U.PORTO

FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

O apito inicial para o futuro: A construção de um professor de Educação Física

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientadora: Professora Doutora Cristiana Helena de Assunção Bessa Pereira

Vítor Hugo Pinto Carmezim

Porto, julho de 2026

Ficha de Catalogação

Carmezim, V. (2026). *O apito inicial para o futuro: A construção de um professor de Educação Física*. Porto: V. Carmezim. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; PRÁTICA PEDAGÓGICA; REFLEXÃO; AQUECIMENTO ESPECÍFICO.

Dedicatória

Aos meus pais e à minha namorada, que estiveram sempre presentes, com apoio, ajuda, motivação e por tornarem o meu percurso académico possível.

Agradecimentos

Antes de mais, expresso o meu agradecimento à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto por todo o percurso formativo proporcionado, pela qualidade do ensino e pelas diversas oportunidades de aprendizagem que contribuíram de forma significativa para a minha formação académica e profissional.

À Escola Cooperante, pelo acolhimento desde o primeiro momento, pelas condições e recursos disponibilizados e, acima de tudo, pelas pessoas que fizeram deste contexto um espaço privilegiado de crescimento pessoal e profissional.

À Professora Orientadora, agradeço a orientação constante, a disponibilidade demonstrada ao longo de todo o processo e o acompanhamento próximo, fundamentais para enfrentar dificuldades e evoluir enquanto futuro profissional.

Ao Professor Cooperante, deixo um agradecimento muito especial pela partilha generosa de saberes e experiências, pela paciência, pelos momentos de reflexão conjunta, pelas conversas informais e pelo apoio permanente. A sua dedicação e empenho foram determinantes, sobretudo por me ajudar a compreender melhor quem sou e quem quero ser enquanto profissional.

Ao Núcleo de Estágio, pela cumplicidade, pelo espírito de equipa e pela troca constante de ideias e experiências. Trabalhar com colegas tão motivados e competentes foi, sem dúvida, uma experiência e uma ajuda incrível.

Aos meus pais, pelo apoio incondicional, pela confiança constante e pelo incentivo ao longo de todo este percurso. Tudo o que alcancei é também reflexo dos valores, do amor e da educação que sempre me transmitiram.

À minha namorada, pela presença constante, pela paciência e pelas palavras certas nos momentos mais difíceis, especialmente quando a confiança falhava. O teu apoio foi essencial para continuar a acreditar em mim.

