambiente escolar onde o respeito, a cordialidade e a interajuda sejam pilares fundamentais.

A Educação Física contribui significativamente para o desenvolvimento de competências sociais essenciais para que os alunos sejam integrados na sociedade. Ao propor atividades que exigem trabalho em equipa, como os jogos desportivos coletivos, estimula-se a cooperação, a comunicação e a divisão de tarefas entre os alunos. A Educação Física também promove o respeito às diferenças. Ao interagirem com colegas de diferentes habilidades físicas e sociais, os alunos aprendem a valorizar a diversidade e a construir relações baseadas no respeito mútuo. Ao vivenciarem situações em que um colega precisa de ajuda, os alunos desenvolvem empatia e solidariedade, valores fundamentais para a interajuda. A Educação Física, nesse sentido, contribui para a formação de indivíduos mais conscientes com o bem-estar coletivo e é fundamental para a criação de um ambiente escolar inclusivo, onde todos se sintam valorizados e integrados.

Em resumo, a EBPG é um espaço de aprendizagem e crescimento, onde a colaboração, o respeito e a inclusão são pilares fundamentais para proporcionar um ambiente acolhedor e inclusivo aos alunos, para que estes sejam cidadãos críticos, conscientes e capazes de construir um futuro melhor para si e para a sociedade que os rodeia.

### **Turma do 2º ciclo do ensino básico**

O estagiário, no âmbito da PES, acompanhou uma turma do 5.º ano de escolaridade. Esta era constituída por 21 alunos, dos quais 11 eram do sexo masculino e 10 do sexo feminino, apresentando

uma média de idades de 10 anos. Os alunos provinham de duas escolas do Agrupamento de Escolas Paulo da Gama: a Escola Primária do Fogueteiro e a Escola Primária das Paivas.

Ao longo do ano letivo, a turma não evidenciou quaisquer situações de conflito ou incidentes relevantes. Os alunos demonstraram, de forma consistente, comportamentos exemplares e um elevado nível de motivação relativamente às atividades e aos projetos a que eram propostos. Nas reuniões intercalares e de final de semestre, os docentes referiam-se frequentemente ao grupo como a “turma escolhida a dedo”, atendendo ao facto de exigirem pouco ou nenhum esforço adicional por parte dos professores.

A turma destacou-se ainda pela participação no projeto *Manuais Digitais*, uma iniciativa que visa acompanhar e monitorizar o processo de desmaterialização dos manuais escolares, com vista à futura utilização generalizada de manuais digitais por alunos e docentes em todas as escolas portuguesas. A monitorização do projeto implicou a participação do estagiário em reuniões quinzenais do conselho de turma.

A relação estabelecida entre o estagiário e os alunos revelou-se bastante positiva ao longo do ano letivo. Numa fase inicial, os alunos demonstravam alguma estranheza relativamente à sua presença, percecionando-o sobretudo como um observador da aula, cuja intervenção se limitava ao apoio ao professor titular. Contudo, progressivamente, foi sendo construída uma relação de confiança que permitiu ao estagiário assumir um papel mais ativo, apoiando os alunos na prática das modalidades, corrigindo determinados comportamentos e, eventualmente, lecionando as aulas de Educação Física. Esta evolução conduziu a uma transformação do seu estatuto no seio da turma, passando de mero observador, no início do ano, a ser reconhecido pelos alunos como o professor da disciplina.

### **Turma do 3º ciclo do ensino básico**

O estagiário, no âmbito da PES, acompanhou uma turma do 8.º ano de escolaridade. No início do ano letivo, a turma era constituída por 18 alunos, número que aumentou para 21 ao longo do ano, dos quais 13 eram do sexo masculino e 8 do sexo feminino. A média de idades situava-se nos 14 anos. Destacava-se a presença de uma aluna proveniente do ensino domiciliário, três alunos oriundos de outras turmas e cinco alunos de nacionalidade estrangeira (Brasil, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe). No caso da aluna proveniente do ensino domiciliário, de etnia cigana, após se verificar que não estavam a ser cumpridos os requisitos legais relativos à sua formação, a escola comunicou a situação à CPCJ (Comissão de Proteção de Crianças e Jovens), o que conduziu ao seu regresso à escola.

A turma integrava três alunos abrangidos por medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão, em conformidade com o Decreto-Lei n.º 54/2018, que estabelece que estas medidas devem ser mobilizadas ao longo do percurso escolar em função das necessidades educativas dos alunos, com base em evidências decorrentes da monitorização, da avaliação sistemática e da eficácia das estratégias aplicadas.

Durante a PES, destacou-se particularmente um aluno abrangido pelas Medidas Universais de suporte à aprendizagem e à inclusão, que, inicialmente, deveria comparecer às aulas de Educação Física acompanhado por um docente especializado. Contudo, em reunião do conselho de turma, e com a presença desse docente, foi proposta a concessão de uma maior autonomia ao aluno. A adaptação revelou-se bem-sucedida: o aluno passou a frequentar autonomamente as aulas. Em uma primeira instância o estagiário realizava os exercícios em duplas com o aluno, com o passar do tempo foi introduzindo mais colegas de turma e alternando os colegas que ficavam com o aluno. A turma foi

bastante compreensiva face às limitações do aluno. Aos exercícios a que a turma seria submetida, para este aluno os critérios de êxito eram mais acessíveis tendo em conta as suas características. Este processo evidenciou a postura inclusiva da turma, que demonstrou empatia, paciência e disponibilidade para integrar o colega em todas as atividades planeadas, respeitando as suas limitações e motivando-o.

Apesar de, no geral, apresentarem algumas limitações ao nível das competências motoras, os alunos revelaram um elevado grau de empenho e participação nas aulas de Educação Física. Este compromisso ficou evidente na adesão generalizada às atividades propostas ao longo do ano letivo.

Um dos maiores desafios no decorrer do ano letivo foi o ensino da condução de bicicleta, uma vez que apenas três alunos dominavam essa habilidade no início do ano. Contudo, através do esforço conjunto da turma, aliado ao apoio constante da professora titular e do estagiário, a maioria dos alunos conseguiu adquirir essa competência. Este processo não só demonstrou a capacidade de superação da classe, como também evidenciou a cooperação, o espírito de entreaajuda e a motivação coletiva que caracterizaram a turma ao longo de todo o ano letivo.

### 1.1.2. Escola Secundária Alfredo dos Reis Silveira

A Escola Secundária Alfredo dos Reis Silveira (ESARS), localizada na Torre da Marinha, reflete a dinâmica de uma comunidade com diversidade cultural, com características socioeconômicas específicas, desigualdades sociais e desafios relacionados à inclusão social. Face a estes desafios, a escola compromete-se em proporcionar a todos os seus alunos um ensino de qualidade e inclusivo. Com o objetivo de formar cidadãos críticos e responsáveis, a escola promove a igualdade de oportunidades para o sucesso educativo de todos os seus alunos.

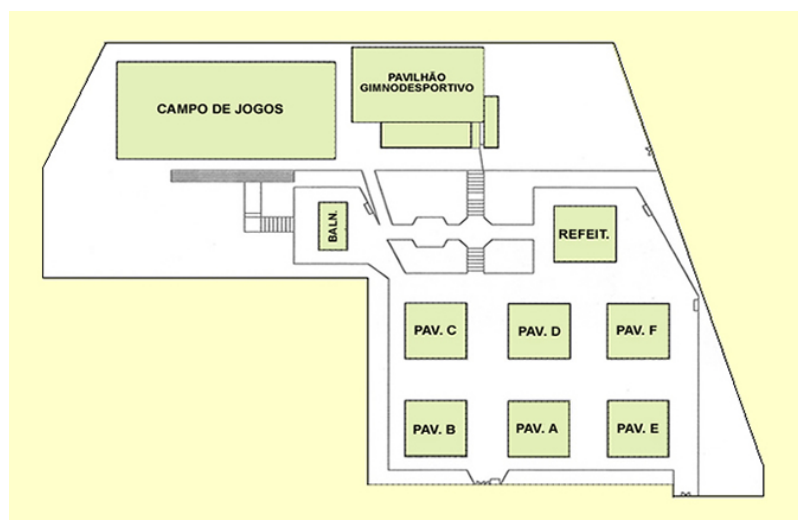


Figura 3- Planta da ESARS

A Educação Física é um dos pilares para atingir o objetivo do projeto educativo. Através de atividades físicas adaptadas e inclusivas, cria-se um ambiente onde todos se sentem acolhidos e valorizados, quebrando barreiras e promovendo a integração de alunos com diferentes habilidades e origens. A prática regular contribui para a melhoria da saúde física e mental dos alunos, prevenindo doenças e melhorando a capacidade de concentração, de memória e o desempenho escolar dos alunos.



Além da Educação Física, a escola oferece diversos outros projetos que visam o desenvolvimento integral dos alunos e estimula a sua formação e participação em diversas atividades curriculares. A escola também procura oportunidades de crescimento através da cooperação com parceiros externos e da implementação de práticas pedagógicas inovadoras.

A ESARS Silveira dispõe de uma infraestrutura diversificada que visa atender às necessidades dos seus alunos. Entre as diversas instalações, destacam-se os espaços dedicados à prática de Educação Física. A escola conta com um ginásio polivalente, equipado para a realização de diversas modalidades desportivas, como um campo de jogo ao ar livre, ideais para atividades como futebol, basquetebol, como já aconteceu, voleibol. Ideais para desenvolver habilidades motoras, promover a saúde e o bem-estar físico. Bem como a cooperação, a participação e a incentivação para a prática de atividade regular.



*Figura 4- Campo sintético*

Face ao crescente abandono escolar nos últimos anos, a escola criou o projeto de Apoio Tutorial Específico, que se destaca como uma iniciativa importante para atender às necessidades específicas de alunos com dificuldades de aprendizagem. Este programa oferece o acompanhamento individualizado a estudantes do 3º ciclo do Ensino Básico que acumularam duas ou mais retenções, visando reduzir o abandono escolar e promover sucesso educativo do aluno.

Os professores desempenham um papel fundamental na escola, contribuindo para a formação integral dos alunos e para a construção de um ambiente escolar positivo. Além das aulas regulares, os professores participam em diversos projetos e iniciativas, como é o caso do Desporto Escolar, promovendo a prática de atividades físicas e a aquisição de hábitos de vida saudáveis. Ao oferecer um ambiente de aprendizagem colaborativo, respeito e interajuda, a escola demonstra a sua capacidade de se adaptar e inovar para atender às necessidades de uma comunidade diversificada e em constante mudança.

### **Turma do Secundário**

O estagiário, no âmbito da PES, acompanhou uma turma do Curso Profissional de Técnico de Desporto, correspondente ao 12.º ano de escolaridade. A turma era constituída por 26 alunos, dos quais 25 do

sexo masculino e 1 do sexo feminino, apresentando uma média de idades de 18 anos. Todos os estudantes praticavam modalidades desportivas em clubes ou associações, à exceção de dois.

Ao contrário dos Cursos Científico-Humanísticos, este curso privilegia o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de competências profissionais específicas, articulando a formação teórica com a componente de estágio em contexto real de trabalho. Esta estrutura curricular promove não só o domínio de conhecimentos técnicos, mas também o desenvolvimento de atitudes, hábitos de trabalho e comportamentos que facilitam a futura integração socioprofissional dos alunos, reforçando o sentido de responsabilidade e autonomia.

Ao longo do ano letivo, a turma revelou algumas dificuldades comportamentais, materializadas em episódios que exigiram intervenção disciplinar, incluindo a punição máxima de atribuição de dias de suspensão a alguns alunos por colocarem a sua vida e a dos seus colegas em risco, ao incendiarem objetos. Para além destas situações, verificavam-se também comportamentos inadequados no balneário. Durante o período de preparação para as aulas de Educação Física, os alunos envolviam-se frequentemente em brincadeiras e provocações entre si, o que resultava em atrasos recorrentes no início das aulas. Face a esta realidade, a professora titular interveio repetidamente, alertando a turma para a necessidade de cumprir horários e, ultrapassado o período de tolerância, passou a registar faltas de presença aos alunos que não chegavam atempadamente e bem equipados.

Apesar destes constrangimentos, e tendo em conta a forte ligação dos estudantes à prática desportiva, o trabalho pedagógico desenvolvido revelou ser desafiante e enriquecedor. O apelo à motivação, ao compromisso e à valorização deste último ano de escolaridade obrigatória foi o pilar do decorrer das sessões. Importa realçar que o facto de o estagiário ter frequentado o mesmo curso no seu próprio percurso, favoreceu para que houvesse empatia e identificação com os alunos, permitindo uma relação de maior proximidade e uma comunicação mais eficaz ao longo do ano.

Durante as aulas de Educação Física, a elevada competitividade da turma exigiu uma gestão cuidadosa por parte da professora titular e do estagiário, de modo a regular os ânimos e promover um clima de cordialidade entre todos. Paralelamente, foi reforçada a importância do esforço individual e coletivo, salientando que cada aluno deveria procurar dar o seu melhor, respeitando os colegas e contribuindo para um ambiente de aprendizagem saudável, cooperativo e disciplinado.

## 1.2. Calendário Escolar

Os dois estabelecimentos de ensino funcionaram em regime semestral, tal como apresenta a tabela a baixo.

Tabela 1- Calendarização Anual baseado nos dois estabelecimentos de ensino público

1º Semestre	
<b>Início</b>	12 de Setembro
<b>Conselhos de Turma Intercalares</b>	Interrupção Letiva – 13 a 15 de Novembro
<b>Natal</b>	Interrupção Letiva – 23 de Dezembro a 3 de Janeiro
<b>Final do 1º Semestre</b>	24 de Janeiro
<b>Conselhos de Turma de Avaliação (1º Semestre)</b>	Interrupção Letiva – 27 a 31 de Janeiro
2º Semestre	
<b>Início</b>	3 de Fevereiro
<b>Carnaval</b>	Interrupção Letiva – 3 a 5 de Março
<b>Conselhos de Turma Intercalares</b>	Interrupção Letiva – 7 a 9 de Abril
<b>Páscoa</b>	Interrupção Letiva – 10 a 21 de Abril

<b>Final do 2º Semestre</b>	9º, 11º e 12º anos – 6 de Junho
<b>Final do 2º Semestre</b>	5º, 6º, 7º, 8º e 10º anos – 13 de Junho

### 1.3. Grupo de Educação Física

No decorrer do ano letivo 2024/2025, o estagiário integrou o grupo disciplinar de Educação Física em ambos os locais de estágio. Este facto proporcionou-lhe a oportunidade de, no mesmo ano letivo, contactar com dois contextos escolares distintos, enriquecendo significativamente a sua prática pedagógica. Em ambas as escolas, verificou-se um clima constante de cordialidade entre o estagiário e os restantes membros do grupo disciplinar. Os professores partilharam com ele as suas experiências profissionais e ofereceram orientações e conselhos de melhoria, contribuindo para a sua evolução através de uma dinâmica colaborativa.

No que se refere à constituição do grupo disciplinar da EBPG, este era composto por seis docentes do quadro de agrupamento, três do quadro de zona pedagógica e um contratado. Os dois orientadores de estágio eram ambos docentes do quadro de agrupamento: um do 2.º ciclo e outro do 3.º ciclo. Consequentemente, tratavam-se de profissionais profundamente envolvidos nas dinâmicas da escola, desempenhando funções como a coordenação do Departamento de Expressões e a responsabilidade pelo Desporto Escolar. O estagiário participou ativamente nestes projetos, com especial destaque para o Desporto Escolar, bem como noutras atividades do Plano Anual de Atividades promovidas pelo grupo disciplinar. Neste agrupamento, o estagiário trabalhou também em equipa com outro colega de estágio do mesmo curso; apesar de os horários não serem compatíveis, procuravam sempre partilhar ideias, sugestões e experiências.

Relativamente à ESARS, o grupo disciplinar era constituído por 12 docentes: sete do quadro de escola, quatro do quadro de zona pedagógica e um contratado. A orientadora de estágio pertencia ao quadro de escola e desempenhava o cargo de coordenadora do Curso Profissional de Técnico de Desporto. Neste sentido, o estágio pedagógico neste estabelecimento de ensino incidiu sobretudo na área do ensino profissional, proporcionando ao estudante-estagiário uma experiência adicional noutra valência educativa. Do mesmo modo, o estagiário participou ativamente na planificação e execução das atividades incluídas no Plano Anual de Atividades do respetivo grupo disciplinar.

Em ambos os locais de estágio, o cronograma do grupo disciplinar iniciou-se com reuniões destinadas à apresentação dos novos membros e à transmissão de orientações gerais relevantes para o funcionamento da disciplina no novo ano letivo, nomeadamente: atividades desportivas e projetos incluídos no Plano Anual de Atividades; regras relativas à rotação e calendarização dos espaços de aula; normas de utilização dos espaços e equipamentos; e procedimentos de manutenção dos materiais da disciplina.

Ao longo do ano, o estagiário participou ainda nas seguintes reuniões: quatro conselhos de turma de avaliação por cada turma (dois intercalares e dois sumativos); reuniões mensais da equipa educativa (Departamento de Expressões); e duas reuniões do Desporto Escolar (sempre que o grupo considerou necessário).

O estagiário considerou extremamente enriquecedora a sua participação ativa na dinâmica do grupo disciplinar, quer nas reuniões de avaliação e de conselho de turma, quer nas reuniões de departamento. Foi igualmente convidado pela orientadora de estágio da ESARS a participar numa reunião de pais e encarregados de educação. Para além da integração do estagiário, houve também momentos dedicados à apresentação de novos docentes no estabelecimento.

Ao longo do ano, o estagiário participou na organização e planificação de vários eventos promovidos pela disciplina em ambos os contextos escolares. Em todas estas atividades, pôde constatar um ambiente de ajuda mútua, cooperação, partilha e respeito entre todos os membros do grupo disciplinar, contribuindo assim para um clima motivacional promotor de realização profissional individual e coletiva.

O estagiário observou ainda que, no ensino secundário, a idade e a experiência desportiva dos alunos constituíram uma mais-valia na dinamização dos torneios escolares. No torneio de voleibol, por exemplo, contou-se com o apoio de alunos federados, que colaboraram em tarefas de arbitragem e contagem de pontos. Esta vivência permitiu ao estagiário experienciar a dinâmica do trabalho em equipa, não apenas no seio do grupo disciplinar, mas também em articulação com a comunidade educativa.

#### **1.4. Caracterização dos Recursos Espaciais e Materiais para a Educação Física**

Na EBPG para a disciplina de Educação Física, havia 4 locais para a sua realização. Sendo que dois eram no exterior e dois eram no interior. A rotação dos espaços ocorria semanalmente. Realçar que, tendo em conta a planificação da rotação dos espaços, nenhum professor teria duas semanas seguidas no exterior ou no interior. Contudo, nas semanas que ocorria interrupções letivas superiores ou iguais a 3 dias, retornava a semana. Ou seja, se a turma tivesse a semana B para espaço de lecionação de aula, mas tivesse interrupção letiva a meio da semana, quando voltasse iria permanecer na semana B.

O grupo de Educação Física reservou o último tempo do período da manhã e o primeiro período da tarde para a realização do Desporto Escolar, de forma a não prejudicar nenhum aluno e permitindo a participação de todos os intervenientes. Em seguida é apresentada a planificação de duas semanas, para se ter uma perceção visual da gestão dos espaços.