Índice Geral

Conteúdo

DEDICATÓRIA ..... **III**

AGRADECIMENTOS ..... **IV**

ÍNDICE DE ANEXOS ..... **VIII**

RESUMO ..... **IX**

ABSTRATO ..... **X**

LISTA DE ABREVIATURAS ..... **XI**

1.INTRODUÇÃO **1**

2. ENQUADRAMENTO PESSOAL **3**

2.1 EXPECTATIVAS INICIAIS 4

3. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL **6**

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA COOPERANTE 6

3.2 O NÚCLEO DE ESTÁGIO 7

3.3 O PROFESSOR COOPERANTE 8

3.4 A PROFESSORA ORIENTADORA 9

3.5 CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS 9

Turma 1 ..... *9*

Turma 2 ..... *10*

Turma 3 ..... *11*

Turma 4 ..... *11*

Turma 5 ..... *12*

4. ENQUADRAMENTO OPERACIONAL **12**

4.1 PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA 13

4.2 PLANEAMENTO 15

4.2.1 Documentos de planeamento segundo a lógica do Modelo de Estruturas do Conhecimento *15*

4.2.2 Planeamento anual *16*
4.2.3 Unidades didáticas *17*
4.2.4 Plano de aula *19*
4.3 FATORES DE EFICÁCIA DOCENTE 20
4.3.1 Gestão do ensino *20*
4.3.2 Instrução *21*
4.3.3 Feedback pedagógico *22*
4.4 MODELOS DE ENSINO 23
4.4.1 Modelo de Instrução Direta *23*
4.4.2 Estratégias inspiradas no Modelo de Educação Desportiva e na Aprendizagem Cooperativa *24*
4.5 AVALIAÇÃO 26
4.5.1 Avaliação diagnóstica *27*
4.5.2 Avaliação formativa e sumativa *28*
4.5.3 Autoavaliação *29*
4.6 OBSERVAÇÃO 30
4.7 REFLEXÃO 31
4.8 LECIONAÇÃO DE AULAS À TURMA DO 2.º CICLO 32
4.9 PROPOSTA DE ALTERAÇÃO DOS CRITÉRIOS E DESCRITORES DE AVALIAÇÃO NAS MODALIDADES DE DANÇA E GINÁSTICA ACROBÁTICA 33
5. ENVOLVIMENTO NA COMUNIDADE ESCOLAR 36
5.1 "SPLASH AND GO" 36
5.2 TORNEIO DE VOLEIBOL 37
5.3. CORTA-MATO ESCOLAR E DISTRITAL 38
5.4. VISITA DE ESTUDO À QUINTA DO CARVALHO 39
5.5. SEMINÁRIO DE ARBITRAGEM 40
6. INVESTIGAÇÃO EM CONTEXTO DOCENTE 43
RESUMO 43
ABSTRACT 44
6.1. INTRODUÇÃO 45
6.1.1. Objetivo geral *46*

6.1.2. Objetivos específicos *46*
6.1.3. Questões de investigação *47*
6.2. METODOLOGIA 47
6.2.1. Natureza do estudo *47*
6.2.2. Contexto e participantes *47*
6.2.3. Considerações éticas *48*
6.2.4. Instrumentos de recolha de dados *48*
6.2.5. Procedimentos e desenvolvimento das atividades *49*
6.2.6. Análise dos dados *51*
6.3. RESULTADOS 51
6.3.1. Envolvimento e participação dos alunos *52*
6.3.2. Interação e relação com os conteúdos da aula *52*
6.3.3. Perceções dos alunos sobre o aquecimento tradicional *53*
6.3.4. Perceções dos alunos sobre o aquecimento específico e comparação entre os dois tipos de aquecimento *53*
6.4. DISCUSSÃO 54
6.5. CONCLUSÃO E IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA 56
6.6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 58
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS 59
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 62
ANEXOS XII

Índice de Anexos

Anexo 1 - UD de Voleibol XII
Anexo 2 - Modelo de Plano de Aula XIII
Anexo 3 - Plano Anual XIV
Anexo 4 - Relatório de Observação da Aula XV
Anexo 5 - Ficha de Observação do Professor XVI
Anexo 6 - Cartaz do 2º Torneio de Natação "Splash and Go" XVII
Anexo 7 - Torneio de Voleibol 12º Ano XVIII
Anexo 8 - Cartaz Seminário de Arbitragem XIX
Anexo 9 - Grelha de Observação Direta XX
Anexo 10 - Consentimento Informado XXI

Resumo

O presente Relatório de Estágio tem como objetivo descrever, analisar e refletir criticamente sobre a experiência desenvolvida no âmbito do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. O estágio decorreu numa escola do ensino básico e secundário e constituiu um momento decisivo da minha formação, permitindo articular os conhecimentos adquiridos ao longo do percurso académico com a intervenção em contexto real de ensino. Ao longo do ano letivo, participei no planeamento, na lecionação e na avaliação do processo de ensino-aprendizagem, contactando com turmas de diferentes características, níveis de empenho, motivação e competência motora. Esta diversidade exigiu a adaptação constante das estratégias pedagógicas, a gestão dos espaços disponíveis, a organização das aulas e a procura de soluções perante os constrangimentos sentidos, nomeadamente as obras no pavilhão e a necessidade de recorrer a espaços alternativos. O relatório evidencia ainda a importância da observação, do feedback, da reflexão e da colaboração com o Professor Cooperante, a Professora Orientadora e o Núcleo de Estágio na construção progressiva da minha identidade profissional. Para além da prática letiva, são analisadas experiências de envolvimento na comunidade escolar e o estudo de investigação desenvolvido em contexto docente, centrado no Aquecimento Específico nas aulas de basquetebol. Em síntese, o Estágio Profissional revelou-se uma etapa determinante no meu crescimento pessoal e profissional, reforçando a importância de uma intervenção pedagógica intencional, reflexiva, inclusiva e ajustada às necessidades dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; PRÁTICA PEDAGÓGICA; REFLEXÃO; AQUECIMENTO ESPECÍFICO.