SEMANA A															
HORA	SEGUNDA FEIRA			TERÇA FEIRA			QUARTA FEIRA			QUINTA FEIRA			SEXTA FEIRA		
	ESP	A/T	PROF	ESP	A/T	PROF	ESP	A/T	PROF	ESP	A/T	PROF	ESP	A/T	PROF
08:00	1	7°D	JP	1			1	5°D	JR	1			1		
	2	7°F	AF	2	5°E	CM	2			2	5°E	CM	2	7°E	AF
08:50	3	5°F	CM	3	9°D	PS	3			3	9°F	PS	3	9°E	PS
	4			4	6°H	JV	4	6°G	JV	4			4		
08:50	POL			POL			POL	RA 8°F	PS	POL			POL		
	1	7°D	JP	1			1	7°D	JP	1			1		
09:40	2	7°F	AF	2	5°E	CM	2	7°E	AF	2	7°F	AF	2	7°E	AF
	3	5°F	CM	3	9°D	PS	3	5°F	CM	3	9°F	PS	3	9°E	PS
09:55	4	6°G	JV	4	6°H	JV	4	6°G	JV	4	6°I	JV	4		
	1	8°G	JP	1	9°G	JP	1	8°G	JP	1	9°G	JP	1		
10:45	2	8°E	AF	2	5°E	CM	2	8°E	AF	2	5°E	CM	2		
	3	5°H	CM	3	9°E	PS	3			3	9°D	PS	3	8°F	PS
10:45	4	6°F	JV	4	6°I	JV	4	6°F	JV	4	6°H	JV	4		
	1	8°G	JP	1			1			1	9°G	JP	1		
11:35	2			2	5°E	CM	2	8°E	AF	2	5°H	CM	2		
	3	5°H	CM	3	9°F	PS	3	8°F	PS	3			3	8°F	PS
11:45	4	6°F	JV	4	6°I	JV	4			4			4		
	Pol			Pol	RA 7°A	PS	Pol			Pol			Pol	RA 9°B	PS
12:35	1			1			1			1			1		
	2			2			2			2			2		
13:00	3			3			3			3			3		
	4			4			4			4			4		
13:50	1			1			1			1			1		
	2			2			2			2			2		
13:50	3			3			3			3			3		
	4			4			4			4			4		
14:40	Pol			Pol			Pol			Pol	RA 8°A + 8°C	PT	Pol		
	1			1			1			1			1		
14:55	2			2			2			2			2		
	3			3			3			3			3		
15:45	4			4			4			4			4		
	1	5°D	JR	1	9°A	JP	1	5°B	TD	1	9°B	JP	1	5°C	TD
15:45	2	6°A	HP	2	6°B	HP	2	6°C	HP	2	6°D	HP	2	5°A	HP
	3	8°C	PT	3	8°A	PT	3	8°D	PT	3	8°A	PT	3		
16:35	4	7°A	IF	4	7°B	IF	4	8°B	IF	4	7°C	IF	4	9°C	IF
	1	5°D	JR	1	9°A	JP	1	5°B	TD	1	9°B	JP	1	5°C	TD
16:45	2	6°A	HP	2	6°B	HP	2	6°C	HP	2	6°D	HP	2	5°A	HP
	3	8°C	PT	3	8°A	PT	3	8°D	PT	3	6°E	TD	3		
17:35	4	7°A	IF	4	7°B	IF	4	8°B	IF	4	7°C	IF	4	9°C	IF
	Pol			Pol	RA 7°F	PS	Pol			Pol	RA 9°E	PS	Pol		
17:35	1	5°B	TD	1	9°B	JP	1	5°C	TD	1	9°A	JP	1		
	2	6°D	HP	2	5°A	HP	2	6°A	HP	2	6°B	HP	2	6°C	HP
17:35	3	8°D	PT	3	6°E	TD	3	8°C	PT	3	6°E	TD	3		
	4	7°C	IF	4	9°C	IF	4	7°A	IF	4	7°B	IF	4	8°B	IF

Figura 5- Rotação de Espaços na EBPG

A cada professor era atribuída uma cor. A cada espaço era atribuído um número. Os números 1 e 2 correspondia ao espaço interior. Os números 3 e 4 correspondia ao espaço exterior. O pavilhão desportivo é composto por um campo de futsal de 42 metros de comprimento sobre 25 metros de largura. Face às grandes dimensões, é possível acrescentar 3 campos de Voleibol, 7 campos de Badminton, 3 campos de basquetebol. Realçar que ainda há linhas de jogo para se realizar a modalidade do Boccia. Dentro do pavilhão há a arrecadação principal, onde materiais como os cones, as bolas, os coletes, tudo o que seja de menor dimensão é armazenado. Também existe uma outra arrecadação onde está armazenado todo o material de ginástica. E um último onde está as balizas, os postes, as bicicletas e outros materiais de grande porte.



Figura 6- Arrecadações da EBPG

No espaço exterior, a escola conta com um campo sintético. O campo por sua vez possui as linhas de corrida de atletismo em torno do campo. Duas balizas grandes e quatro balizas ligeiramente inferiores para poder realizar jogos de Andebol, por exemplo. Fora do campo, há um espaço de alcatrão que é o campo de basquetebol, com os dois postes com cesto. Atrás do pavilhão temos a caixa de areia com um corredor de balanço, para a realização do salto em comprimento ou o triplo salto. E por fim, outro campo de alcatrão com as linhas de voleibol e uma rede de voleibol para ser realizada a prática da modalidade. É de realçar que em torno da escola, há vários pontos para que seja realizado o percurso de orientação. Marcas distintas tendo em conta o grau de dificuldade e o ano escolar da turma que pratica a modalidade de orientação.

No que toca à ESARS, há semelhança do outro local de estágio, a organização do espaço para a prática de Educação Física também está dividida em 4 espaços, dois no interior e dois no exterior. Sendo que a rotação dos espaços ocorria quinzenalmente, da seguinte ordem: Pista, Relva, Campo Interior e Ginástica.

**Escola Secundária Alfredo dos Reis Silveira**  
 Grupo de Educação Física e Desporto - Ano Letivo 2024/2025

16 Setembro a 27 Setembro; 18 Novembro a 29 Novembro; 17 Fevereiro a 28 Fevereiro; 12 Maio a 23 Maio

1ª	Segunda				Terça				Quarta				Quinta				Sexta							
	Pista	Relva	Camp.In.	Ginás.	Pista	Relva	Camp.In.	Ginás.	Pista	Relva	Camp.In.	Ginás.	Pista	Relva	Camp.In.	Ginás.	Pista	Relva	Camp.In.	Ginás.				
8:00-8:50	8ºB	7ºD	7ºA	8ºE	12ºPD	7ºB	11ºT1	7ºF	10ºT1	12ºH2	9ºE	12ºH1	8ºA	9ºH	10ºT1	11ºPD	12ºT1	8ºE	7ºE	10ºPAP				
8:50-9:40	8ºB	7ºD	12ºT2	11ºE1	12ºPD	7ºB	8ºB	7ºF	10ºT1	12ºH2	10ºPEAC	12ºH1	8ºA	9ºG	12ºT1	11ºPD	11ºPD	8ºE	7ºE	10ºPAP				
9:40-10:45	12ºPEAC	8ºG	12ºT2	11ºH3	7ºE	8ºI	10ºPD	7ºC	12ºE1	8ºD	10ºPEAC		10ºH3	9ºG	12ºPD	7ºB	12ºT1	9ºE	11ºH1	10ºPD				
10:45-11:35	12ºPEAC	8ºG	12ºPD	8ºD	10ºPD	8ºI	8ºH	9ºG	12ºE1	8ºD	11ºPEAC	8ºG	10ºH3	7ºC	12ºPD	8ºC	12ºT1	8ºE	8ºA	8ºD				
11:45-12:35	11ºT2	8ºH	12ºPD	11ºPD	10ºPD	11ºPD	10ºH3	8ºH	7ºA	11ºE1	11ºPEAC	10ºH1	11ºT1	7ºC	7ºF	8ºI	12ºT1	8ºC	8ºF	10ºE1				
12:35-13:25	11ºT2	8ºH	12ºE1	11ºPD		11ºPD	11ºT2	8ºH	7ºA	11ºE1	9ºC	10ºH1	11ºT1	12ºH1	7ºD	12ºH2	12ºPD	8ºC	10ºT2	10ºE1				
13:30-14:20																								
14:20-15:10	10ºH2	10ºH1			12ºPD	8ºB		10ºPD						11ºH2				8ºF						
15:20-16:10	10ºH2			11ºH2	8ºF	12ºPD	12ºPAP	10ºPD	8ºD	11ºPD	12ºPD	11ºH1	12ºH3		10ºPD			8ºC	10ºPAP					
16:10-17:00	10ºT2			11ºH2	8ºF		12ºPAP		8ºD	11ºPD	12ºPD	11ºH1	11ºH3		10ºPD			8ºC	10ºPAP					
17:10-18:00	10ºT2	10ºE1			8ºA				8ºB		8ºF			10ºH2										
18:00-18:50					8ºA				8ºB		8ºF													
	Pista	Relva	Camp.In.	Ginás.	Pista	Relva	Camp.In.	Ginás.	Pista	Relva	Camp.In.	Ginás.	Pista	Relva	Camp.In.	Ginás.	Pista	Relva	Camp.In.	Ginás.				
	Segunda				Terça				Quarta				Quinta				Sexta							
	Paulo Batista				Carlos Luz				Pedro Coelho				Filipa Câmara				Miguel Baião				Ana Gomes			
	Nuno Araújo				Renato Dias				Sandra Santos				Sílvia Ramos				Pedro Duarte				Rodrigo Brandão			

Figura 7-Rotação dos Espaços na ESARS

Cada cor correspondia a um docente. O horário acima retrata um dos quatro horários possíveis da planificação anual da rotação de espaços. A vermelho está os intervalos de tempo em que este horário entrava em vigor.

O grupo de disciplina, para o Desporto Escolar, reservou um horário fixo que ocorria todos os dias da semana, correspondente ao horário das 13:30 até às 14:20. Este seria o período específico e unânime para que fosse realizado a prática. Contudo, devido aos horários de cada professor responsável, a organização da carga horária diária do Desporto escolar poderia sofrer acréscimos, sendo adicionado carga horária.

Relativamente aos espaços exteriores, a escola conta com um campo sintético. Este têm as linhas de jogo do Futebol 7, contabilizando com as respetivas balizas para a sua prática. Acréscimo que face às dimensões do campo, foi possível adicionar 2 campos de Andebol, mais as 4 balizas para a sua prática. Ainda no exterior, desta vez sobre o alcatrão (Pista), a escola possui um campo de futsal com 25 metros

sobre 16 metros, contabilizando com as suas balizas (inicialmente as balizas não possuíam redes, a partir do 2º semestre é que começou a ter). Face às linhas existentes de futsal, ainda foi possível acrescentar as linhas de basquetebol para se acrescentar 2 campos (mais os 4 cestos). De seguida, a escola possui um espaço dedicado para o salto em comprimento ou triplo salto e um espaço dedicado para a realização da corrida de velocidade.

No que toca ao interior, o campo principal de 42 metros sobre 25 metros que tanto pode ser de Futsal, como de Andebol pois têm as respetivas linhas de jogo para ambas. O pavilhão conta com as linhas de voleibol, para se realizar 3 jogos ao mesmo tempo. As linhas de basquetebol, para se realizar 3 jogos em simultâneo. Face às dimensões do pavilhão, com a ajuda de elásticos presos na própria parede, é possível guardar colchões de queda apoiados horizontalmente sobre a parede. O pavilhão conta com dois balneários masculinos e dois balneários femininos. Dentro do pavilhão têm a arrecadação principal, onde está armazenado grande parte do material para a prática letiva, exceccionalmente as pregas para as redes de Voleibol e afins é que são guardadas pelo funcionário da Câmara.



Figura 8- Arrecadação do Pavilhão da ESARS



## **2.Área II- Dimensão Desenvolvimento do Ensino e Aprendizagem**

Esta área foca-se em três vertentes da atividade do docente no contexto escolar. Sendo elas o Planeamento, o Ensino e a Avaliação. O Planeamento de todo o seu processo em prol dos objetivos do projeto educativo, de acordo com documentos orientadores. As opções de lecionação que melhor se justificaram face às necessidades das turmas acompanhadas e todo o processo de avaliação desenvolvido com as turmas atribuídas. Em seguida é contextualizado todo o processo no decorrer no estágio pedagógico, fundamentado com literatura.

### **2.1. Planeamento**

O planeamento é uma atividade pertencente a ação do docente, visto como uma ferramenta de gestão e organização do seu processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Silva & Junior (2022), trata-se de um elemento fulcral para o professor, uma vez que permite prever, organizar, coordenar e rever as atividades didáticas que serão apresentadas aos alunos ao longo do ano letivo. Assim, o planeamento assume-se como o guia de todo o processo de ensino-aprendizagem na escola.

Neste sentido, Catunda & Marques (2017) afirmam que o planeamento pedagógico pode ser entendido como o conjunto de decisões tomadas antes da intervenção educativa, isto é, na fase pré-interativa do ensino. Estas decisões incluem aspetos como: que objetivos se pretendem alcançar, o que ensinar, como organizar a aula e as tarefas, e como gerir o tempo disponível. Acrescentando que:

“O planeamento é uma atividade mental e emerge como uma atividade humana fundamental pela possibilidade que oferece de guiar os nossos passos e de enfrentar sistemas imprevisíveis - ora, o ensino é um sistema imprevisível. É óbvio que não há necessidade de planejar em sistemas altamente previsíveis: para quê planejar se sabemos como as coisas acontecem? Mas, pelo contrário, quanto maior for a imprevisibilidade do sistema mais importante se torna o planeamento, ajudando a reduzir essa margem de imprevisibilidade e a controlar a atividade.” (pp. 109, 110).

O planeamento, apesar de ser um guia, acaba por estar sujeito à imprevisibilidade. Independentemente de todo o processo de prevenção e pesquisa necessária, é uma questão de tempo até ocorrer um contratempo. E isso, no que toca aos docentes com mais experiência de lecionação, é algo que é facilmente corrigível pelos docentes face aos seus anos de experiência na área da educação. Mas, no que toca aos recém-formados docentes, esta situação gera bastante desconforto e questionamento se o planeamento foi bem organizado. Face a estas situações, todo o processo de planeamento educativo deve ir ao encontro de pontos orientadores que permitam organizar o trabalho do docente de forma sistemática e intencional. Segundo Arcadinho et al.(2021), a base do planeamento deve ir ao encontro de cinco questões: porquê ensinar?; a quem?; o quê?; como?; e com que resultados?

O ponto de partida de qualquer planeamento deve iniciar-se sempre pelos objetivos. O que se espera alcançar e atingir. E, atualmente, a Educação Física escolar Portuguesa fundamenta o seu currículo nacional em dois documentos orientadores, o Perfil dos Alunos à Saída de Escolaridade Obrigatória (PASEO) e as Aprendizagens Essenciais. Com objetivos ambiciosos, baseados no desenvolvimento integral dos alunos, promovendo competências físicas, cognitivas e sociais e emocionais. Com o contributo destes documentos, bem como outros decretos e normativas, indicam as linhas gerais de

modo que a organização e planeamento da jornada escolar seja progressiva, abrangente e adaptada às diferentes fases do desenvolvimento dos alunos. Contudo, nada diz que a mesma estratégia deva ser planeada e usada a todo e tipo de aluno. As estratégias de ensino, que incluem a metodologia, os recursos didáticos, a gestão do tempo e a relação pedagógica interpessoal (entre professor, alunos e conteúdos) determinam a didática envolvente, ou seja, a forma como o conteúdo é abordado, influenciando os métodos de ensino. Por fim, os resultados que se esperam alcançar, ou seja, o processo progressivo e contínuo da avaliação de desempenho do aluno, mas também a reformulação do planeamento face à eficácia do plano como um todo, em que deva garantir um processo de melhoria progressiva e assimilação de conteúdo programático. Ora, o estagiário não possui a experiência e conhecimento necessário para planear e organizar os objetivos a atingir a médio e a longo prazo. Tal como Alargão & Tavares (2015) o afirmaram, neste caso, a supervisão e acompanhamento de um orientador no terreno é necessária para ajudar os jovens professores a estabelecer metas de aprendizagem.

Partindo destes princípios orientadores, espera-se que durante a prática pedagógica que os estagiários desenvolvam planos de ensino com diferentes dimensões temporais. Os planos vão em virtude de uma lógica pedagógica que pode ser reformulada face às necessidades dos alunos. Podendo ser de curto, médio e longo prazo.

### **2.1.1. Plano Anual de Atividades**

Antes de se clarificar o planeamento em volta da turma, é necessário entender o plano envolvente ao estabelecimento de ensino. O Plano Anual de Atividades (PAA) é o documento que se alinha com os objetivos do Projeto Educativo. É gerido todo o processo, nomeadamente os objetivos, as formas de gestão e organização das atividades, os destinatários, bem como os recursos necessários para a sua execução. Aprovado em Conselho Pedagógico e, posteriormente, pelo Conselho Geral do estabelecimento de ensino. É um documento flexível, no sentido em que se pode reformular ao longo do ano letivo, de maneira a permitir a integração de iniciativas que surjam e que sejam consideradas pertinentes.

A PAA, permite aos professores respeitar as orientações programáticas da tutela, da escola e do grupo disciplinar. Mas, à semelhança do argumento de Anselmo (2015), elas ligam-se ao conjunto de decisões e opções do próprio professor, podendo sofrer diversas adaptações e alterações, decorrentes da dinâmica do próprio processo de ensino-aprendizagem e das avaliações intermédias e contínuas a que os mesmos se sujeitam.

O PAA é gerenciado por grupo disciplinar. O coordenador do Grupo de Disciplina e os respetivos docentes do grupo, reúnem-se e propõem as suas propostas de atividades. Posteriormente, cabe ao coordenador do grupo expor as propostas na plataforma GIAE (Gestão Integrada para Administração Escolar). Cada evento passa por um processo de validação, onde é necessário expor as suas finalidades, o regulamento, a quem se destina, entre outros aspetos que vão ao encontro do Projeto Educativo. Após a execução do evento, este passa por outro processo denominado de avaliação geral da atividade, que consiste em questionar à comunidade educativa (professores, alunos) se a atividade foi bem estruturada e gerida, de certa forma, ter feedback da atividade.

No final do ano letivo é realizada pelo grupo de trabalho a avaliação do PAA, de acordo com o somatório de cada uma das atividades, que consiste em uma construção quantitativa, ou seja, por percentagem e qualitativa, no sentido de uma apresentação em relatório descritivo da análise das percentagens bem como a sua justificação. Com o intuito de ter uma perceção de quais as atividades

que correm bem e seriam boas propostas para ingressarem no próximo ano letivo, sendo um documento de carácter prático.

### **2.1.2. Plano Anual de Turma**

Este documento, para o docente, auxilia na compreensão da gestão das prioridades e metas que esperasse alcançar até ao fim do ano letivo. Partindo da leitura de Carlos Januário (2017), antecedendo ao planeamento deste documento é necessário recolher informações condutoras que visam auxiliar a atingir as metas específicas da Disciplina. Primeiramente, é necessário recolher os objetivos do grupo de disciplina de Educação Física, bem como os objetivos específicos da disciplina que constam nos documentos orientadores que são, atualmente, o PASEO e as Aprendizagens Essenciais. Onde consta as linhas gerais do que se espera que os alunos aprendam e desenvolvam ao longo da sua jornada escolar.

Em seguida, é necessário realizar a caracterização da turma, isto é, caracterizar a turma e conhecer os alunos que estão à frente do professor. Ou seja, realizar a avaliação inicial (entre 4 a 6 semanas) a fim de classificar o nível da turma e também as características específicas de alguns alunos que mereçam atenção. Posteriormente, caso seja possível, é necessário saber os interesses dos alunos, quais os seus amigos dentro da turma, se pratica alguma atividade física ou modalidade desportiva fora da escola, entre outras questões relevantes. Os interesses numa perceção de saber quais são as modalidades que os alunos gostam, as matérias que eles se sentem mais motivados ou curiosos de experimentar. A noção das relações envolventes na turma em uma perspetiva de aumentar o tempo útil de aula, caso haja a necessidade de dividir a turma por grupos de tarefa esta noção de proximidade e relação de amizade entre os alunos é uma mais-valia ao professor. A questão da prática de modalidades fora do contexto escolar para o professor ter uma noção das matérias que sabe que certos alunos podem exemplificar em situações de demonstração aos restantes membros da turma, como é o caso da modalidade de Ginástica. Em baixo é retratado um questionário que fora aplicado aos alunos da turma do 2º ciclo do ensino básico, logo ao início do ano letivo.

Pratico ur	Que desporto prati	Quanta	A minha comida favorita é...	A minha disciplina favorita é...	A disciplina de que menos gosto é...	Em casa o meu comportamento é...	Na escola o meu comportamento é...	Terho doenças	Terho as seguintes doenças
Sim	Corrida de rua	3	Lasanha	História, Geografia e ciências	Matemática	Muito Bom	Muito Bom	Não	
Não			Pizza	Tic(e evt)	Matematica	Muito Bom	Bom	Não	
Sim	Atletismo	2	Frango à brás	Evt	Português	Muito Bom	Muito Bom	Não	
Sim	Dança	1	roxo	evt	português	Muito Bom	Muito Bom	Não	
Não			Massa recheada com queijo	Inglês	História e Geografia de Portugal	Muito Bom	Muito Bom	Não	
Sim	dança de salão	2	Pizza	EVT e Matemática	Inglês	Muito Bom	Muito Bom	Não	
Não			Strogonoff	Português e EVT	Matemática	Muito Bom	Muito Bom	Não	
Não			Frango à brás	EVT e TIC	Português e Matemática	Muito Bom	Muito Bom	Não	
Não			sushi	Português	Matemática	Bom	Muito Bom	Não	
Sim	Futebol	4	bacalhau á braz	educação física	português	Muito Bom	Muito Bom	Não	
Não			Strogonoff	Evt	Matemática	Muito Bom	Muito Bom	Não	
Sim	Natação	2	sushi	evt	português	Bom	Bom	Sim	Dislexia
Não			O Bitoque Da minha avó.	EVT.	Matematica.	Muito Bom	Muito Bom	Não	
Sim			Pizza	Educação física e Tic	Português e Matemática	Bom	Bom	Não	
Não			Bacalhau aras	História e Geografia de Portugal	Tao	Bom	Muito Bom	Não	
Sim	Futebol	2	Hambúguer	EVT	Português	Muito Bom	Muito Bom	Não	
Não			Bacalhau com natas	Educação Visual Tecnológica	Matemática	Muito Bom	Muito Bom	Não	
Não			Arroz com carne	MAT e EDF	PORT	Por vezes mau	Bom	Não	
Sim	Futebol	3	Pizza	EDF	PORT	Bom	Por vezes mau	Não	
Sim	Futebol	3	Pizza	Educação Física	Português e Inglês.	Bom	Bom	Sim	Asma.

Figura 9- Ficha Pessoal da turma do 2º ciclo

Posteriormente é necessário recolher toda a informação relativamente às matérias nucleares e alternativas, de opção da escola, relativas a condições de contexto local. Incluindo o plano de rotação de espaços atribuído pela escola, o plano de recursos disponíveis, o calendário do Desporto Escolar, dos torneios de interturmas, o calendário das atividades do grupo disciplinar (a fim de dar prioridade face aos eventos programados num sentido de lógica pedagógica) e o modelo de planeamento adotado pela Escola.

Relativamente às turmas que o estagiário acompanhou durante o ano letivo, após o grupo de disciplina de ambos os estabelecimentos ter adotado o mesmo modelo, as matérias a adotar foram de acordo com o planeamento por etapas. Em uma lógica de dispersão do conteúdo, de maneira a não gerar um padrão de ensino massivo, sem a necessária diferenciação do tempo e das situações de aprendizagem em função das aptidões dos alunos. Ou seja, basear-se no princípio da especificidade da turma, em que o Professor seleciona e aplica processos distintos para que todos os alunos realizem competências prioritárias das matérias em cada ano, e prossigam em níveis mais aperfeiçoados, consoante as suas possibilidades. Apesar de haver objetivos claros, esta especificidade beneficia aos alunos a atingir objetivos “realistas”.

PLANO ANUAL DE TURMA - ANO LETIVO 2024/2025										5ºD										
SET	OUT		NOV		DEZ		JAN		FEV		MAR		ABR		MAI		JUN			
	JPD	2	ATL(Co)	4	VOL	2	AND#A	3	GIN(A)	1								Provas ModA		
			ATL(L)	4	JPD	2	FUT	3	GIN(S)COMB	1									02	
			ATL(Co)	4	JPD	2	FUT	3	GIN(A)COMB	1				FUT	4			GIN(A)#A	2	
			ATL(Co)	4	ATL(S)	1	ATL(Co)(S)#A	4	JPD#A	2	JPD#A	3	GIN(S)	1				FUT#A	4	
			ATL(S)	4	ATL(S)#A	1	AND	4	TCF	2	FUT	3	GIN(S)COMB	1			O.M.	3	O.M.	4
			JPD	4			AND	4	TCF	2	DANÇA	3	GIN(A)COMB	1			AVA_T		DANÇA#A	1
APRE	1		GIN(S)	1	JPD	1	GIN(A)	1	TCF	4	VOL	2	FUT	3				TCF	4	
APRE	1		TCF	1	JPD	1	GIN(S)	1	JPD	4	VOL	2	FUT	3				FUT	4	
AVA_INI	1		TCF	1	JPD	1	GIN(A)	1	AVA_T		VOL	2						O.M.#A	4	
AVA_INI	3		TCF	3							BAS	4						TCF	2	
AVA_INI	3		ATL(Co)	3	ATL(L)#A	3					BAS	4						TCF	2	
AVA_INI	3		FSO	3	ATL(Co)	3					O.M.	4						VOL#A	2	
AVA_INI	2		FSO								BAS	4						FUT	3	
AVA_INI	2		FSO								BAS#A	4						O.M.	3	
			VOL	2															Provas ModA	
1 - Pavilhão			ATL(Co)	Atletismo (corrida)	6	6	FUT	Futebol	10	11	RAR	Jogos de regras	0	0	ATA_T	Realização Teórica	2	2		
2 - Pavilhão			ATL(L)	Atletismo (longura)	3	3	VOL	Voleibol	8	9	TEO	Ata Teórica	0	0	FF	Falta (fórmula)	0	0		
3 - Exterior			ATL(S)	Atletismo (saltos)	3	3	AND	Hóquei	3	3	O.M.	Ovisação, Esporci - Héqui	5	3	FSO	Falta (avaliação oficial)	3	0		
4 - Exterior			JPD	Jogos	10	10	BAS	Basketbol	4	4	APRE	Apreensão	2	2	AUTO	Ata e interpretação	0	0		
			GIN(A)	Ginástica (aperfeição)	6	6	COMB	Desportos de combate	5	6	TCF	Trabalho de análise	9	9	SA	Realização prática	13	12		
			GIN(S)	Ginástica (sala)	7	7	DANÇA	Dança	2	6	AVA_INI	Realização diagnóstica	6	6	GREYE	Grupos funcionais	0	0		
					35	37													5	

Figura 10-Planeamento Anual de Turma

É importante referir que nada impede que este documento sofra alterações constantes ao longo do ano letivo, numa perspetiva de ser documento flexível. O importante é que seja ajustado, sempre que possível, em prol dos objetivos específicos da turma.


### **2.1.3. Plano de Aula**

O Plano de Aula é um documento orientador do professor. É nele que constam os exercícios que irão decorrer durante a prática letiva, em uma visão progressiva e lógica, face aos critérios específicos da disciplina e o respetivo nível de ensino. Com uma perceção real, o plano de aula baseia-se na implementação de diferentes conteúdos a ensinar, para que seja possível os alunos melhorarem e aperfeiçoarem as suas habilidades para corresponderem às competências(Oliveira et al., 2018).

Visto como um guia de apoio, o plano auxilia o professor na sua gestão de aula. Contendo informação pertinente, nomeadamente o local da prática letiva, o material a utilizar, o conteúdo a abordar, as estratégias com vista aos critérios de êxito, a duração da prática face ao nível de importância relativo à necessidade da turma e um esboço ilustrativo referente à prática, também com o intuito de organizar o espaço do exercício face ao local da aula. Perante a breve explicação, em seguida é apresentado três planos de aula, referente a cada turma em que o estagiário acompanhou durante o ano letivo 2024/2025.

### 2.1.3.1. Plano de aula da turma do 2º ciclo

<b>Docente:</b> Henrique Serrano		<b>Docente titular:</b> João Paulo Rocha	
<b>Ano:</b> 5º	<b>Turma:</b> D	<b>Data:</b> 03/02/2025	
<b>Espaço:</b> 1		<b>Duração:</b> 100 minutos (85 minutos)	
<b>Unidade didática:</b> Ginástica (Aparelhos e solo) e Desportos de Combate (Oposição)			
<b>Material utilizado:</b> 20 Coletes, Boque, Reuther, Minitrampolim, 2 Colchões de queda, Banco suco, Colchões, Giz (ou cordas), Marcas de chão, Cones, Bola de esponja			

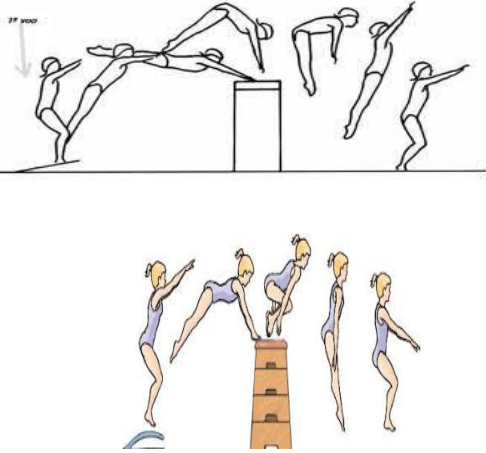


**Agrupamento de escolas**  
*Paulo da Gama*

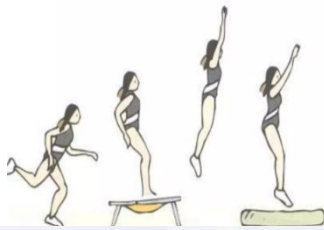
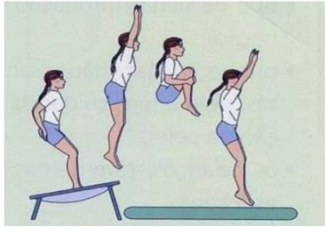

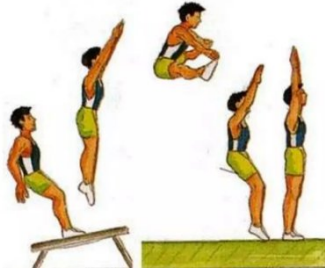
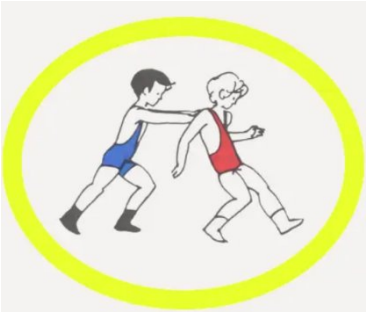
TP: Tempo Parcial

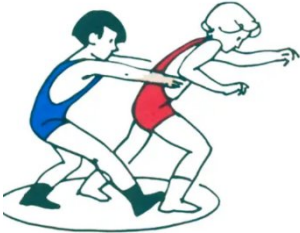
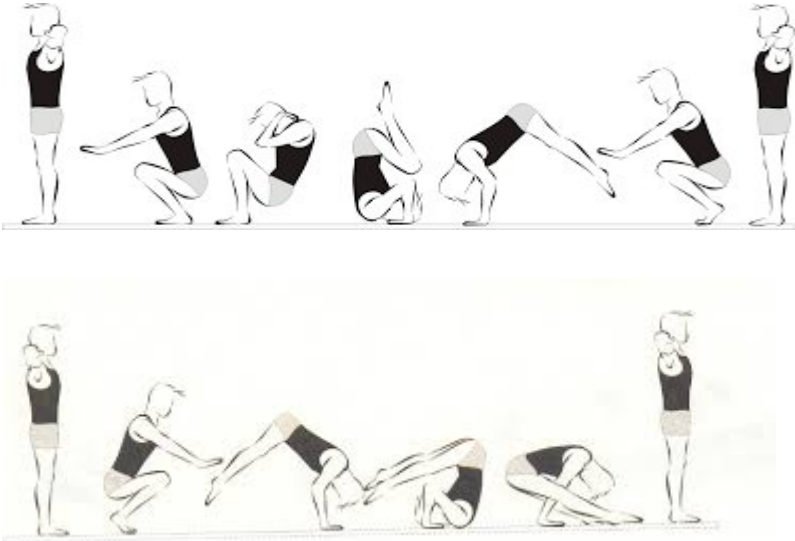
TT: Tempo Total



Parte da aula	Exercício	CrITÉrios de êxito	Organização	TP	TT
<b>Fase Inicial</b>	<p><b>Jogo da Raposa</b></p> <p>Num espaço amplo e limitado, todos os alunos têm direito a um colete colocada nos calções ou calças. Cada aluno terá de tentar roubar o maior número possível de “caudas de raposa” aos colegas, tentando evitar que roubem o seu.</p>	<p>-Devem colocar as fitas conquistadas junto à sua;</p> <p>-O jogador sem cauda pode continuar em jogo, tentando retirar os coletes aos colegas.</p> <p>- O aluno com o maior número de caudas de raposa vence o jogo.</p>		6´	6´


	<p><b>Jogo do Toque</b></p> <p>A turma é dividida em duplas. Em cada dupla o jogo começa em pé, frente a frente. Têm de tocar na mão direita do colega, sem deixar que o colega toque na dele. Sempre que ocorrer um toque contabiliza-se um ponto. Troca-se o membro do corpo a que os alunos têm de tocar.</p>	<p>- Tocar em determinadas partes do corpo.</p>		4´	10´
<b>Dividir a turma em 4 grupos</b>					
<p><b>Fase Fundamental</b></p>	<p><b>Salto de eixo no boque</b></p> <p>Variante: Salto entre-mãos no boque</p>	<p>-Corrida de balanço e chamada a pés juntos no reuther;</p> <p>-Impulsão com os dois membros superiores simultaneamente;</p> <p>-Membros inferiores estendidos durante todo o salto;</p> <p>-Apoiar as mãos com a bacia acima da linha dos ombros, transpondo o aparelho com os joelhos junto ao peito;</p> <p>-Chegada ao solo controlada e em equilíbrio.</p>		10´	20´

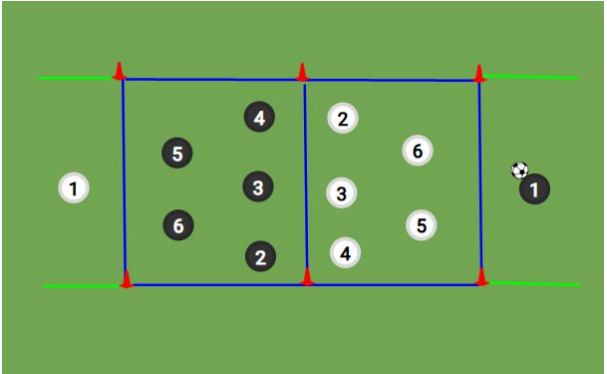


	<p><b>Salto em extensão (vela) no mini trampolim</b></p> <p>Variantes: Salto engrupado</p> <p>Meia-pirueta</p> <p>Salto de carpa de pernas afastadas</p>	<p>-Corrida de balanço e chamada a pés juntos no mini-trampolim ou 2 ou 3 saltos de impulsão no aparelho;</p> <p>-Corpo totalmente estendido na fase aérea com trajetória predominantemente vertical e bacia em ligeira retroversão;</p> <p>-Chegada ao solo controlada e em equilíbrio.</p>	<p>1- Salto em extensão:</p>  <p>2- Salto Engrupado:</p>   	10´	30´
	<p><b>Jogos de Oposição</b></p> <p><b>Parte 1-Quero Ficar</b></p> <p>Delimite uma área circular sobre o colchão utilizando giz ou corda. Introduzir palavras para o começo e fim das lutas, “fogo” para iniciar e “água” para terminar.</p> <p>Organize os alunos em duplas. Dentro de cada ciclo vai disputar uma dupla.</p> <p>O objetivo de um dos praticantes é permanecer dentro da área</p>	<p>-Não é permitido segurar ou puxar a roupa do oponente.</p>		10´	40´


	<p>demarcada, enquanto o outro tem como objetivo empurrá-lo para fora da área.</p> <p><b>Parte 2-Quero sair</b></p> <p>Delimite uma área circular sobre o colchão utilizando giz ou corda. Organize os alunos em duplas.</p> <p>Dentro do círculo demarcado o objetivo de um dos praticantes é sair dentro da área demarcada, enquanto o outro tem como objetivo segurá-lo para permanecer na área.</p>	<p>-Não é permitido segurar ou puxar a roupa do oponente</p>			
	<p><b>Sequência Gímnica</b></p> <p>Realiza um rolamento à frente no plano horizontal com pernas unidas</p> <p><u>Variante: num plano inclinado terminando com as pernas afastadas</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Mantém a direção do movimento do início ao fim;</li> <li>· Mantém as pernas unidas;</li> <li>· Não apoia a cabeça no solo;</li> <li>· Retoma a posição de pé sem ajuda das mãos.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Mantém a direção do movimento do início ao fim;</li> <li>· Não apoia a cabeça no solo;</li> <li>· Mantém as pernas</li> </ul>		10´	50´

	<p>Variante: Realiza um rolamento à retaguarda no plano horizontal com pernas unidas</p> <p>Realiza corretamente uma posição de flexibilidade à escolha (<u>Espargata</u>, "sapo" ou ponte)</p> <p>Em equilíbrio elevado (na trave baixa ou no banco sueco invertido), realiza um encadeamento das seguintes habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Marcha à frente e atrás olhando em frente.</li> <li>· Marcha na ponta dos pés, atrás e à frente.</li> <li>· Meia-volta, em apoio nas pontas dos pés.</li> <li>· Salto a pés juntos, com flexão de pernas durante o salto e recepção</li> </ul>	<p>estendidas na parte final do movimento.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Mantém a direção do movimento do início ao fim;</li> <li>· Mantém as pernas unidas;</li> <li>· Efetua forte repulsão do solo com ambas as mãos para retomar a posição de pé.</li> </ul>	 		
--	---	---	---	--	--

	equilibrada no aparelho.				
<b>Arrumar o material e manter os 4 grupos. Atribuir um número a cada grupo</b>					
	<p><b>Jogos de Oposição- Minitorneio</b></p> <p>4 equipas. Dois campos.</p> <p>Cada equipa escolhe um membro do seu grupo para o jogo.</p> <p>Um aluno de cada equipa posiciona-se de pé, dentro do círculo de jogo.</p> <p>O objetivo do jogo é permanecer dentro do círculo e retirar o oponente.</p> <p>Cada vitória é um ponto para a equipa. No fim do torneio contabiliza-se os pontos TOTAIS de cada equipa</p> <p>Ao fim de 7 minutos troca-se as equipas.</p> <p><u>1º Ronda:</u> (</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Equipa 1 vs Equipa 2.</li> <li>· Equipa 3 vs Equipa 4.</li> </ul> <p><u>2º Ronda:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Equipa 1 vs Equipa 3.</li> <li>· Equipa 2 vs Equipa 4.</li> </ul> <p><u>3º Ronda:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Equipa 1 vs Equipa 4.</li> <li>· Equipa 2 vs Equipa 3.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Palavra “fogo” marca o início da luta, a palavra “água” marca o fim da luta.</li> <li>· Se o jogador perder o conflito, troca com outro membro do seu grupo.</li> <li>· Se o jogador ganhar dois jogos seguidos é obrigado a trocar com outro membro do seu grupo.</li> </ul> <p>-Não é permitido segurar ou puxar a roupa do oponente.</p>		20´	70´

<b>Fase Final</b>	<p><b>Jogo do Piolho</b></p> <p>Duas equipas com igual número de jogadores, em um espaço delimitado, colocam-se no seu "meio-campo", com exceção de um jogador que estará na zona do "piolho".</p> <p>Após a equipa realizar 3 passes com o jogador que está na zona do "piolho", a equipa terá de procurar atingir com a bola ("matar") todos os jogadores adversários que se encontrem no campo principal.</p> <p>O jogador que é "morto" vai para a zona do piolho, ficando com a posse de bola e reinicia o jogo, O primeiro jogador a ser morto substitui o jogador que já se encontrava lá no início do jogo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· A bola é jogada com a mão;</li> <li>· Remata para acertar num adversário;</li> <li>· Utiliza fintas de passe ou de remate</li> <li>· Remata para acertar num adversário;</li> <li>· Utiliza fintas de passe ou de remate;</li> <li>· Remata para acertar num adversário;</li> <li>· Utiliza fintas de passe ou de remate.</li> </ul>		15´	85´
	<p><b>Alongamentos, Feedback à turma e registo dos 5% Higiene</b></p>			15´	100´

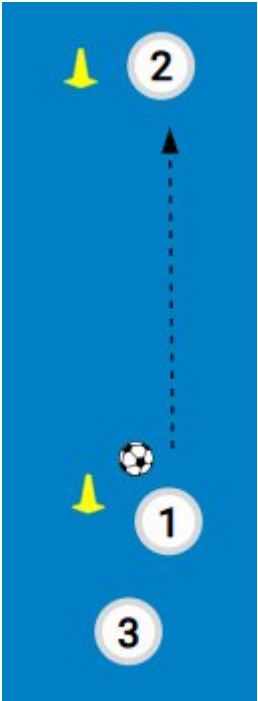
### 2.1.3.2. Plano de aula da turma do 3º ciclo