Abstrato

This school placement report aims to describe, analyse and critically reflect on the experience developed within the scope of the Professional School Placement of the Master's Degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education. The placement took place in a basic and secondary school and represented a decisive moment in my education, allowing me to connect academic knowledge with intervention in a real teaching context. Throughout the school year, I was involved in the planning, teaching and assessment of the teaching-learning process, working with classes with different characteristics, levels of engagement, motivation and motor competence. This diversity required constant adaptation of pedagogical strategies, management of available spaces, lesson organization and the search for solutions to contextual constraints, namely the construction works in the sports hall and the need to use alternative spaces. The report also highlights the importance of observation, feedback, reflection and collaboration with the cooperating teacher, the university supervisor and the school placement group in the progressive construction of my professional identity. In addition to teaching practice, experiences of involvement in the school community and the research study developed in the teaching context, focused on specific warm-up in basketball lessons, are also analysed. In conclusion, the Professional School Placement proved to be a decisive stage in my personal and professional development, reinforcing the importance of intentional, reflective, inclusive and context-sensitive pedagogical intervention.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; SCHOOL PLACEMENT; PEDAGOGICAL PRACTICE; REFLECTION; SPECIFIC WARM-UP.

Lista de Abreviaturas

AD – Avaliação Diagnóstica;

AE – Aquecimento Específico;

AQ – Aquecimento;

AT – Aquecimento Tradicional;

EC – Escola Cooperante;

EE – Estudante Estagiário;

EF – Educação Física;

EP – Estágio Profissional;

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto;

MEC – Modelo de Estruturas do Conhecimento;

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

NE – Núcleo de Estágio;

NEE – Necessidades Educativas Especiais;

PA – Plano de Aula;

PC – Professor Cooperante;

PLA – Plano Anual;

PO – Professora Orientadora;

UD – Unidade Didática.

1.Introdução

Iniciar o presente Relatório de Estágio (RE) implica reconhecer a sua relevância enquanto momento de síntese, reflexão e projeção de todo o percurso desenvolvido ao longo do Estágio Profissional (EP). Mais do que um documento descritivo, este relatório assume-se como uma oportunidade de análise crítica e fundamentada da prática pedagógica, evidenciando não só as experiências vivenciadas, mas também o processo de construção de competências e de uma identidade profissional enquanto futuro professor de Educação Fisica (EF). Assim, procura-se dar sentido ao caminho percorrido, articulando saberes teóricos com a realidade prática e valorizando a reflexão como elemento central do desenvolvimento profissional.

O EP, inserido no 2.º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), constitui uma etapa determinante na formação inicial de professores. Este caracteriza-se por ser uma prática de ensino orientada e supervisionada, que permite a imersão progressiva no contexto escolar real. Através do acompanhamento do Professor Cooperante (PC), da Professora Orientadora (PO), o estágio proporciona um suporte contínuo, essencial para a regulação das práticas pedagógicas, para a superação de dificuldades e para o desenvolvimento de uma intervenção cada vez mais consciente, crítica e eficaz. Paralelamente, o trabalho colaborativo com os colegas do Núcleo de Estágio (NE) reforça a partilha de experiências e a construção conjunta de conhecimento profissional.

Neste enquadramento, o principal objetivo do EP passa pela integração égradual na profissão docente, promovendo o desenvolvimento de competências pedagógicas, didáticas, organizacionais e relacionais, fundamentais para o exercício da função de professor. Para alm disso, visa fomentar a capacidade de reflexão crítica sobre a prática, incentivando uma atitude investigativa e de melhoria contínua. Por sua vez, o RE surge como um instrumento privilegiado de sistematização e análise desse percurso, permitindo

não só descrever o trabalho desenvolvido, mas também interpretar as decisões tomadas, as dificuldades encontradas e as estratégias implementadas para lhes dar resposta.

Deste modo, a elaboração do presente relatório representa um momento de consolidação das aprendizagens realizadas ao longo do ano letivo, evidenciando o contributo do estágio na construção de uma identidade profissional sólida e reflexiva. Ao assumir uma postura crítica e consciente sobre a prática pedagógica, pretende-se demonstrar a importância do EP enquanto espaço de crescimento pessoal e profissional, preparando de forma sustentada a transição para o exercício autónomo da docência.

De seguida, é abordado o envolvimento na comunidade escolar, evidenciando a participação nas diversas atividades letivas e não letivas, bem como a integração nas dinâmicas organizacionais da escola. Este capítulo procura destacar a importância da colaboração com os diferentes intervenientes educativos, assim como o contributo dessas experiências para o desenvolvimento de competências profissionais, sociais e relacionais fundamentais à prática docente.
Posteriormente, é apresentado o projeto de investigação desenvolvido ao longo do estágio, no âmbito da investigação em contexto educativo, centrado na utilização de um Aquecimento Específico (AE) nas aulas de basquetebol. Este estudo procurou compreender de que forma os alunos percecionaram esse tipo de Aquecimento (AQ) e analisar o seu envolvimento e participação nas tarefas propostas, sem pretender medir objetivamente o desempenho motor.

Em termos metodológicos, foi adotada uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, desenvolvida em contexto real de ensino. O estudo envolveu duas turmas do 12.º ano do ensino regular, sendo selecionados quatro alunos por turma para a realização de entrevistas breves, procurando integrar perfis distintos ao nível do empenho, aptidão motora, comportamento e género.

Relativamente aos procedimentos implementados, cada turma foi observada em duas aulas da unidade didática (UD) de basquetebol,

diferenciadas pelo tipo de AQ realizado: uma com AT, baseado numa ativação física geral, e outra com AE, estruturado com base nas exigências da modalidade e incluindo tarefas com bola, deslocamentos, mudanças de direção, passe, drible e finalização. A recolha de dados foi realizada através de observação direta, apoiada por uma grelha orientadora de registo, sendo complementada por entrevistas breves realizadas no final das aulas.

Ao longo dos capítulos seguintes, apresento um percurso que traduz, para mim, o que significa aprender a ensinar na prática.

2. Enquadramento Pessoal

O meu nome é Vítor Carmezim, tenho 25 anos e sou natural do Porto. O desporto sempre teve um papel central no meu percurso pessoal e académico. Desde cedo, o contacto regular com a prática desportiva contribuiu para o desenvolvimento das minhas capacidades motoras, do espírito competitivo e de valores como a disciplina, o respeito e a responsabilidade. A vivência em contextos informais de jogo e de prática desportiva despertou em mim um interesse crescente pela atividade física e pelo movimento.

Aos 11 anos, iniciei a prática federada de futebol, modalidade que me acompanhou até aos 18 anos e que teve uma influência determinante na minha formação desportiva e pessoal. Ao longo destes anos, o futebol permitiu-me desenvolver competências técnicas e táticas, bem como capacidades sociais, como o trabalho em equipa, a comunicação e a gestão emocional. Após este período enquanto jogador, surgiu o interesse pela arbitragem, contexto no qual continuo a investir de forma consistente e que se revelou fundamental no desenvolvimento do sentido de justiça, da tomada de decisão e do controlo emocional.

No plano académico, a escolha pela área da EF surgiu de forma natural, resultante da forte ligação ao desporto e do interesse pelo ensino. Assim, ingressei na Licenciatura de Desporto e Educação Física na Universidade da

Maia (UMAIA), onde consolidei conhecimentos científicos e pedagógicos fundamentais para a prática profissional. Durante a licenciatura, tive ainda a oportunidade de lecionar aulas de natação nas Piscinas Municipais de Valongo, experiência que decorreu ao longo de dois anos e que foi determinante para o desenvolvimento do meu gosto pelo ensino. O contacto direto com alunos de diferentes idades e níveis de aprendizagem permitiu-me compreender a importância do papel do professor, reforçando a minha motivação para seguir a área da docência.

Ao longo deste percurso académico, fui consolidando a vontade de exercer a profissão de professor de EF, o que conduziu à decisão de prosseguir estudos no MEEFEBS. O ingresso na FADEUP representou a concretização de um objetivo pessoal e académico, correspondendo a uma etapa exigente, mas extremamente enriquecedora, que tem contribuído de forma significativa para o meu crescimento pessoal, académico e profissional.

Este percurso tem sido fundamental na construção da minha identidade enquanto futuro professor de EF, permitindo-me articular as experiências enquanto praticante desportivo, árbitro e professor em formação, com as exigências pedagógicas e educativas da docência.