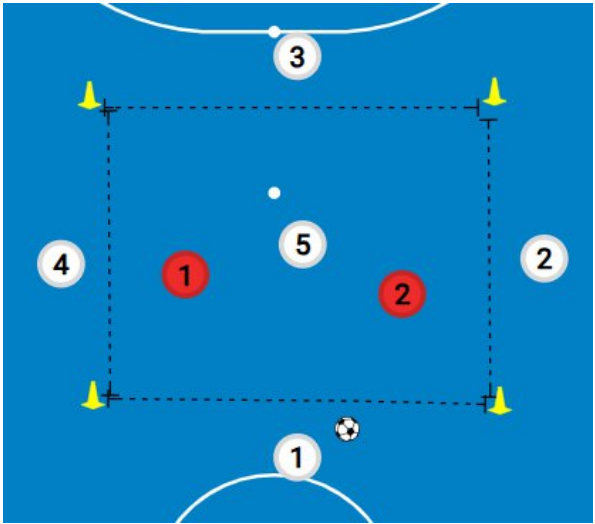
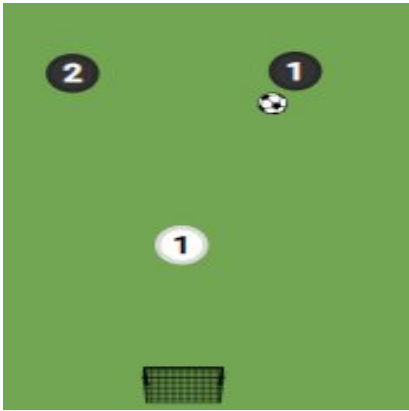
<b>Docente:</b> Henrique Serrano	<b>Docente titular:</b> Patrícia Silva	<b>Data:</b> 02/05/2025
<b>Ano:</b> 8º	<b>Turma:</b> F	
<b>Espaço:</b> 1	<b>Duração:</b> 100 minutos (85 minutos)	
<b>Unidade didática:</b> Futebol		
<b>Material utilizado:</b> 22 Bolas de Futebol, 4 Pinos Grandes, Marcas, Escadas, 7 Coletes Pretos, 7 Coletes azuis, 8 coletes Verdes, 4 balizas pequenas, 5 coletes laranjas		

TP: Tempo Parcial

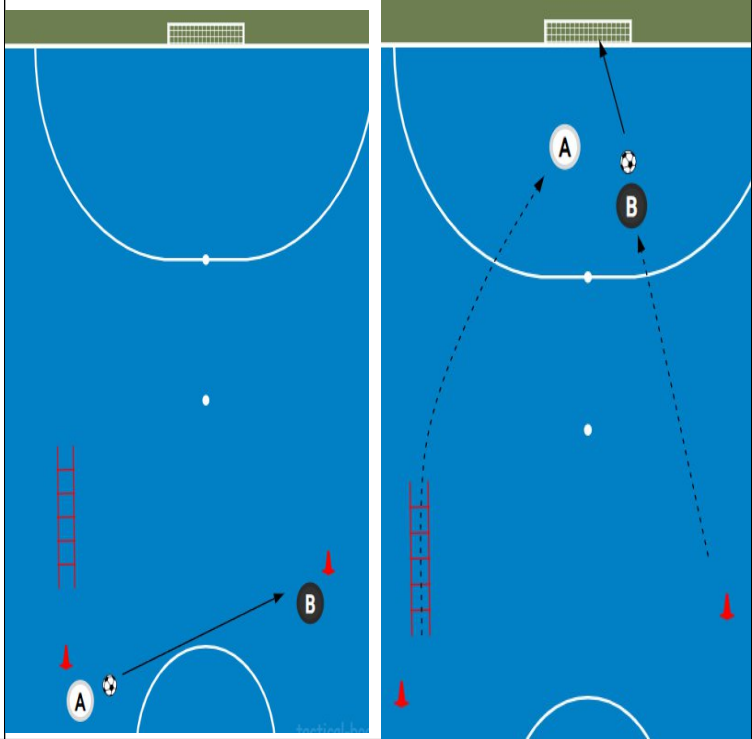
TT: Tempo Total

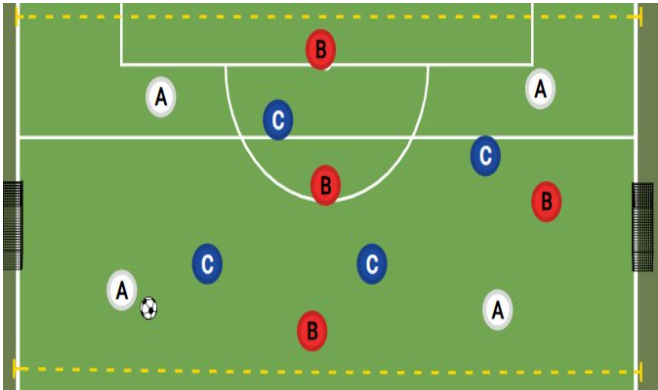
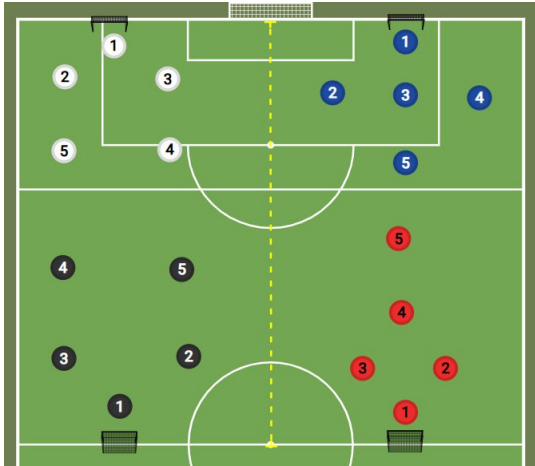
Parte da aula	Exercício	Critérios de êxito	Organização	TP	TT
Fase Inicial	<b>Aquecimento cardiovascular</b> 1º parte sem bola	Corrida sobre o espaço de aula.		7'	7'
	2º parte com bola	Conduz a bola, alternadamente.			

	<p><b>Passe, recepção, condução de bola</b> Trios OU Quartetos</p>	<p>Em uma primeira instância, o aluno deve de conduzir a bola até ao colega 2 e entregar a bola ao colega 2.</p> <p>2º Passe direto com deslocamento sem bola (de modo a ocupar a posição do colega)</p> <p>3º Situação de passe para a desmarcação</p>		13´	20´
<p><b>Fase Fundamental</b></p>	<p><u>3 Grupos de 7 ELEMENTOS- PEDIR QUE SEJAM 3 GRUPOS EQUILIBRADOS</u></p>				


	<p><b>Rabia</b></p> <p>Com superioridade numérica 5 x 2</p> <p>Os alunos que estiverem fora das marcas não podem entrar no quadrado, os alunos que estiverem dentro não podem sair.</p> <p>Dentro existe <b>2 DEFESAS</b> e <b>1 ATACANTE</b>, a quem podem passar a bola</p>	<p>5 alunos terão que trocar a bola entre si. Os Defesas (VERMELHOS) devem interceptar os passes.</p> <p>Apenas um atacante (aluno 5 BRANCO) é que pode se movimentar livremente dentro das marcas. Os restantes alunos (BRANCOS 1,2,3,4) só se pode deslocar na lateralidade.</p> <p>Objetivo é realizar 10 pontos. Cada Passe é 1 Ponto, CADA Passe para o aluno que estiver no meio é 2 pontos.</p>		<p>10</p>	<p>30</p>
	<p><b>Situação de 2 vs.1 , sem GR</b></p> <p>Quem remata, vai buscar bola.</p> <p>O outro colega ocupa a posição de defesa.</p>	<p><b>Atacantes:</b> Em situação de superioridade numérica, enquadrando-se ofensivamente, conduz a bola na direção da baliza para rematar. Passa se não tiver conseguido posição para tal.</p> <p><b>Defesa:</b> Protege o caminho para a baliza</p>		<p>10</p>	<p>40</p>



	<p><b>Condução de Bola em direção à baliza &amp; Remate</b></p> <p>Jogador A passa a bola ao Jogador B.</p> <p>Jogador B conduz a bola o mais rápido para a frente e depois efetua o remate em direção à baliza.</p> <p>Jogador A terá de realizar SKIPPING nas escadas e ser <b>DEFESA</b></p>	<p>JOGADOR B Conduz a bola, de preferência em progressão para rematar</p> <p>JOGADOR A Logo que perde a posse da bola (simular), tenta o mais rápido possível ganhar posição, procurando dificultar a ação ofensiva do colega</p>		10´	50´
--	---	---	--	-----	-----


	<p><b>Superioridade numérica</b></p> <p>3 equipas em jogo. A equipa A, B e C. Todos com o mesmo nº de alunos preferencialmente</p>	<p>Começa com a equipa A e B como os “atacantes”. Equipa C os “defesas”.</p> <p>Os <b>atacantes</b>, em superioridade numérica, têm de realizar 6 a 8 passes entre si.</p> <p>Os <b>defesas</b>, em desvantagem numérica, tentar interceptar os passes. Sempre que recuperarem a bola, pode chutar para qualquer uma das balizas em jogo.</p>		10´	60´
	<p><b>Em situação jogo 5x5 (disputado em ½ campo, com GR neutro)</b></p> <p>Troca de GR a cada +- 5min</p>	<p>Escolhe as ações mais favoráveis ao êxito pessoal e do grupo.</p> <p>Realiza as ações:</p> <p>Receção de bola; Remate; Condução de bola; Passe; Desmarcação; Marcação .</p>		15´	85´
Fase Final	<p><b>Alongamentos, Feedback à turma e registo dos 5% Higiene</b></p>			15´	100´

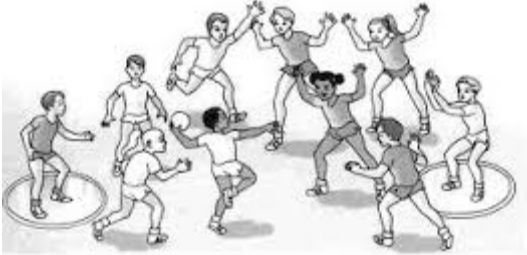
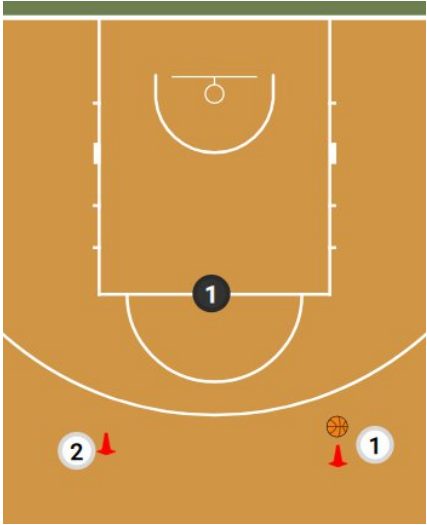
### 2.1.3.3. Plano de aula da turma do Secundário

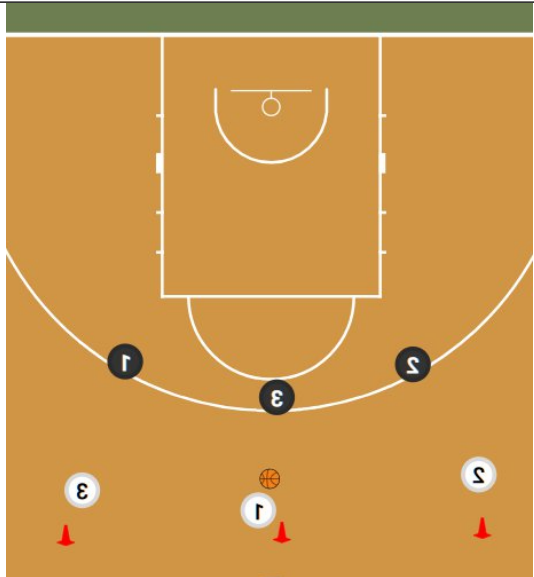
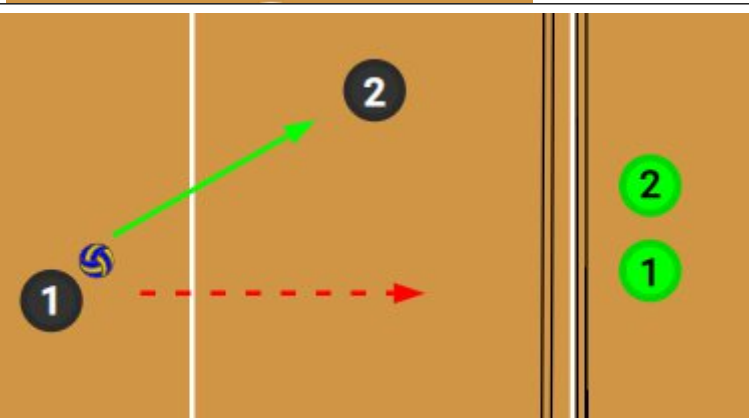
<b>Docente:</b> Henrique Serrano		<b>Docente titular:</b> Filipa Câmara	<b>Data:</b> 12/05/2025
<b>Ano:</b> 12º	<b>Turma:</b> PD		
<b>Espaço:</b> Campo Interior		<b>Duração:</b> 100 minutos (85 minutos)	
<b>Unidade didática:</b> Basquetebol & Voleibol			
<b>Material utilizado:</b> 8 bolas de basquetebol, 8 bolas de Voleibol, 6 coletes vermelhos, 6 coletes Verdes, 6 coletes Azuis, Marcadores, Cones, 4 Arcos			

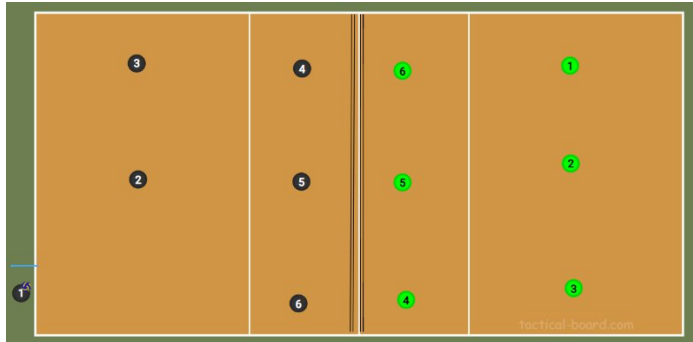
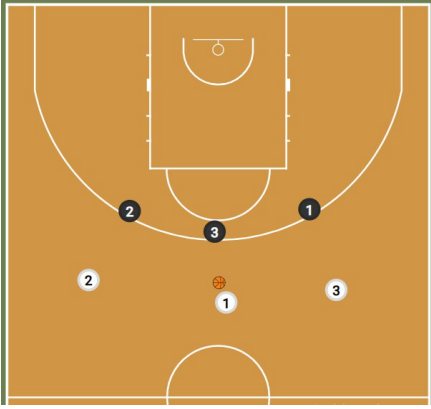
TP: Tempo Parcial

TT: Tempo Total

Parte da aula	Exercício	Critérios de êxito	Organização	TP	TT
<b>Fase Inicial</b>	<p><b>Tempo de Reação</b></p> <p>Duplas, em que um cone fica entre os dois alunos.</p> <p>No decorrer do exercício o professor solicita que a turma realize exercícios envolventes ao aquecimento cardiovascular e articular.</p> <p>Ao sinal do professor, o aluno terá de apanhar o cone. Terá que ser mais rápido que o parceiro.</p>	Reação ao estímulo		5´	5´

	<p><b>Bola ao Capitão</b></p> <p>Na matéria dos jogos pré-desportivos, o exercício “Bola ao capitão” é jogo que engloba os JDC com invasão.</p> <p>Duas equipas em jogo, sendo que um membro de cada equipa deve se colocar dentro do arco, que se encontra no meio-campo do adversário.</p> <p>O objetivo é que a bola chegue ao “capitão”, que é o colega que está dentro do arco.</p>	<p>Sem drible;</p> <p>Portador da bola só pode dar 2 passos;</p> <p>Só o “capitão” pode estar dentro do arco;</p> <p>Contabiliza-se o ponto caso o “capitão” agarre a bola com os dois pés dentro do arco.</p>		15´	20´
<p><b>Fase Fundamental</b></p>	<p><b>Basquetebol- 2 vs.1</b></p> <p><b>Atacantes:</b> em superioridade numérica terão de encestar a bola. Drible em direção ao cesto. O colega deve de fornecer uma linha de passe ao colega, caso esta linha não seja possível, deve fazer corrida em direção ao cesto, “ataque ao cesto”</p> <p>Defesa: Intercetar os passes</p> <p>Variante: 3 vs. 2</p>	<p>Movimentação de linha de passe para linha ao cesto;</p> <p>Drible de proteção;</p> <p>Ressaltos ganhos;</p>		10´	30´

	<p><b>Basquetebol- 3 vs. 3</b></p> <p>Em igual numérica, os atacantes têm de encestar a bola. Drible progressivo, na qual o portador têm duas linhas de passe.</p> <p>Os colegas devem fornecer linha de passe, caso não seja possível devem executar o movimento em direção ao cesto.</p>	<p>Drible de proteção;</p> <p>Movimentação sem bola de linha de passe &amp; linha ao cesto (ataque);</p> <p>Foco nos ressaltos ao cesto;</p>		15´	45´
	<p><b>Voleibol- Remate/Amorti</b></p> <p>Em simulação de simulação. O jogador parte da zona de defesa e faz o passe ao <b>PASSADOR</b>. O passador deve colocar a bola alta e junto à rede.</p> <p>O jogador vem da zona de defesa e corre para a zona de ataque, para realizar o remate/amorti.</p> <p>Defesa: No lado oposto haverá Bloco (dois alunos).</p>	<p>Bola colocada junto à rede, a espera do ataque a bola (passador);</p> <p>No remate, respeito à impulsão. Foco à fase do movimento.</p> <p>Bloco controlado e em sintonia entre ambos, comunicação.</p>		15´	60´

	<b>Jogo Formal de Voleibol- 6 vs. 6</b>	<p>Rotação de jogadores;</p> <p>Nº de passes por equipa;</p> <p>Serviço por baixo (serviço por cima, opcional);</p> <p>Foco ao passador;</p>		15´	75´
	<b>Jogo Formular, 3 vs. 3 Meio-campo</b>	<p>Linha de passe/linha de ataque ao cesto;</p> <p>Drible progressivo;</p> <p>Lançamento/lançamento na passada;</p>		10´	85´
<b>Fase Final</b>	<b>Alongamentos, Feedback da aula, Arrumação de Material</b>			15´	100´

## **2.2. Ensino**

### **2.2.1. Estilos de Ensino**

Para um professor, a estratégia pedagógica consiste na organização intencional do processo de ensino-aprendizagem, orientando-o para a concretização dos objetivos previamente estabelecidos. A sua abordagem vai ao encontro da sua interpretação e concretização pessoal das estratégias de ensino. Segundo Chatoupis (2018), ensinar é uma cadeia de interações entre o professor e alunos, com o objetivo de promover o desenvolvimento do aluno como pessoa e, também, incentivar a sua prática de atividades corporais. Entre o processo do comportamento de ensino, o comportamento de aprendizagem e os objetivos, existe uma cadeia de decisões que orienta e influencia todo o processo pedagógico. Estas decisões são caracterizadas por Pré-impacto (tomadas antes do contacto entre professor e aluno), Impacto (no momento da realização da tarefa) e Pós-impacto (avaliação do desempenho).

As decisões de Pré-impacto correspondem ao período de preparação e planeamento, no qual o professor define os objetivos, seleciona os conteúdos, escolhe os métodos, os recursos e estabelece os critérios de avaliação.

As decisões de Impacto ocorrem no momento da realização da tarefa, durante a interação entre professor e alunos, incluindo adaptações às explicações, ao ritmo da aula, à gestão da turma e às necessidades emergentes dos alunos.

Por fim, as decisões de Pós-impacto concentram-se na avaliação do desempenho e na reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, permitindo ajustar estratégias e melhorar práticas futuras.

O espectro dos estilos de ensino, de acordo com Mosston e Ashworth (2008), organiza os estilos em dois grandes grupos: estilos de ensino Convergentes & Divergentes, como é retratado na figura abaixo.

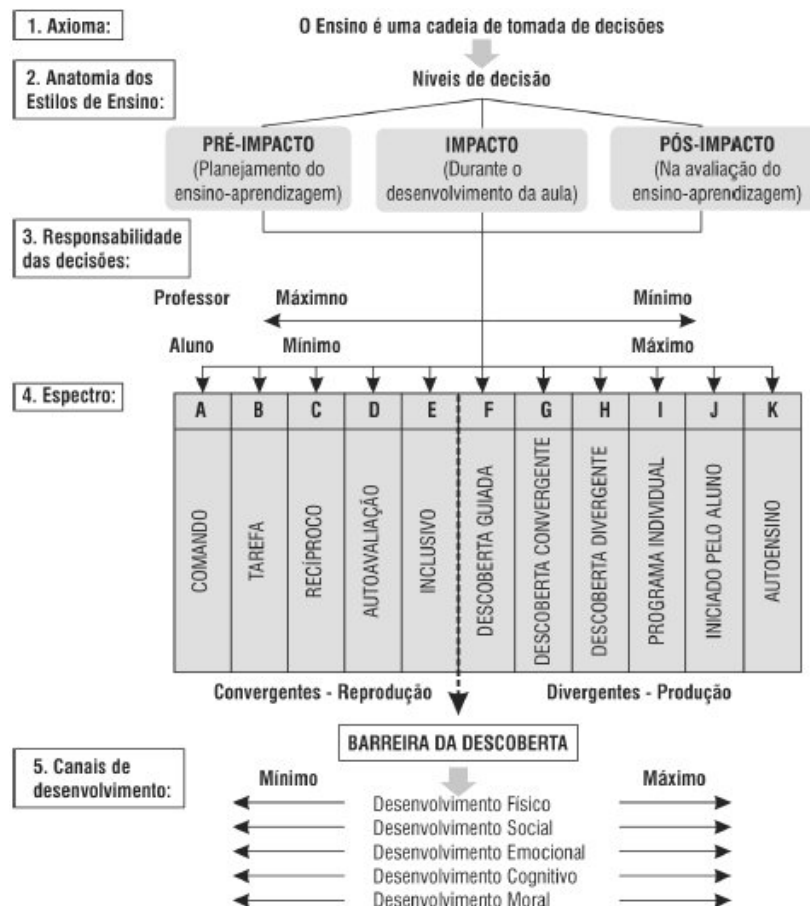


Figura 11- Espectro dos estilos de ensino (adaptado de Moston e Ashworth, 2008)

Entre os diferentes estilos de ensino, existe uma relação com a apresentação dos conteúdos, sua combinação, organização e orientação de aprendizagem aos alunos. Durante a prática pedagógica, em uma fase inicial, o estagiário adotou o mesmo estilo nas três turmas que acompanhou. O estilo de comando, em que os exercícios são determinados pelo professor para a turma toda, na qual o professor demonstra, controla e avalia a atividade da turma. Isto é, o que o professor planejou têm de ser cumprido de forma precisa. Numa perspectiva semelhante ao modelo militar, em que o Professor é o Comandante de todo o processo e é o único que toma as decisões, cabendo aos alunos seguirem as indicações.

Posteriormente, a abordagem começou a ser distinta. O estagiário optou por implementar outros estilos, porque, a seu ver, ao adotar o estilo de comando não permitia aos seus alunos a sua independência. Ou seja, com o passar das sessões, o estagiário notou que os alunos se baseavam exclusivamente na cópia de execução do professor, não permitindo ao aluno aprender através do erro, questionar certos movimentos e questionar a própria execução do movimento. Não despertava o questionamento ao próprio aluno, o querer saber. Mas esta alteração também se deveu à diferença entre o grau de maturidade e desenvolvimento motor entre as três turmas.

Na turma do 2º ciclo do ensino básico, o estilo de ensino que dominou durante grande parte, foi o de Tarefa. Neste o professor explica e/ou demonstra a tarefa e o aluno executa-a conforme o modelo de exemplo. O objetivo passa pelo processo de aquisição de desempenho através das repetições, como foi o caso do dribble alternado, ou o passe de dedos em Voleibol. Apesar de ter oscilado entre outros estilos de ensino, este foi o que predominou. De seguida, adotou-se uma abordagem mais inclusiva,



no sentido em que foram propostos vários níveis de dificuldade para a mesma tarefa, incentivando a inclusão dos alunos.

Relativamente à turma do 3º ciclo, o estilo que mais vezes foi usado foi o Recíproco. Trabalhado em pequenos grupos de trabalho. Em que temos o aluno que executa e o seu colega de turma que é o observador, que analisa, ajuda e dá feedback ao seu colega de turma. Promovendo as relações de cooperação entre os colegas. Outro estilo que foi várias vezes usado na turma foi o da Descoberta Guiada. Este estilo tem como base desenvolver situações de exploração, investigação e descoberta de resposta a um problema. Ou seja, o aluno reorganiza todas as suas soluções que têm, o professor incentiva ao aluno a raciocinar a melhor resposta face ao problema, promovendo a consciência de que o aluno é capaz.

No que diz respeito à turma do secundário, já houve uma abordagem em que envolvia menos o Professor (o estagiário) e mais os alunos. O estilo de ensino que procedeu ao estilo de comando, logo após as primeiras interações com a turma e um mais a vontade do próprio estagiário, foi o da Descoberta Convergente. Este estilo procura uma só solução para um problema, promovendo a capacidade de raciocínio e de lógica do aluno. Em seguida, começou-se a adotar com maior regularidade a outro estilo, o estilo da Descoberta Divergente. A característica essencial deste estilo é apela à criação de várias possibilidades de resposta face a uma situação nova ou desconhecida para o aluno, como foi a situação em Futebol, numa situação de exercício reduzido, em que uma equipa composta por 5 alunos realiza ataques em diversas situações de superioridade numérica (5x4, 5x3, 5x2) devendo os alunos, consoante o contexto específico, encontrar as soluções que permitam a equipa ser eficaz no processo ofensivo.

Em suma, durante a prática pedagógica, o estagiário não se contentou apenas a um estilo de ensino. Tal como afirma Gomes (2017), o sucesso do ensino depende da harmonia entre os objetivos pedagógicos, a aprendizagem, o ensino e os resultados. Acrescentando que não existe um estilo melhor que outro, a escolha do estilo mais adequado deve depender, sobretudo, dos objetivos e das características dos alunos.

### **2.2.2. Motivação & Feedback**

Durante a PES, o estagiário teve a oportunidade de observar diversas aulas de Educação Física ministradas pelos Professores do Grupo de Educação Física de cada estabelecimento de ensino público. Ao longo do ano letivo, acompanhou os seus orientadores nas respetivas turmas atribuídas. Em uma primeira instância, a abordagem do estagiário limitava-se apenas a observar as aulas das turmas a que estava inserido. Posteriormente, a atividade de observação alargou-se a outras turmas lecionadas pelos mesmos professores, embora que não fosse obrigatoriamente do mesmo ano de escolaridade. Este termo de comparação permitiu constatar que, apesar dos conteúdos programáticos serem semelhantes, a abordagem pedagógica dos professores variava significativamente consoante a turma. Realçando a capacidade de adaptação dos professores, que reajustavam as suas estratégias metodológicas em função das características específicas da turma à sua frente, não se limitando a reutilizar o mesmo plano com as mesmas abordagens a outra turma.

Um Professor para além de transmitir o conteúdo, deve ser um agente motivacional e facilitador da aprendizagem. Segundo Libâneo & Fichtner (2017), o professor é visto como um arquiteto do cognitivo, tendo como responsabilidade lecionar as aulas com uma postura que favoreça a compreensão e assimilação do conhecimento pelos alunos, enquanto promove a sua motivação

intrínseca. Neste contexto, a disciplina de Educação Física ganha uma importância acrescida, assumindo uma dimensão de melhorar a condição física e desenvolvimento integral dos alunos, promovendo competências cognitivas e sociais e emocionais. Jesus (2008) reforça ainda que, para que o professor exerça o papel de agente motivacional, é fundamental que domine os conhecimentos e seja capaz de justificar pedagogicamente as suas escolhas. A motivação, como destacam Loureiro et al. (2017), é um fator determinante para o rendimento escolar, visto como uma peça fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, o papel do professor na motivação dos alunos é duplo. Ou seja, para além de adaptar e procurar estratégias que desafiem e estimulem os alunos na prática, o próprio professor também precisa de estar motivado. Segundo Ribeiro (2011), um professor desmotivado dificilmente consegue gerar entusiasmo nas suas aulas, mas quando o professor conhece os interesses dos seus alunos e apela a participação de todos, tende a envolver mais no seu trabalho, planeando aulas mais apelativas e atrativas aos seus alunos.

Outro aspeto crucial observado durante a PES foi o papel do feedback no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Sousa & Duque (2018), toda a informação que antecede a um movimento é considerada de instrução, já a informação recebida durante ou após a execução é entendida como feedback. Magill e Anderson (2017) definem feedback como a informação gerada através do resultado de uma ação, na qual pode haver dois tipos de feedback, intrínseco e extrínseco. O feedback intrínseco decorre da captação de estímulos sensoriais pelo aluno durante a atividade, derivado do próprio aluno. Enquanto o feedback extrínseco complementa essa perceção, fornecendo reforço, correção ou motivação adicional. O feedback é, segundo Barbanti (2011), uma ferramenta indispensável na orientação dos alunos, contribuindo para a compreensão dos seus erros e para a melhoria contínua do desempenho, estimulando a sua autoconfiança na prática. No entanto, como alertam Schmidt e Wrisberg (2008), o uso excessivo de feedback pode gerar dependência, o que compromete a autonomia do aluno. É essencial que o professor encontre um equilíbrio entre os diferentes tipos de feedback, de forma a não prejudicar o progresso pedagógico dos seus alunos e intervir só quando necessário.

Para facilitar o trabalho do professor, é crucial o próprio conhecer os interesses dos seus alunos. Se é um aluno que reage bem a um estímulo de apoio e incentivo, ou se é um aluno mais reservado que não reage bem. Da mesma forma, o feedback não pode ser generalizado, há aspetos que se deve ter em conta. Como é o caso do tipo de feedback, a forma de o fornecer, quando o fornecer (durante ou após, como por exemplo no termino da sessão de aula) e o modo de o fornecer. Independentemente é fundamental que o Professor adote a melhor interação de forma a ajudar o progresso do aluno.

### **2.3. Avaliação**

Segundo Nobre (2009), a avaliação consiste em um processo de recolha de informação respeitando determinadas exigências, que envolve a formulação de juízos de valor com base num referencial, de modo a facilitar a tomada de decisões. Carvalho (2017) acrescenta ainda que, este processo permite recolher toda a informação necessária à orientação, regulação e controlo das aprendizagens e desenvolvimento dos alunos. Logo, a tarefa de avaliar envolve o método de observação de prestação. Qualquer que seja o objetivo da avaliação, o professor nesta tarefa depara-se com alguns problemas aos quais deve apresentar um maior cuidado, sendo este a recolha com rigor e a objetividade de possíveis informações que fundamentam as suas decisões pedagógicas.

Pensar em avaliar em Educação Física, de acordo com Nobre (2021), implica tomar em consideração a influência de vários fatores, em função das características das aulas e do ensino adotado, a avaliação baseia-se na observação direta e constante. Desta forma, deve-se ter em consideração o que é que os alunos aprenderam, mas também o que é o professor ensinou, em um processo sistemático e contínuo. Desta forma, realça-se a existência de três momentos essenciais de avaliação: avaliação inicial; avaliação formativa; e avaliação sumativa, que serão posteriormente desenvolvidas.

Atendendo às orientações normativas, o conselho pedagógico da ESARS forneceu a avaliação das aprendizagens de acordo com os documentos orientadores (Aprendizagens Essenciais e o PASEO) relativo à disciplina de Educação Física. Os alunos da escola foram avaliados de acordo com os seguintes critérios de avaliação:

Domínio das Atividades Físicas - 70%;

Domínio da Aptidão Física - 20%;

Domínio dos Conhecimentos - 10%;

Atitudes & Valores - 5 %.

Contudo, os critérios de avaliação seriam diferentes no que toca ao Ensino Secundário Profissional, em regime de Módulos/ Descritores que, no caso, seria a turma que o estagiário acompanhou. Na qual os critérios de avaliação seriam os seguintes:

Quadro 1- Critérios de avaliação ESARS- Educação Física- Ensino Secundário- Profissional

ANO	Módulos/Descritores	Ponderação %	Avaliação: Processos de recolha/ Instrumentos de avaliação
10º	Jogos Desportivos Coletivos I: Voleibol I e/ou Futebol I (2 jogos coletivos)	80	<p>Notação em <b>ficha de observação</b> apropriada da execução da melhor prestação realizada pelo aluno (competência atingida) em situação de avaliação.</p> <p><b>Testes.</b></p>
	Ginástica I - Ginástica Solo I e Aparelhos I (selecionar 1 aparelho)		
	Dança I (Dança Tradicional, social ou outras)		
	Outras Atividades Físicas I - Badminton		
	Conhecimentos I - Atividade Física, Contextos e Saúde I		
11º	Jogos Desportivos Coletivos II: Basquetebol I e/ou Andebol I (JDC diferente do 10.º ano)	80	<p>Notação em <b>ficha de observação</b> apropriada da execução da melhor prestação realizada pelo aluno (competência atingida) em situação de avaliação.</p> <p><b>Testes.</b></p>
	Ginástica II - Ginástica Solo e Aparelhos II		
	Dança II (Dança Tradicional, social ou outras diferente do 10.º ano)		
	Outras Atividades Físicas II - Atletismo		
	Conhecimentos II - Atividade Física, Contextos e Saúde II		
12º	Jogos Desportivos Coletivos III - JDC (E) e Rêguebi I	80	<p>Notação em <b>ficha de observação</b> apropriada da execução da melhor prestação realizada pelo aluno (competência atingida) em situação de avaliação.</p> <p><b>Testes.</b></p>
	Ginástica I - Ginástica Acrobática I		
	Dança III (Tradicional, social ou outras)		
	Atividades de Exploração da Natureza		
	Conhecimentos III - Atividade Física, Contextos e Saúde III		
	Desenvolvimento das capacidades Físicas - Aptidão Física		
Atitudes & Valores		20	Observação direta

Em relação à EBPB, os alunos foram avaliados de acordo com os seguintes critérios de avaliação:

Quadro 2-Critérios de avaliação EBPG- Educação Física- 2º ciclo e 3º ciclo

Domínios	Áreas/ subáreas	Fórmula	% parcial	% do domínio
<b>Atividades Físicas</b>	Jogos	Nota obtida nos Jogos Pré-Desportivos (5º ano)	10%	70%
	Jogos Desportivos Coletivos	Média das duas melhores notas obtidas nos desportos coletivos	10 % para 5º ano	
			20 % - 6º, 7º, 8º, e 9º ano	
	Ginástica	Nota obtida na Ginástica	15%	
	Atletismo	Nota Obtido no Atletismo	15%	
	Atividades Rítmicas Expressivas	Nota Obtida na Dança	10%	
	Outras	Luta (5º ano)	5%	
Luta e Orientação (6º ano)				
Lutas, Orientação e Raquetes (7º, 8º e 9º ano)				
Higiene	Confirmação por parte do aluno se toma banho nas instalações	5%		
<b>Aptidão Física</b>	Resultados da bateria de testes FitEscola	Nota Obtida em função dos resultados alcançados	20%	20%
<b>Conhecimentos</b>	Resultados de testes escritos, trabalhos individuais e em grupo	Melhor nota das tarefas prescritas, independentemente do número de tarefas executadas	10%	10%

### 2.3.1. Avaliação Inicial

A Avaliação Inicial decorreu-se nas primeiras 4 semanas após o início do ano letivo, tendo como objetivo identificar o nível de conhecimento, habilidades e competências que a turma se encontra. Este tipo de avaliação auxilia a determinar o nível dos alunos e a perceção geral do nível da turma face às matérias a serem abordadas. Com o objetivo de direcionar o planeamento educacional e adaptar a abordagem pedagógica de acordo com as necessidades individuais dos alunos.

No âmbito desta avaliação realizaram-se testes de aptidão física, no qual foram utilizados os testes do FitEscola. Assim, avaliou-se o nível de resistência cardiovascular, força muscular, flexibilidade, velocidade e agilidade. De modo a aferir as habilidades individuais, era registado o nível individual face a exercícios critério expostos à turma.

Como referem Fernandes (2006), a avaliação inicial (ou diagnóstica) permite identificar os conhecimentos prévios e as condições dos alunos, sendo essencial para orientar o planeamento do ensino. Neste sentido, Nobre (P. Nobre, 2009) reforça que a recolha de informação logo no início do processo educativo é indispensável para garantir um acompanhamento pedagógico ajustado.

		Futebol				Bola ao capitão			Voleibol			Mata			Ginástica S.			Ginástica A.			Atletismo								
Selecione as modalidades Indica as tarefas / exercícios Podes colocar %		Plano	Resposta	Classe	Resposta	Plano	Classe	Resposta	Plano	Classe	Resposta	Plano	Classe	Resposta	R. F. F. F.	Avião	Plano	Resposta	Solo	Traves	Barras	Nota	Velocidade-400	S. Conter-março	L. 800m	Nota			
Nº	NOMES																												
1		3	2	2	2	2,25	3	3	3	3,00	1	1	1,00	2	2	2	2,00	1	1	1	1,00								
2		2	1	1	1	1,25	2	2	2	2,00	2	2	2,00	2	2	2	2,00	0	1	1	0,67	2	2	0	1,33	2	1	1	1,33
3		1	1	1	1	1,00	2	2	2	2,00	2	2	2,00	2	2	2	2,00	1	1	0	0,67	3	2	3	2,67	3	2	1	2,00
4		1	1	1	1	1,00	1	1	1	1,00	2	2	2,00	2	2	2	2,00	1	2	1	1,33	3	3	2	2,67	2	1	1	1,33
5		3	3	3	3	3,00	3	3	3	3,00	3	3	3,00	3	3	3	3,00	3	2	1	2,00	2	3	3	2,67	2	2	2	2,00
6		1	1	1	1	1,00	1	1	1	1,00	1	1	1,00	2	2	2	2,00	0	1	1	0,67	2	2	0	1,33	1	1	1	1,00
7		1	1	1	1	1,00	1	1	1	1,00	1	1	1,00	1	1	1	1,00	1	1	0	0,67	1	2	1	1,33	1	1	1	1,00
8		1	1	1	1	1,00	1	1	1	1,00	1	1	1,00	1	1	1	1,00	1	2	1	1,33	1	1	1	1,00	1	1	1	1,00
9		1	1	1	1	1,00	3	3	3	3,00	3	3	3,00	3	3	3	3,00	1	1	1	1,00	2	1	3	2,00	2	1	1	1,33
10		1	1	1	1	1,00	1	1	1	1,00	1	1	1,00	2	2	2	2,00	0	1	0	0,33	2	1	0	1,00	1	1	1	1,00
11		2	2	2	2	2,00	2	2	2	2,00	1	1	1,00	2	2	2	2,00	1	1	1	1,00	5	5	0	3,33	1	1	1	1,00
12		1	1	1	1	1,00	2	2	2	2,00	2	1	1,50	1	1	1	1,00	1	1	2	1,33	2	2	3	2,33	2	1	1	1,33
13		1	1	1	1	1,00	1	1	1	1,00	1	1	1,00	2	2	2	2,00	1	2	1	1,33	2	1	0	1,00	1	1	1	1,00
14		1	1	1	1	1,00	2	2	2	2,00	1	1	1,00	2	2	2	2,00	2	1	0	1,00	1	2	1	1,33	1	1	1	1,00
15		1	1	1	1	1,00	2	2	2	2,00	2	1	1,50	2	2	2	2,00	0	1	0	0,33	2	3	0	1,67	2	1	1	1,33
16		1	1	1	1	1,00	2	2	2	2,00	2	2	2,00	1	1	1	1,00	1	1	1	1,00	2	2	0	1,33	1	1	1	1,00
17		1	1	1	1	1,00	2	2	2	2,00	2	2	2,00	2	2	2	2,00	1	1	1	1,00	1	2	2	1,67	2	1	1	1,33
18		1	1	1	1	1,00	1	1	1	1,00	1	1	1,00	2	2	2	2,00	1	1	1	1,00	1	2	1	1,33	2	2	2	2,00
19		2	2	2	2	2,00	1	1	1	1,00	1	1	1,00	2	2	2	2,00	1	1	1	1,00	1	3	3	2,33	1	2	2	1,67
20		2	2	2	2	2,00	3	3	3	3,00	1	1	1,00	3	3	3	3,00	1	1	0	0,67	3	1	3	2,33	1	1	1	1,00
21		2	2	2	2	2,00	2	2	2	2,00	3	3	3,00	3	3	3	3,00	2	1	1	1,33	3	2	3	2,67	1	1	1	1,00
						1,36				1,81			1,57				2,00				0,98				1,79				1,33

Figura 12- Exemplo de registo da Avaliação Diagnóstica usado na EBPG

### 2.3.2. Avaliação Formativa

A avaliação formativa tem como finalidade proporcionar a informação sobre o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, o progresso do aluno. É um método avaliativo que decorre durante o ano letivo, registado constantemente o progresso do aluno.

A avaliação formativa verifica e valida todo o processo de aprendizagem dos alunos. É utilizada em todas as unidades didáticas, de maneira a conferir se os alunos atingiram todos os objetivos e critérios de êxito definidos para a sua correta. Se não se registar uma evolução, é necessário reformular o processo.

De acordo com Henriques et al.(2014), a avaliação formativa desempenha um papel central na melhoria das aprendizagens, ao permitir reajustar as estratégias pedagógicas permitindo que haja um processo de regulação contínua que não se limita a verificar, mas que intervém ativamente no desenvolvimento da aprendizagem. Fernandes (2005) acrescenta que esta avaliação permite ao professor adequar a sua intervenção, promovendo assim o sucesso escolar.

No contexto do meu estágio, a avaliação formativa foi aplicada de forma sistemática e intencional. Com o apoio e orientação dos orientadores, era feito em aula o registo contínuo do desempenho dos alunos através de grelhas de observação, listas de verificação de critérios de êxito e notas de campo, permitindo monitorizar aspetos como a participação, o cumprimento das tarefas, a autonomia e a qualidade de execução. Paralelamente, proporcionava-se feedback oral imediato, dirigido e orientado para o melhoramento da técnica, da tomada de decisão e da eficiência na realização das atividades.

Além disso, foram integrados momentos de autoavaliação e heteroavaliação, nos quais os alunos refletiam sobre o seu desempenho motor e analisavam os aspetos a melhorar. Estas práticas permitiram reforçar a consciência dos alunos pelo seu percurso de aprendizagem.

Sempre que era registado alguma dificuldade persistente, reajustava-se o planeamento das aulas através da diferenciação pedagógica, na qual era proposto tarefas com níveis distintos de êxito, intensificando o apoio individual ou adaptando o material e os tempos de exercício. Desta forma, a avaliação formativa assumiu um papel fundamental no acompanhamento pedagógico, contribuindo para uma intervenção mais eficaz, personalizada e orientada para a promoção do sucesso educativo dos alunos.

### **2.3.3. Avaliação Sumativa**

Avaliação sumativa acontece no final de uma unidade de ensino, e reflete o grau de domínio dos objetivos, competências e aprendizagens. Ao contrário da avaliação formativa, que acompanha o processo de aprendizagem e permite ajustar estratégias, a avaliação sumativa tem como principal função certificar os resultados obtidos pelos alunos, atribuindo-lhes uma classificação final (Nobre, 2009).

De forma a facilitar o processo de avaliação, foram definidos objetivos para cada modalidade (subárea). Onde era exposto as tarefas a realizar e os respetivos descritores. O seu registo teria de ser através da observação direta da prática. As classificações dos níveis de critério de sucesso, no ensino básico, iam ao encontro da seguinte classificação:

- 1 - Não obtém sucesso em nenhuma tarefa desta subárea;
- 2 - Realiza com sucesso pelo menos uma das tarefas desta subárea;
- 3 - Realiza com sucesso pelo menos três das tarefas desta subárea;
- 4 - Realiza com sucesso pelo menos cinco das tarefas desta subárea;
- 5 - Realiza com sucesso pelo menos sete das tarefas desta subárea.

No que diz respeito à Ensino Secundário Profissional, a abordagem seria de acordo com indicadores de observação por matéria, das quais era exposto situações de tarefa onde era explicado os indicadores de observação (Anexo 1). Após a observação, era contabilizado os registos. A fim de determinar o nível do aluno, entre zero a vinte (Anexo 2).

Segundo Carvalho (2017), a avaliação sumativa implica que o professor faça uma apreciação global sobre o trabalho realizado do aluno. Embora seja atribuída uma nota final, esta não deve ser encarada como o fim do processo. Mas sim como uma oportunidade de melhorar, fornecendo informações e auxiliar a prática pedagógica no futuro (Fernandes, 2005).

## **3.Área III – Dimensão Participação na Escola e Relação com a Comunidade**

O processo de construção e implementação do Projeto Educativo teve como base os documentos orientadores provenientes das Aprendizagens Essenciais e do PASEO, que serviram de referência para a definição de prioridades e linhas orientadoras. Ao longo deste processo, os diferentes grupos da comunidade educativa mantiveram um espírito de entreatajuda entre todos os intervenientes.

Em ambos os locais, a diversidade cultural, juntamente com as diferenças socioeconômicas específicas, foi um dos desafios que mais chamou à atenção aos dois estabelecimentos de ensino público. Na qual o objetivo de todos passava por garantir a qualidade de ensino a todos os seus alunos, incentivando a igualdade de oportunidades e mantendo-se fiéis à sua ideologia de locais inclusivos e equitativos.

### **3.1. Desporto Escolar**

O Desporto Escolar é uma atividade de complemento curricular, ou seja, durante a ocupação dos tempos livres do currículo, na qual é oferecido um conjunto de práticas lúdico-desportivas com o intuito de promover a prática desportiva, enfatizando a importância de hábitos de atividade física regular em torno dos benefícios que possuem em torno da saúde do aluno. Este projeto engloba um regime de liberdade de participação e de escolha, na qual a escola fornece a modalidade desportiva.

Antes de iniciar o Desporto Escolar, em grupo de disciplina, reorganizou-se as modalidades existentes face aos docentes disponíveis para acompanhar a equipa da modalidade ao longo do ano letivo em treinos e possíveis jogos/ torneios que a escola pudesse participar ou pudesse organizar. Na qual, o estudante-estagiário acompanhou a modalidade de Voleibol de Iniciados na EBPG. Em que os horários de todas as modalidades do desporto escolar seriam durante o período de almoço (11:45 até às 14:40), este horário foi discutido em reunião e foi com o objetivo de não prejudicar ou favorecer as turmas da manhã e da tarde.

Referente à Modalidade de Voleibol existente, esta dividiu-se de acordo com o género e escalão. Contudo, é de salientar que independentemente de a equipa do estagiário ser Iniciados Masculinos, todo o aluno que quisesse participar nos treinos (independentemente do escalão e género) poderia. Esses mesmos alunos depois seriam encaminhados para a mesma modalidade para o seu respetivo escalão para depois poderem-se inscrever em jogos/torneios.

Devido à entrada e saída constante de alunos que vinham aos treinos, o plano de treino teria de ser constantemente alterado. Contudo, a base de todo o treino estava em torno do seguinte:

- **Aquecimento:** esta fase seria sempre com bola, podendo ser sozinhos ou em duplas, efetuando gestos técnicos específicos da modalidade;
- **Principal:** onde era desenvolvido o objetivo da sessão de treino, assim com o desenvolvimento de algumas qualidades físicas específicas do jogo;
- **Jogo:** realizou-se sempre em todas as sessões de treino um exercício de jogo - real ou de jogo reduzido;
- **Alongamentos:** esta fase seria jogada com baixa intensidade ou em torno de movimentos articulares, de modo a proporcionar um momento de relaxamento e retorno à calma.

As sessões de treino decorriam em três sessões de 50 minutos às quintas-feiras.

### **3.2. Direção de Turma**

Durante o ano letivo de 2024/2025, foi possível acompanhar de forma regular a direção de turma do ensino secundário, concretamente a turma de 12.º ano do Curso Profissional de Desporto, cuja diretora de turma era a Orientadora Externa Filipa Câmara. Este acompanhamento frequente permitiu-me conhecer bem os alunos e observar diversas dinâmicas de funcionamento da turma. Assisti a sessões de esclarecimento de dúvidas e, a convite da professora Filipa, participei também em reuniões de Encarregados de Educação, onde foram discutidas questões relativas ao desempenho



geral da turma e a situações individuais de alguns alunos que exigiam maior acompanhamento, nomeadamente no que respeita a faltas, suspensões e repetições de módulos.

Em outras situações, a professora dispunha de um horário específico de atendimento aos Encarregados de Educação: segunda-feira, entre as 12h35 e as 13h25, e à quarta-feira, entre as 10h45 e as 11h35. No entanto, apenas me foi possível acompanhar presencialmente o atendimento de segunda-feira, uma vez que à quarta-feira me encontrava no outro local de estágio. Durante estes atendimentos, a professora recebia os encarregados de educação para discutir a situação escolar dos alunos, os planos de apoio em desenvolvimento, o progresso dos projetos de PAP e, adicionalmente, prestava orientações relativas ao prosseguimento de estudos, incluindo requisitos e procedimentos associados à candidatura ao ensino superior.

A minha presença nestas reuniões era regular, exceto em casos em que a minha presença não era autorizada pelo encarregado de educação. Nas reuniões em que a minha presença era solicitada e aprovada, registava cuidadosamente todas as informações e discussões faladas, garantindo um acompanhamento rigoroso dos processos individuais de cada aluno. Sempre que me era solicitado, intervinha para esclarecer dúvidas, fornecer informações complementares ou apoiar a análise das situações apresentadas.

Adicionalmente, com a aprovação da Diretora de Turma, foi possível disponibilizar aos alunos uma hora semanal de apoio tutorial destinada ao esclarecimento de questões relacionadas com o ingresso no ensino superior, como a escolha do curso, os exames necessários, as médias de acesso e outros procedimentos inerentes ao processo de candidatura. Esta iniciativa permitiu reforçar o acompanhamento individualizado dos alunos e apoiar as suas tomadas de decisão académicas.

É importante perceber que o Diretor de turma é o elo entre o triângulo dos alunos, pais e a Escola. De acordo com Ferreira (2014), o Diretor de Turma é, assim, assumido como uma figura de gestão intermédia da Escola, com responsabilidades específicas na coordenação de todos os professores da turma, pela promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos e sua integração no ambiente escolar, bem como pelo relacionamento estabelecido entre a Escola, Encarregados de Educação e a Comunidade.

Marques (2002) refere que “o diretor de turma não se pode limitar à transmissão de informações e à gestão das faltas e dos problemas disciplinares dos alunos (...) devendo facilitar o desenvolvimento psicológico do aluno, promover o conhecimento e a aceitação das normas, valores e atitudes, intervir na construção do projeto curricular de turma e desenvolver o envolvimento parental na escola”.

### **3.3. Educação e Promoção da Saúde Escolar**

Durante o ano letivo 2024/2025, o estagiário participou e auxiliou na organização e implementação de atividades relacionadas com a educação e promoção da saúde escolar. A sua intervenção foi fundamental em diversas frentes, participando e demonstrando a sua flexibilidade face às diferentes exigências de cada projeto. Realçando que a sua participação foi sempre em conta de manter e vivenciar o espírito de entreajuda entre os restantes colegas do grupo disciplinar de Educação Física.

Os torneios desportivos foram uma das áreas com maior intervenção durante o ano letivo. A sua organização, a planificação e divulgação envolta de cartazes, realçaram o esforço e dedicação que o grupo teve em prol das atividades planeadas. A planificação, tanto a nível interturmas como a nível de escalão, mostraram ser um autêntico desafio inicialmente. Visto que, com um número reduzido de equipas para o interturmas, houve a necessidade de alterar alguns torneios a nível de escalão.

Passando pela gestão dos calendários e dos espaços de jogo, até ao acompanhamento e arbitragem quer dos próprios professores quer dos alunos voluntários que auxiliaram bastante o grupo de Educação Física a manter de forma fluída e lúdica a gestão dos torneios.

Para além dos torneios, o estagiário teve um papel crucial nas provas de Corta-Mato, MegaSprinter e Estafetas. Na qual acompanhava os alunos nas respetivas fases da competição. Iniciando sempre a nível escolar (onde se realizava a primeira seleção), seguido pelo nível concelhio (onde os alunos representavam a escola na competição). E ainda a nível Distrital, como foi o caso do Corta-Mato e o MegaSprinter.

O estagiário esteve também envolvido nas atividades envolventes às modalidades do desporto escolar, na qual seria atribuído dias às respetivas modalidades. Nestes eventos, a sua contribuição foi vital na montagem dos espaços, na dinamização das atividades propostas e no incentivo à participação dos alunos, proporcionando experiências enriquecedoras e promovendo o conhecimento e a prática destas modalidades desportivas.

O estagiário também teve uma participação ativa em projetos de iniciativa à prática de atividade física, como foi o caso das caminhadas. No qual todos os intervenientes da comunidade educativa (professores, funcionários, alunos, encarregados de educação) seriam convidados a participar em caminhadas, contribuindo significativamente para o sucesso das iniciativas de desporto escolar e para a promoção de estilos de vida saudáveis entre a comunidade.

### **3.4. Aulas Assistidas**

A PES permiti-o ao estagiário assistir e presenciar a várias abordagens tendo em conta o conteúdo, ou seja, a mesma matéria abordada em turmas do 8º ano (por exemplo) mas de acordo com o contexto de cada turma, face às suas necessidades, ou até mesmo de acordo com o docente titular de cada turma. Durante o ano letivo, o estagiário interagi-o com vários alunos e vários professores, cada um com um traço de personalidade distinto. A diversidade nos alunos implica que haja uma adaptação pela parte do docente de acordo com a turma que têm à sua frente. Raramente o professor dará a mesma aula a duas turmas distintas, isto porque cada turma têm a sua maneira de ser e estar. Há turmas mais acessíveis, em que o professor pode contar com o contributo dos próprios alunos para um bom funcionamento de aula, mas também há turmas mais problemáticas em que o foco maioritário é conseguir captar a atenção de todos.

No mesmo sentido, os distintos traços de personalidade dos professores possibilitaram ao estagiário ter uma visão de múltiplos estilos de ensino e diferenças pedagógicas. Contabilizando professores que enfatizam o estilo de comando, em que o docente é o dono da razão e possui poder absoluto da aula, tomando todas as decisões possíveis. E professores mais democráticos, em que o seu foco seria encorajar a participação e a colaboração entre todos os alunos. Os diferentes estilos de ensino que o estagiário assistiu, permitiram ter um conhecimento abrangente das várias maneiras de adotar o conteúdo. E, ao fim ao cabo, permitiram ao estagiário recolher informação que, futuramente, poderá a adotar na sua futura profissão.

Durante o ano letivo, a entender a esta ideologia, o estagiário solicitou aos seus colegas do grupo disciplinar de ambos os locais se poderia assistir às suas aulas. No âmbito de poder atingir as suas horas de estágio e, ao mesmo tempo, reter todo o conteúdo que conseguisse através da observação direta das sessões. Com o passar do tempo, como a observação em certas turmas já era um ato regular,

com a autorização do professor titular o estagiário passou a ter uma participação mais ativa. Auxiliando o professor titular na sessão de aula.

#### 4.Área IV – Dimensão Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida

### COMPARAÇÃO ENTRE A COMPETÊNCIA MOTORA REAL E A PERCEBIDA ENTRE OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Henrique José Mendes Serrano [1], Fábio Saraiva Flôres [2,3]

[1] Instituto Piaget de Almada

[2] Insight – Piaget Research Center for Ecological Human Development, Portugal

[3] Universidade de Évora, Escola de Ciências Sociais, Portugal

#### Resumo

**Enquadramento:** A Educação Física desempenha um papel central no desenvolvimento motor e social dos alunos, sendo a perceção dos professores determinante na forma como planificam e avaliam o progresso dos estudantes. **Objetivos:** O estudo teve como objetivo analisar a relação entre a competência motora real (CMR) dos alunos e a competência motora percebida (CMP) pelos professores de Educação Física. **Métodos:** Participaram no estudo 146 alunos do 3.º ciclo e secundário (12–19 anos) e 5 professores de Educação Física de uma escola do concelho do Seixal, Portugal. A competência motora real foi avaliada através de testes de locomoção, estabilização e manipulação, e a competência percebida foi registada a partir das estimativas dos docentes, ambos utilizando o Motor Competence Assessment (MCA). **Resultados:** Verificou-se uma correlação moderada entre a CMR e a CMP, mas com discrepâncias significativas, sobretudo no domínio da manipulação, onde os professores tendem a sobrestimar as capacidades dos alunos. Nos domínios da locomoção e da estabilização, os erros foram menores, mas ainda presentes. Não se encontraram diferenças relevantes em função do tempo de serviço ou das orientações educacionais dos professores. **Conclusões:** Os resultados sugerem que a perceção docente nem sempre corresponde ao desempenho real dos alunos, o que pode vir a impactar a motivação e a aprendizagem. Reforça-se a necessidade de utilização de instrumentos de avaliação objetivos e da aposta na formação contínua, de modo a aproximar a prática pedagógica das competências reais dos estudantes.

**Palavras-chave:** Educação Física, Competência motora real, Competência motora percebida, Professores, Avaliação.

## COMPARISON BETWEEN REAL AND PERCEIVED MOTOR COMPETENCE AMONG PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

### Abstract

**Background:** Physical Education plays a central role in students' motor and social development, and teachers' perceptions determine how they plan and assess student progress. **Objectives:** This study aimed to analyze the relationship between students' actual motor competence (AMC) and Physical Education teachers' perceived motor competence (PMC). **Methods:** Participating participants were 146 high school and secondary school students (aged 12–19) and 5 Physical Education teachers from a school in the municipality of Seixal, Portugal. Actual motor competence was assessed through locomotion, stabilization, and manipulation tests, and perceived competence was recorded based on teachers' estimates, both using the Motor Competence Assessment (MCA). **Results:** There was a moderate correlation between CMR and CMP, but with significant discrepancies, especially in the domain of manipulation, where teachers tend to overestimate students' abilities. In the domains of locomotion and stabilization, errors were fewer but still present. No significant differences were found based on teachers' length of service or educational orientation. **Conclusions:** The results suggest that teachers' perceptions do not always correspond to students' actual performance, which may impact motivation and learning. The need for objective assessment tools and ongoing training is reinforced to bring pedagogical practice closer to students' actual skills.

**Keywords:** Physical Education, real motor competence, perceived motor competence, teachers, assessment.

#### 4.1. Introdução

Num mundo cada vez mais marcado por desafios sociais e pela valorização do bem-estar, a Educação Física assume uma importância crescente na formação de cidadãos ativos, críticos e participativos. Segundo Flôres (2024), a Educação Física ocupa um lugar único no currículo escolar, sendo um espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências essenciais à vida em sociedade, nomeadamente o respeito pelo próximo, a empatia e a cooperação. Para além de desenvolver habilidades motoras, a disciplina contribui para a formação de cidadãos autónomos e conscientes, fomentando o pensamento crítico e apelando a sua participação na sociedade. Neste contexto, Roldão (2008) afirma que o papel do professor é orientar a prática em prol do conteúdo e, se for necessário, adaptar as suas estratégias pedagógicas de acordo com a realidade da turma. Para isso, é essencial que o docente invista na formação contínua, isto porque, ao atualizar-se com as novas teorias de aprendizagem e metodologias de ensino, o docente reflete sobre a sua prática pedagógica contribuindo, assim, para uma melhor qualidade de ensino, capaz de atender às necessidades e interesses dos alunos.

A forma como os professores planeiam, ensinam e avaliam o progresso dos seus alunos está ligado às suas orientações educacionais, ou seja, às suas crenças e conceções sobre o papel da disciplina dentro da escola (Vieira, 2007; Vieira & Costa, 2017). As orientações educacionais moldam a prática pedagógica docente, desde a escolha dos conteúdos até à forma de lecionar e avaliar. Vieira (2015) identifica cinco grandes áreas de orientação: Mestria Disciplinar, Processo de Aprendizagem, Autorrealização, Responsabilidade Social e Integração Ecológica. Para além do chamado Perfil Neutro, que combina as áreas de orientação. Os professores com foco na mestria disciplinar tendem a valorizar o conteúdo, no processo de aprendizagem engloba a solução de problemas, na autorrealização incentiva o desenvolvimento pessoal, na responsabilidade social aborda a cooperação e o respeito pelos colegas/sociedade e a Integração Ecológica aborda o conhecimento, o contacto social e o aluno. Estas diferenças influenciam diretamente como o desempenho motor é interpretado e avaliado.

Neste cenário, ganha destaque o conceito de competência motora, um termo que tem vindo a ser discutido cada vez mais na escola e no mundo científico. A literatura indica que esta pode ser dividida em três dimensões: a competência motora real (o que o aluno efetivamente consegue fazer), a autoperceção (como o aluno avalia a sua própria capacidade) e a competência percebida por terceiros (nomeadamente, pelos professores (Estevan et al., 2023; Martins et al., 2023; Robinson et al., 2015). Nesta ótica, a competência motora real refere-se à habilidade objetiva e mensurável que uma pessoa tem para executar diferentes tarefas motoras. Como correr, saltar ou manipular objetos. Stodden et al. (2008) afirmam que uma maior a competência motora real está relacionada a uma grande participação em atividades físicas, que por sua vez melhoram a saúde física e mental. Já a autoperceção de competência motora diz respeito à forma como o próprio indivíduo avalia sua habilidade motora. Essa perceção pode ser influenciada devido a vários fatores, como o feedback derivado dos professores ou a experiência de sucesso (ou insucesso) de atividades anteriores. Esta perceção tem impacto direto na motivação para a prática (Coe et al., 2024). Finalmente, a competência motora percebida por terceiros e, neste caso específico, pelos professores, diz respeito à forma como os professores de Educação Física julgam o nível de competência para executar diferentes tarefas motoras dos seus alunos. Esta perceção influencia conscientemente a forma como o professor planeia as suas aulas, estrutura-as e define os critérios de avaliação (Flôres et al., 2024). Por exemplo, se um professor sobrestimar a competência de um aluno, pode propor desafios demasiado difíceis que levem à sua frustração (Novita et al., 2023). Por outro lado, a subestimação pode resultar em atividades pouco exigentes, que não estimulem o seu desenvolvimento (Legkauskienė et al., 2017).

Apesar de algumas investigações existirem (Benzinho, 2023; Flôres et al., 2024; Santos, 2024; Sousa, 2024), ainda se sabe muito pouco sobre a competência motora percebida pelos professores de Educação Física em relação à competência motora real dos seus alunos. Diante da situação, levanta-se uma questão central: Será que os professores de Educação Física avaliam com precisão os seus alunos? Esta pergunta é de extrema importância, pois uma avaliação adulterada ou uma má percepção pode afetar não só a qualidade de ensino, como também o envolvimento, a motivação e o desenvolvimento motor do aluno (Flôres, 2025). Posto isto, o presente estudo tem como objetivo comparar as percepções dos professores de Educação Física em relação à competência motora dos seus alunos. Espera-se que existam discrepâncias entre a competência motora real com a percebida pelos professores.

## 4.2 Materiais e métodos

### 4.2.1 Amostra

Para a realização do presente estudo, a população disse respeito aos alunos e Professores de Educação Física que frequentavam uma Escola Secundária no Concelho do Seixal. A amostra compreendeu 6 turmas, quatro do 3º ciclo e duas do Ensino Secundário. Participaram, também, cinco Professores de Educação Física. Ainda, participaram no estudo 146 alunos, com idades compreendidas entre os 12 e 19 anos (idade de  $15,54 \pm 1,81$  anos) (ver tabela 2 para mais informações sobre a amostra). Os alunos elegíveis para o estudo não apresentavam dificuldades de aprendizagem conhecidas ou limitações motoras preexistentes.

Tabela 2- Valores descritivos da amostra

Variáveis	Média (DP)
Idade	15,54 (1,81)
Peso (kg)	60,97 (11,37)
Altura (m)	1,70 (0,10)
IMC (Kg/ m <sup>2</sup> )	21,09 (3,22)

### 4.2.2 Instrumentos

#### Motor Competent Assessment (MCA)

O Motor Competence Assessment - MCA (Luz et al., 2016) é uma bateria de testes desenvolvida em Portugal, em que a sua finalidade é avaliar as componentes do comportamento motor. O teste divide a competência motora em três dimensões (estabilização, locomoção e manipulação), sendo que cada dimensão é composta por dois testes motores. Comparativamente a outros instrumentos ou ferramentas de observação, Rodrigues et al. (2019) afirmam que o MCA é a primeira ferramenta de avaliação direcionada para avaliar a competência motora que usa todos os três componentes (estabilidade, locomotor e manipulativo) e os mesmos testes ao longo da vida. Os valores normativos apresentados neste teste permitem avaliar, comparar e acompanhar a competência motora de acordo com o sexo e a idade (3 até aos 23 anos de idade).

Dada a sua extensão de testes motores, Flôres (2025) afirma que esta avaliação possibilita não só uma noção mais equilibrada das dimensões da competência motora, como permite identificar as diferenças existentes de um indivíduo comparativamente com a população.

O protocolo da bateria de testes MCA, inicialmente, direcionava que cada teste englobasse três tentativas, dos quais o melhor registo era o usado. Contudo, Silva et al.(2022) constataram os excelentes níveis de confiabilidade dos testes e que estes apenas necessitavam de ser executados duas vezes, em vez de três. Em seguida, é descrito o protocolo de aplicação de cada teste:

### Testes de Estabilidade

Transferência de Placas: Movimentação lateral por 20 segundos utilizando duas plataformas de madeira. Cada transferência bem-sucedida de uma placa para a outra é pontuada com dois pontos (um ponto para mover a plataforma de um lado para o outro; um ponto para mover o corpo para a plataforma). Considera-se o melhor registo em duas tentativas.

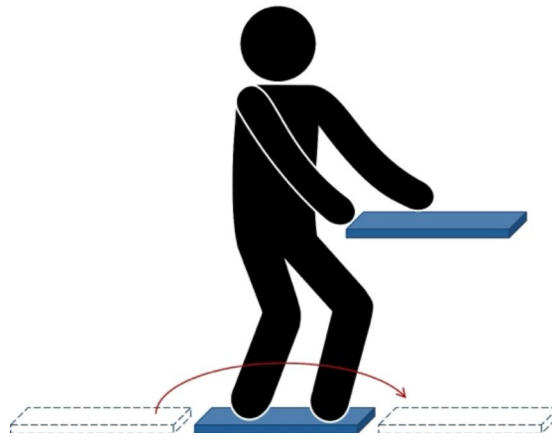


Figura 13- Transferência de Placas

Salto lateral: Saltar lateralmente com os dois pés juntos sobre uma trave de madeira (60cmx4cmx2cm), o mais rápido possível durante 15 segundos. Cada salto correto (dois pés juntos e sem pisar na viga da madeira) é pontuado com 1 ponto e considera-se o melhor resultado de duas tentativas.



Figura 14-Teste dos Saltos laterais

### Testes Locomotores

Shuttle Run: Correr à velocidade máxima até uma linha a 10 metros de distância. Ao final dos 10 metros, pegar um bloco de madeira (posicionado sobre a linha de 10 metros) e trazer de volta até à



linha inicial. Em seguida, voltar a correr para pegar o segundo bloco até à linha inicial. Anotar o tempo decorrido. Valida-se o melhor tempo entre as duas tentativas.

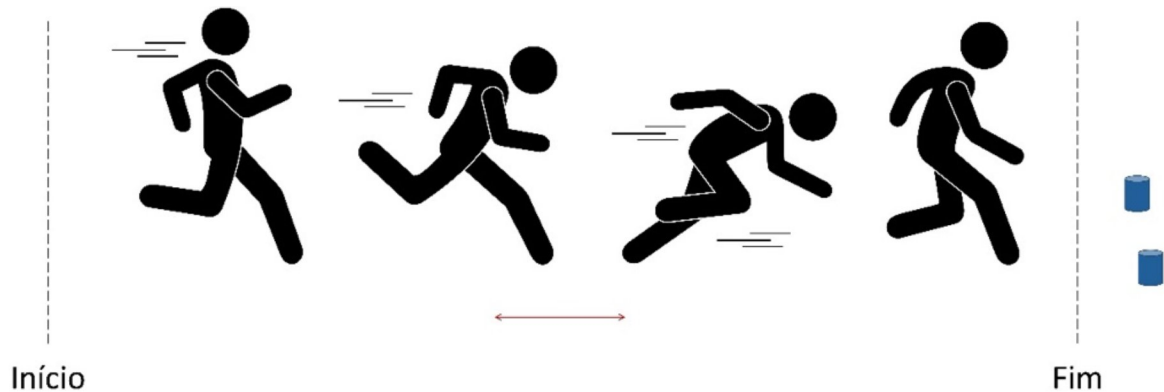


Figura 15-Teste do Shuttle Run

Salto em comprimento: Saltar para a frente com os dois pés simultaneamente, tanto quanto possível. São realizadas duas tentativas. A pontuação final é a distância, em centímetros, entre a linha inicial e a parte de trás do calcanhar.



Figura 16-Teste do Salto em comprimento

### Testes Manipulativos

Velocidade de Arremesso: Lançar uma bola de tênis (cir.: 6.5cm; peso 57g), com a maior velocidade possível, sem correr, mas com a possibilidade de balanço (uma passada). São feitas duas tentativas, dos quais é validado o melhor resultado registado. A bola deve ser medida em Km/h com um radar de velocidade.



Figura 17-Teste da Velocidade de Arremesso

Velocidade de Pontapear: Pontapear uma bola de futebol em velocidade máxima, usando uma ação de remate sem correr, mas com a possibilidade de equilíbrio preparatório (um ou dois passos). A velocidade de pico da bola deve ser medida em Km/h com um radar de velocidade. São feitas duas tentativas e é validado o melhor resultado.



Figura 18-Teste da Velocidade de pontapear

### **Value Orientation Inventory-Short Form (VOI-SF)**

O Value Orientation Inventory (VOI) foi desenvolvido por Catherine Ennis com o propósito de identificar as orientações educacionais que norteiam as decisões curriculares dos professores. Desde a sua primeira versão (Ennis & Hooper, 1988), o instrumento foi alvo de adaptações, resultando em versões mais ajustadas a diferentes contextos, entre as quais o VOI-SF (Short Form) que, segundo Vieira e Costa (2017), é uma versão reduzida, na qual é constituída por 10 grupos de 5 *itens* (questões). Cada *item* é representativo de uma das orientações educacionais: Mestria disciplinar (MD), Processo aprendizagem (PA), Responsabilidade social (RS), Autorrealização (AR) e Integração ecológica (IE), definidas aleatoriamente.

Os professores respondentes têm de ordenar obrigatoriamente (numa escala de Likert; 5 para a mais alta prioridade e 1 para a mais baixa), tal como na versão integral (VOI), os *itens* de cada um dos 10 grupos, baseados nas suas prioridades curriculares e opções realizadas, destacando os objetivos mais importantes, numa situação próxima da aula real. Aos professores é solicitado que destaquem impreterivelmente aquilo que é considerado realmente importante numa determinada situação, já que cada *item* apresentado representa uma afirmação descritiva de um objetivo ou episódio de uma aula de Educação Física. O resultado para cada orientação educacional (OE) é obtido através da soma de cada um dos respetivos *itens* nos diversos grupos. Podemos considerar que estamos perante uma subescala. Os resultados obtidos em cada uma das subescalas permitirão encontrar um perfil de orientação educacional (POE) para cada um dos professores, onde o resultado de cada OE poderá variar entre 10 e 50 pontos.

#### 4.2.3 Procedimentos Éticos

Em uma primeira instância solicitou-se a autorização ao respetivo estabelecimento de ensino público, nomeadamente ao Diretor da escola. Com o apoio da orientadora cooperante, foi possível realizar um email para o diretor (Apêndices).

De seguida, reuniu-se com o Coordenador do Grupo disciplinar de Educação Física, juntamente com os colegas de grupo, a fim de explicar os objetivos dos estudos e facultar a autorização dos mesmos. No mesmo sentido, houve a devida chamada de atenção relativamente à disponibilidade para a segunda fase da investigação, a realização do questionamento VOI-SF.

Posteriormente, solicitou-se a autorização aos Encarregados de Educação, devido ao facto de a amostra ser menor. Felizmente, com o apoio dos diretores de turma, foi possível encaminhar a solicitação eletrónica, onde constou toda a informação pertinente relativa aos testes a serem realizados, bem como o realce do anonimato do nome da criança em toda a investigação.

A recolha dos dados ocorreu entre os meses de Dezembro de 2024 a Fevereiro de 2025, dentro do pavilhão desportivo da escola, reduzindo, ao máximo, quaisquer interferências externas durante a realização das recolhas. Em discussão com os professores, a abordagem que se optou foi a de acrescentar uma estação exclusiva à realização dos Testes MCA no decorrer das sessões de aula. Contudo, houve sempre o cuidado de garantir que o professor titular não estava a visualizar o desempenho do estudante quando este realizava a prova.

Os testes realizados, foram em conta dos procedimentos estipulados pelos autores Luz et al. (2016), na qual indicam que antecedendo aos testes, todos os participantes devem realizar um aquecimento geral. Em seguida, o investigador deve realizar uma demonstração de cada técnica acompanhada com uma explicação verbal. Cada participante experimentou a tarefa antes da administração do teste real. O feedback poderia ser fornecido, tanto pelo próprio investigador como pelos colegas de turma, contudo, nenhum feedback verbal referente ao desempenho da prova era fornecido. Os resultados foram registados em uma folha de registo, em caneta.

A avaliação antropométrica individual dos alunos, decorreu num espaço próprio da escola, na sala multiusos, que de acordo com Rito et al. (2010) deveria cumprir com os seguintes requisitos mínimos:

- a) Boas condições de trabalho e silêncio;
- b) Espaço suficiente de modo a permitir a liberdade de movimentos;
- c) Iluminação adequada para correta visualização dos números;
- d) Temperatura ambiente situada entre os 21 e 23°C;

- e) Sem correntes de ar;
- f) Piso plano;

Para avaliar a composição corporal do aluno, o instrumento usado foi a Balança digital Salter 9207 BK3R. A balança foi colocada numa superfície dura e plana, para que o mostrador estivesse completamente visível. Foi pedido que fosse retirado o calçado e quaisquer acessórios (por exemplo: brincos, anéis, colares, relógios de pulso, etc.). A balança digital foi ligada, aparecendo o número 0.0 no mostrador. O aluno de seguida era convidado a posicionar-se no meio da balança, membros pendentes ao longo do corpo, pés ligeiramente afastados e peso distribuído pelos dois apoios e permanecer imóvel, até o valor do peso aparecer no mostrador. O peso da criança foi registado ao Quilograma.

Para avaliar a estatura do aluno, o instrumento utilizado foi uma fita métrica. Foi solicitado ao aluno que retirasse os sapatos e ornamentos do cabelo. Em seguida o aluno teria de se colocar de costas para a parede, com os calcanhares unidos e as pontas dos pés ligeiramente afastadas, os braços ao longo do corpo e o peso. Certificou-se que os ombros estavam nivelados. A parte de trás da cabeça, as omoplatas, as nádegas e os calcanhares deviam tocar a superfície vertical. Posteriormente, posicionou-se a cabeça do aluno de forma que o olhar se mantivesse na horizontal (Plano de Frankfurt, envolvendo o bordo inferior do olho e o bordo superior da orelha). Por fim, fora registado a altura.

Somente se solicitado, os alunos poderiam ser informados sobre as suas próprias medidas antropométricas, mas nunca sobre as medidas de outros colegas.

Após a realização dos testes, foi solicitado informações aos docentes referentes ao número de anos de serviço, bem como o número de horas semanais com a turma. Depois os professores observaram vídeos exemplares de cada teste. Complementando esta informação, foi-lhes fornecido valores normativos para a população portuguesa em cada um dos testes de acordo com a idade e género (Rodrigues et al., 2019). De seguida questionou-se o titular sobre qual era a sua expectativa em relação à execução da tarefa proposta a cada aluno. O valor foi registo em Excel.

Por fim, aos professores fora aplicado o questionário VOI-SF de Catherine Ennis (1988) na versão portuguesa (Vieira, 2003; Vieira 2007; Vieira, 2015). Esta versão reduzida é constituída por 10 grupos de 5 itens (questões), em que o professor tem de ordenar cada grupo numa escala de Likert, de 5 a 1, sendo de alta prioridade e de baixa prioridade, respetivamente.

#### **4.2.4 Análise Estatística**

Em uma primeira instância foi realizada a análise descritiva dos dados através da média e do desvio padrão. Para a estatística inferencial, a fim de procurar diferenças entre a competência motora real e a competência motora percebida pelo professor foram analisados os pressupostos de opção paramétrica, efetuando a normalidade da amostra através do teste de Kolmogorov-Smirnov. Assumiu-se diferenças significativas para  $p \leq 0,05$ . A comparação entre as variáveis de estudo, competência motora real e a percebida, foi realizada através do teste t pareado. Utilizou-se o *Software Statistical Package for Social Sciences* (SPSS, IBM corp. USA), versão 29.0, adotando-se um nível alfa de significância de 5%.

### 4.3 Resultados

Ao analisar os resultados da tabela 3, percebe-se que existem diferenças significativas entre a CMR e a CMP, na maioria das variáveis. Entende-se que os professores subestimam os saltos laterais ( $p= 0,03$ ) e o salto em comprimento ( $p= 0,00$ ). Contudo, há uma sobrestimação da CM nos demais testes (exceto no teste do Shuttle Run, visto não haver diferença estatística). Em relação às categorias de CM, sobrestimações significativas foram encontradas nos testes de estabilização, manipulação e CM total.

Tabela 3- Comparações entre a competência motora real e a competência motora percebida pelos professores

Variáveis	Competência motora		Competência motora percebida		t	p
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão		
Saltos laterais (%)	43%	27%	38%	29%	2,17	0,03
Mudança de plataforma (%)	0%	0%	21%	25%	-10,25	0,00
Salto em comprimento (%)	64%	27%	62%	26%	9,99	0,00
Shuttle run (%)	60%	30%	65%	35%	-1,77	0,08
Lançamento (%)	12%	20%	68%	33%	-23,30	0,00
Pontapé (%)	3%	6%	62%	36%	-21,25	0,00
Estabilidade (%)	21%	13%	29%	22%	-4,96	0,00
Locomoção (%)	62%	25%	63%	28%	-0,61	0,55
Manipulação (%)	8%	12%	65%	32%	-24,71	0,00
Competência motora (%)	30%	14%	52%	23%	-15,54	0,00

De forma a compreender a relação entre a CMR e a CMP, realizou-se a medida de relação entre as duas variáveis, ou seja, a sua correlação (Tabela 4).

Tabela 4- Correlação entre a percepção de competência e a competência real

	EP	LP	MP	CMP	E	L	M	CM
EP	1	,718	,459	,816	,478	,448	,360	,529
LP		1	,563	,887	,517	,629	,379	,656
MP			1	,834	,418	,407	,529	,534
CMP				1	,551	,581	,511	,677 $p \leq 0,05$
E					1	,526	,457	,775
L						1	,450	,902
M							1	,710
CM								1

Legenda: Estabilidade percebida (EP), Locomoção percebida (LP), Manipulação percebida (MP), Estabilidade (E), Locomoção (L), Manipulação (M), Competência Motora Percebida (CMP), Competência Motora (CM)

Conforme retrata a Tabela 4, existe uma correlação moderada e significativa ( $r = 0,677$ ,  $p < 0,01$ ) entre a competência motora real dos alunos e aquilo que os professores percebem. Isto significa que, de forma geral, quanto melhor é o desempenho real dos alunos, mais elevada tende a ser a percepção dos professores sobre as suas capacidades.

No entanto, esta correlação não é perfeita. Há diferenças entre o que os professores acham que os alunos conseguem fazer e aquilo que realmente conseguem. Por isso, foi importante analisar mais ao pormenor os erros de percepção em cada domínio.

Tabela 5- Correlação entre a percepção de competência e a competência real

	Média	Desvio padrão
Erro de percepção Locomoção	1%	23%
Erro de percepção Estabilização	8%	20%
Erro de percepção Manipulação	57%	28%
Erro de percepção CM	22%	17%

Ao observar os dados da Tabela 5, percebe-se que o maior erro de percepção dos professores ocorre no domínio da manipulação, com uma diferença média de 57% em relação ao desempenho real dos alunos. Já nos domínios da locomoção e da estabilidade, embora os erros sejam menores, continuam a evidenciar alguma distância entre o que os professores acham e aquilo que os alunos realmente demonstram.

Estes resultados mostram que, apesar de existir uma certa relação entre a percepção dos professores e o desempenho motor dos alunos, ainda há divergências. O que pode resultar em um impacto direto na forma como os professores planificam as aulas e avaliam as competências dos seus alunos, reforçando a importância de recorrer a instrumentos de avaliação mais objetivos e fiáveis. As análises dos dados não evidenciaram diferenças significativas nas orientações educacionais dos professores, nem em relação ao tempo de serviço dos mesmos.

#### 4.4 Discussão

O presente estudo teve como objetivo principal investigar a diferenças entre a competência motora real (CMR) dos alunos e a competência motora percebida (CMP) por professores de Educação Física. Os resultados, obtidos através do MCA, revelaram diferenças significativas, com os professores a superestimarem e subestimarem as capacidades motoras dos seus alunos em momentos distintos. Esta descoberta está alinhada com as conclusões de trabalhos recentes, incluindo os de Santos (2024) , Benzinho (2023) e Sousa (2024). Estes resultados vão ao encontro de Estevan et al. (2018) , que, ao investigarem a concordância entre a percepção de competência de pais, professores e crianças, concluíram que as percepções, em particular as dos mais jovens, podem não estar totalmente alinhadas com a sua capacidade real.

A pertinência da CMP como mediadora na relação entre a CMR e a prática de atividade física é um ponto central na nossa discussão. O estudo de Royo et al. (2023) demonstrou que a percepção da competência motora se relaciona com a prática de atividade física. Esta informação é particularmente relevante para a disciplina de Educação Física, pois a percepção do professor pode moldar o ambiente motivacional e influenciar a autopercepção do aluno, que, por sua vez, afeta a sua motivação e envolvimento futuro nas aulas. As crenças dos professores sobre a capacidade dos alunos podem influenciar as suas expectativas e, conseqüentemente, o desempenho dos alunos. Soares et al. (2010)

afirmam que se um professor acreditar que o aluno vai desempenhar bem uma tarefa, pode provocar essa vontade e determinação no aluno, enquanto um professor que demonstre poucas expectativas pode acabar por desmotivá-lo e diminuir as suas chances de sucesso na tarefa.

Os resultados do nosso estudo, em conjunto com os trabalhos de Benzinho (2023), Santos (2024), Sousa (2024) e Flôres et al.(2024) confirmam a existência de uma discrepância entre a CMP e a CMR dos alunos. A pesquisa de Benzinho (2023), por exemplo, observou que os professores subestimam a Competência Motora (CM) dos rapazes em testes de estabilização e Locomoção, mas superestimam as habilidades de manipulação e velocidade de chute. Por outro lado, a investigação de Santos (2024) concluiu que os professores tendem a superestimar a CMR dos seus alunos, levantando a hipótese de que a experiência profissional dos docentes pode ser um fator limitante para a precisão da percepção. Sousa (S. J. Sousa, 2024), por sua vez, reforça a existência de diferenças significativas entre a CMR e a CMP e destaca a necessidade de uma reflexão crítica sobre os métodos de avaliação pedagógica.

A perspetiva Bioecológica do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 2005), permite-nos entender como o ambiente afeta o comportamento motor. De acordo com este modelo, o desenvolvimento resulta da interação entre as características da pessoa e os diferentes contextos em que está inserida, como a escola, a família ou os clubes desportivos. Nesse sentido, o conceito de "affordances" (potencial de ação) é particularmente pertinente, pois microssistemas mais ricos (ou seja, espaços de interação direta e regular como as mencionadas anteriormente) e estímulos motores proporcionam melhores oportunidades de aprendizagem e competência motora, enquanto contextos menos favoráveis podem limitar esse desenvolvimento. O estudo de Flôres et al. (2021). demonstrou uma relação entre as oportunidades de comportamento motor na escola e a competência motora das crianças. Isto sugere que a discrepância na percepção dos professores pode ser também um reflexo das limitações ou oportunidades que o próprio ambiente escolar oferece para o desenvolvimento motor dos alunos.

É importante realçar que os valores não significativos encontrados para as orientações educacionais e para o tempo de serviço podem ser explicados por diferentes motivos, especialmente pela baixa quantidade de docentes e pelo facto de a amostra ter sido selecionada apenas numa única instituição de ensino. Esta é uma limitação crucial do estudo que deve ser destacada. Mais estudos devem ser realizados para preencher esta lacuna e tentar compreender de que forma essas variáveis podem influenciar a percepção de competência dos professores.

Em suma, as descobertas da nossa investigação, em conjunto com os estudos prévios, bem como com a literatura internacional, realçam a necessidade urgente de uma reflexão pedagógica e de uma abordagem de formação contínua para professores de Educação Física. A calibração da percepção de competência pode ajudar a promover um feedback mais adequado aos alunos e a garantir que o professor se mantenha como um modelo de execução motora fidedigno. Apesar dos resultados encontrados, algumas limitações devem ser apontadas como, por exemplo, a restrição dos testes serem realizados em apenas um estabelecimento de ensino, o número de amostras (quer a nível de alunos, quer a nível de professores), bem como o fator extrínseco durante a realização dos testes (motivar o próprio colega). Para investigações futuras, seria pertinente realizar estudos longitudinais que permitissem observar a evolução da relação entre competência real e percebida ao longo da carreira do docente. Poder-se-ia igualmente incluir variáveis contextuais mais detalhadas, como a carga horária semanal, as modalidades lecionadas, para explorar de que forma estas variáveis podem influenciar a percepção de competência dos professores. A valorização das capacidades reais motoras

dos alunos, em detrimento de preconceitos ou percepções desatualizadas, é essencial para promover a motivação, o desenvolvimento integral e a inclusão de todos os estudantes na prática desportiva.

#### **4.5 Conclusão**

O presente estudo teve como objetivo analisar a relação entre a competência motora real (CMR) dos alunos e a competência motora percebida (CMP) pelos professores de Educação Física. Os resultados mostraram discrepâncias significativas, sobretudo no domínio da manipulação, onde se verificou uma tendência para a sobrestimação. Apesar de se observar uma correlação moderada entre a CMR e a CMP, ficou evidente que a percepção do docente nem sempre corresponde ao desempenho dos alunos.

Estes achados sugerem a necessidade de reforçar a utilização de instrumentos de avaliação objetivos e consistentes, que ajudem os professores a ajustar as suas percepções face à realidade. A formação contínua pode desempenhar um papel essencial neste processo, permitindo atualizar práticas pedagógicas e promover uma análise mais rigorosa do desempenho motor, contribuindo para um ensino mais justo, motivador e inclusivo.



## Referências

- Alargão, I., & Tavares, J. (2015). *Supervisão da Prática Pedagógica- Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2nd ed.).
- Anselmo, J. M. de O. (2015). *Relatório Detalhado Sobre a Atividade Profissional dos Últimos Cinco Anos (2009/10 a 2013/14)*.
- Arcadinho, A., Folque, A., & da Costa, C. (2021). *A construção do conhecimento profissional de professores: uma revisão sistemática de literatura*.
- Barbanti, V. J. (2011). *Dicionário de Educação Física e Esporte*.
- Benzinho, M. (2023). *Relatório Final de Estágio*.
- Bronfenbrenner, Urie. (2005). *Making human beings human: bioecological perspectives on human development*. Sage Publications.
- Carvalho, M. J. de. (2017). *A decisão na escola: um jogo de racionalidades*.
- Casanova, M. P. (2015). *A Formação Contínua de Professores: uma leitura do Decreto-Lei 22/2014*. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/8546/1/A%20Forma%20a7%20a3o%20Continua%20de%20Professores.pdf>
- Catunda, R., & Marques, A. (2017). *Educação Física Escolar: Referências para o ensino de qualidade*. [www.casaef.org.br](http://www.casaef.org.br)
- Chatoupis, C. C. (2018). Physical Education Teachers' Use of Mosston and Ashworth's Teaching Styles: A Literature Review. *The Physical Educator*, 75(5), 880–900. <https://doi.org/10.18666/TPE-2018-V75-I5-8292>
- Coe, D. P., Post, E. M., Fitzhugh, E. C., Fairbrother, J. T., & Webster, E. K. (2024). Associações entre competência motora, atividade física, competência motora percebida e aptidão aeróbica em jovens dos 10 aos 15 anos. *Children*, 11(2), 260. <https://doi.org/10.3390/children11020260>
- Costa, J. A. (1999). *O papel da escola na sociedade actual*.
- Ennis, C. D., & Hooper, L. M. (1988). Development of an instrument for assessing educational value orientations. *Journal of Curriculum Studies*, 20(3), 277–280. <https://doi.org/10.1080/0022027880200308>
- Estevan, I., Barnett, L., & Meester, A. De. (2023). Promovendo a compreensão da associação entre competência motora real/percebida e fatores relacionados à saúde entre crianças e adolescentes. *Psychology of Sport and Exercise*, 67. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2023.102420>
- Estevan, I., Molina-García, J., Bowe, S. J., Álvarez, O., Castillo, I., & Barnett, L. M. (2018). Who can best report on children's motor competence: Parents, teachers, or the children themselves? *Psychology of Sport and Exercise*, 34, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2017.09.002>
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. In *Gipps & Stobart* (Vol. 19, Issue 2). Stiggins & Conklin.
- Fernandes, Domingos. (2005). *Avaliação das aprendizagens : desafios às teorias práticas e políticas*. Texto Editores.
- Ferreira, M. (2014). *O Diretor de Turma no papel de líder intermédio*. Universidade Católica Portuguesa.
- Ferreira, M. E. M., Albuquerque, D. F. de, & Noro, L. R. A. (2016). *O desenvolvimento do processo ensinoaprendizagem: visão do aluno e do professor*.

<https://doi.org/https://doi.org/10.30979/rev.abeno.v6i2.1423>

- Flôres, F. (2025a). Competência Motora e Instrumentos de Avaliação. In *Competência Motora- Ao longo da vida* (pp. 11–18).
- Flôres, F. (2025b). Percepção da competência Motora. In *Competência Motora Ao longo da vida* (pp. 37–38).
- Flôres, F. S., Rodrigues, L. P., & Cordovil, R. (2021). Relationship between the affordances for motor behavior of schoolchildren (Ambs) and motor competence assessment (mca) in brazilian children. *Children*, 8(8). <https://doi.org/10.3390/children8080705>
- Flôres, F., Vieira, F., Santos, M., Benzinho, M., Sousa, S., & Pombo, A. (2024). Competência motora real e percebida: Os professores avaliam com precisão os seus alunos? In Escola Superior de Educação- Instituto Politécnico de Lisboa (Ed.), *Estudos em Desenvolvimento da criança XVII* (pp. 20–24). <https://www.researchgate.net/publication/385904538>
- Gomes, L., Martins, J., & Costa, F. C. da. (2017). Estilos de Ensino em Educação Física. In *Educação Física Escolar- Referências para o ensino de qualidade* (pp. 87–108). [www.casaef.org.br](http://www.casaef.org.br)
- Henriques, L., Gaspar, M. F., & Silva, J. A. P. da. (2014). Avaliação Formativa de Professores: Um Passo no Caminho da Melhoria do Desempenho Docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 57–72. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_46-1\\_3](https://doi.org/10.14195/1647-8614_46-1_3)
- Januário, C. (2017). O planejamento de jovens professores de Educação Física. In *Educação Física Escolar- Referências para o ensino de qualidade* (pp. 109–116).
- Jesus, S. N. de. (2008). *Estratégias para motivar os alunos* (Issue 1).
- Legkauskienė, Š., Legkauskas, V., & Kepalaitė, A. (2017). Percepções dos professores sobre a competência social dos alunos e a adaptação escolar no ensino fundamental. *Cogent Psychology*, 4(1). <https://doi.org/10.1080/23311908.2017.1421406>
- Libâneo, J. C., & Fichtner, B. (2017). O conhecimento e o papel do professor. In *Temas de Pedagogia - Diálogo entre didática e currículo*. <https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=QH02DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1961&dq=LIB%C3%82NEO,+J.+C.+Did%C3%A1tica&ots=z97siKfmLo&sig=8b7xyD0xwvVY85iaOwBx6uMtMTg#v=onepage&q=LIB%C3%82NEO%2C%20J.%20C.%20Did%C3%A1tica&f=false>
- Loureiro, J. M. da S., Cunha, A. C. T. N., & Moreira, E. C. (2017). (Des) Motivação dos alunos para a prática das aulas de educação física: um estudo empírico com alunos do ensino secundário em Portugal. *Kinesio*, 35(3). <https://doi.org/10.5902/2316546426741>
- Luz, C., Rodrigues, L. P., Almeida, G., & Cordovil, R. (2016). Desenvolvimento e validação de um modelo de competência motora em crianças e adolescentes. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 19(7), 568–572. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2015.07.005>
- Magill, R., & Anderson, D. (2017). *Motor Learning and Control: Concepts and Applications*.
- Marques, R. (2002). *O director de turma e a relação educativa* (Editorial Presença, Ed.).
- Martins, A., Flôres, F., Valentini, N., & Copetti, F. (2023). *O que os pais percebem e como isso afeta a competência motora das crianças? Um estudo exploratório em crianças de 5 a 11 anos do sul do Brasil*.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education* (6th ed.).
- Nobre, P. (2009). *Contributos para uma avaliação curricular da Escola: A avaliação do PCE*.
- Nobre, P. R. B. (2021). *Currículo e Avaliação em Educação Física: um manual pedagógico*.
- Novita, S., Wijayanti, P., & Wedyaswari, M. (2023). Percepção do professor sobre a competência de leitura

- dos alunos e sua relação com a prática de ensino: uma comparação entre o ensino pré e durante a pandemia na Indonésia. *Education Sciences*, 13(1). <https://doi.org/10.3390/educsci13010045>
- Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf)
- Ramos da Silva, M., & Junior, J. (2022). *O trabalho docente frente ao desenvolvimento cognitivo e socioafetivo discente*. 2022. <https://doi.org/https://doi.org/10.55028/pdres.v9i19.12734>
- Ribeiro, F. (2011). *Motivação e aprendizagem em contexto escolar*.
- Ribeiro, N., Neves, T., & Menezes, I. (2014). *Educação para a cidadania em Portugal: contributos para analisar a sua evolução no currículo escolar português*. 14, 12–31. [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)
- Rito, A., Paixão, E., Carvalho, M., & Ramos, C. (2010). *Childhood Obesity Surveillance Initiative-Portugal 2008*. [www.insa.pt](http://www.insa.pt)
- Robinson, L. E., Stodden, D. F., Barnett, L. M., Lopes, V. P., Logan, S. W., Rodrigues, L. P., & D'Hondt, E. (2015). Competência Motora e seu Efeito em Trajetórias Positivas de Desenvolvimento da Saúde. *Sports Medicine*, 45(9), 1273–1284. <https://doi.org/10.1007/s40279-015-0351-6>
- Rodrigues, L. P., Luz, C., Cordovil, R., Bezerra, P., Silva, B., Camões, M., & Lima, R. (2019). Valores normativos da avaliação da competência motora (ACM) dos 3 aos 23 anos. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 22(9), 1038–1043. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2019.05.009>
- Roldão, M. do C. (2008). *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. 13. [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/920/2/SeE\\_13FuncaoDocente.pdf](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/920/2/SeE_13FuncaoDocente.pdf)
- Royo, E., Latorre-Peña, J., Denoni, M., & Orejudo, S. (2023). The Mediating Role Played by Perceived Motor Competence in the Relationship between Motor Competence and Physical Activity in Spanish Adolescents. *Sustainability (Switzerland)*, 15(23). <https://doi.org/10.3390/su152316327>
- Santos, M. (2024). *Relatório Final de Estágio - Comparação entre a competência motora real de rapazes e raparigas e a percebida pelos professores de educação física*.
- Schmidt, R., & Craig, W. (2008). *Motor learning and performance: A situation-based learning approach*.
- Silva, A. F., Nobari, H., Badicu, G., Ceylan, H. I., Lima, R., Lagoa, M. J., Luz, C., & Clemente, F. M. (2022). Níveis de confiabilidade da competência motora em atletas jovens. *BMC Pediatrics*, 22(1). <https://doi.org/10.1186/s12887-022-03483-z>
- Silva, L. do N. P. (2017). *Formação inicial e contínua de professores e os saberes necessários a sua prática diante dos desafios atuais*. <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/6773>
- Soares, T. M., Fernandes, N. da S., Ferraz, M. S., & Riani, J. de L. (2010). *A Expectativa do Professor e o Desempenho dos Alunos* (Vol. 26, Issue 1). <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/S0102-3722010000100018>
- Sousa, E. E. de, & Duque, C. (2018). Modelo de sistema da informação para gerar feedback no ensino baseado na teoria da atividade. *Informação & Informação*, 23(1), 271. <https://doi.org/10.5433/1981-8920.2018v23n1p271>
- Sousa, S. J. (2024). *Relatório Final de Estágio - Percepção da Competência Motora dos Professores em relação à Competência Motora Real dos Alunos*.
- Stodden, D. F., Goodway, J. D., Langendorfer, S. J., Robertson, M. A., Rudisill, M. E., Garcia, C., & Garcia, L. E. (2008). Uma Perspectiva do Desenvolvimento sobre o Papel da Competência Motora na Atividade Física: Uma Relação Emergente. *Quest*, 60(2), 290–306. <https://doi.org/10.1080/00336297.2008.10483582>

- Vieira, F. (2003). *As Orientações Educacionais dos Professores de Educação Física e o Currículo Institucional* [Dissertação de Mestrado]. Universidade Técnica de Lisboa, FMH.
- Vieira, F. (2007). *As Orientações Educacionais dos Professores de Educação Física*.
- Vieira, F. A. R. (2015). *As Orientações Educacionais dos Professores, o Currículo e a promoção de estilos de vida ativos em Educação Física* [Faculdade de Motricidade Humana]. <http://hdl.handle.net/10400.5/12081>
- Vieira, F., & Costa, F. (2017). *As Orientações Educacionais dos Professores Portugueses de Educação Física Las orientaciones educacionales de los profesores de Educación Física* (Vol. 31). Ennis & Chen. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i31.53498>

## Apêndices

Excelentíssimo Senhor Diretor,

O meu nome é Henrique José Mendes Serrano e sou aluno do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário no Instituto Piaget de Almada. Atualmente, estou a realizar o meu estágio de ensino supervisionado na Escola Básica Paulo da Gama, acompanhando uma turma do 2º ciclo e uma turma do 3º ciclo, e na Escola Secundária Alfredo dos Reis Silveira, acompanhar uma turma do secundário.

Escrevo esta carta com o objetivo de solicitar a sua autorização para a realização de recolha de dados para o meu projeto de investigação como parte das exigências para a conclusão do meu mestrado. O tema do projeto é Perceção de competência de Professores.

O objetivo do projeto de investigação é avaliar a perceção entre a competência motora real e a percebida entre os professores de educação física. Permitindo ter uma visão geral do que o professor de educação física acha que o aluno consegue, com o que o aluno realmente consegue. Se existe diferença ou se os valores vão em conta com o critério do professor.

Este projeto permite compreender se a competência motora percebida pelos professores relativamente aos seus alunos, é de facto a competência motora real. Tendo como instrumentos o MCA (Motor Circuit Analysis) e o VOI-SF (Value Orientation Inventory-Short Form).

Para a realização deste projeto, preciso da sua autorização, dos professores de educação física, dos alunos e respetivos pais desses mesmos alunos.

É importante ressaltar que a coleta de dados será realizada de forma anônima, ou seja, o nome dos alunos não será utilizado em nenhum momento do estudo. Os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente para fins académicos e serão tratados com a mais absoluta confidencialidade.

Agradeço, desde já, a sua atenção e colaboração.

Coloco-me à disposição para esclarecer qualquer dúvida.

Com os melhores cumprimentos,

Henrique Serrano, aluno estagiário de Educação Física

**Contacto:** \_\_\_\_\_

**Email:** \_\_\_\_\_

## Anexos

### Anexo 1

#### Indicadores de observação por matéria

<b>Basquetebol</b>	<b>Situação</b>	<b>Indicadores de Observação</b>
<b>Introdutório</b> <b>(I)</b>	Jogo 3x3	-Conhece o objetivo do jogo, a função e o modo de execução das principais ações técnico-táticas e as regras. Após recepção enquadramento. -Recebe e passa em segurança. -Dribla na direção do cesto. -Na defesa do jogador com e sem bola impede a progressão do adversário. -Lança na passada ou parado de curta distância.
<b>Elementar</b> <b>(E)</b>	Jogo 5x5	-Defesa com pressão sem faltas. - Organização equilibrada. - Passe e corte e reequilibra. - Explora 1x1 - Participa no ressalto. - Progride em drible utilizando se necessário fintas e mudanças de direção para finalizar ou passar.

Anexo 2

<b>Secundário</b>			
<b>10º ano</b>	2 JDC, 1 Gin, 1 Dança, 2 (Atletismo, raquetes ou outras)		
<b>11º e 12º ano</b>	Obrigatório - 2 JDC, 1 Gin ou Atl, 1 Dança, Opção 2 (raquetes ou outras)		
	<b>10º ano</b>	<b>11º ano</b>	<b>12º ano</b>
<b>Níveis</b>			
<b>1-4</b>	5I	6I	5I +1 E
<b>5-9</b>	6I	5I +1 E	4I +2 E
<b>10-13</b>	5I +1 E	4I +2 E	3I +3 E
<b>14-17</b>	4I +2 E	3I +3 E	2I +4 E
<b>18-20</b>	3I +3 E	2I +4 E	1I +5 E
<b>Pontos</b>			