2.1 Expectativas iniciais

No início do 2.º ano do mestrado, e com o arranque do EP na Escola Cooperante (EC), encontrava-me bastante entusiasmado. A perspetiva de lecionar uma turma de 12.º ano representava, para mim, simultaneamente um desafio exigente e uma excelente oportunidade para colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo da formação. Tinha consciência de que seria uma experiência intensa, mas acreditava que se revelaria extremamente enriquecedora, tanto a nível profissional como pessoal. Um dos aspetos que encarei de forma muito positiva foi o facto de já conhecer bem os colegas com quem iria partilhar esta etapa. Sabia que o espírito de equipa, a entreajuda e até alguns momentos de descontração estariam presentes, sempre de forma adequada ao contexto, o que contribuiria para tornar o processo mais leve, mesmo nos períodos de maior exigência. Além disso, a certeza de contar com um PC acessível e disponível transmitia-me uma maior tranquilidade. No

essencial, esperava aprender de forma significativa, adquirir novas perspetivas sobre o ensino, desfrutar do processo e terminar o ano com a sensação de ter crescido enquanto professor e enquanto pessoa, levando comigo experiências e memórias marcantes. Relativamente aos alunos, esperava encontrar turmas com diferentes níveis de motivação, empenho e competência motora, o que encarava como um desafio natural da prática docente. Ainda assim, ambicionava que os alunos se mostrassem participativos, respeitadores e disponíveis para aprender, valorizando não só a dimensão motora, mas também os aspetos sociais e comportamentais inerentes à disciplina de EF. Pretendia contribuir para o desenvolvimento de um ambiente de aula positivo, onde os alunos se sentissem motivados, incluídos e confiantes para participar, independentemente do seu nível de desempenho.

Ao nível das minhas ambições para a prática pedagógica, tinha como objetivo assumir uma intervenção progressivamente autónoma, sustentada em princípios de organização, planeamento e reflexão contínua. Pretendia desenvolver aulas bem estruturadas, dinâmicas e ajustadas às características dos alunos, promovendo o máximo tempo de empenhamento motor e garantindo a participação ativa de todos.

Ambicionava também implementar estratégias pedagógicas diversificadas, capazes de responder à heterogeneidade das turmas, nomeadamente através da diferenciação do ensino, da adaptação das tarefas e da definição de objetivos individuais. Para além disso, pretendia valorizar não só o desenvolvimento das competências motoras, mas também aspetos como o fair-play, a cooperação, a responsabilidade e o respeito mútuo.

Outro dos meus objetivos passava por criar um clima de aula positivo e motivador, onde os alunos se sentissem envolvidos no processo de aprendizagem e reconhecessem a importância da EF para o seu desenvolvimento global. Nesse sentido, procurava também implementar formas de avaliação justas e coerentes, que refletissem o progresso dos alunos e incentivassem a sua evolução contínua.

Por fim, pretendia assumir uma postura reflexiva ao longo de todo o processo, analisando constantemente a minha intervenção pedagógica,

identificando aspetos a melhorar e ajustando as minhas práticas sempre que necessário. Desta forma, esperava não só melhorar a qualidade do ensino proporcionado aos alunos, mas também contribuir de forma significativa para o meu crescimento enquanto futuro professor de EF.

3. Enquadramento Institucional

3.1 Caracterização da escola cooperante

A escolha desta escola para a realização do estágio teve em conta fatores práticos e pessoais, como a proximidade à minha residência e as referências positivas sobre a instituição, tanto ao nível das condições físicas e humanas como da qualidade do ensino.

A EC situa-se na Região Norte, integrada na Área Metropolitana do Porto, e pertence a um agrupamento que abrange o 3.º Ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário. Trata-se de uma escola secundária com mais de 900 alunos, oferecendo uma ampla variedade de percursos educativos adaptados às diferentes necessidades dos alunos. Entre as opções disponibilizadas encontram-se os Cursos de Educação e Formação de Jovens, os Cursos Científico-Humanísticos, os Cursos Profissionais, a Educação e Formação de Adultos, o Ensino Secundário Recorrente e as Formações Modulares.

A EC pauta-se por uma visão, missão e conjunto de valores que orientam a prática pedagógica e promovem o desenvolvimento integral dos alunos. Destacam-se princípios como trabalho, respeito, responsabilidade, criatividade, diálogo, liberdade, colaboração, cooperação, compromisso, inovação e confiança, que sustentam a sua reputação positiva na comunidade educativa.

No que diz respeito às infraestruturas para a EF, a escola dispõe de um pavilhão gimnodesportivo com 40 metros de comprimento por 20 metros de largura, que, durante as aulas, é dividido em três áreas (20m x 13m), bem como de um campo exterior com aproximadamente 20x10 metros. De forma geral, estas instalações apresentam condições adequadas para a prática desportiva.

Contudo, em dias de chuva, o piso do pavilhão torna-se escorregadio, aumentando o risco de acidentes.

Durante o período do EP, a escola encontrava-se em obras de melhoria, tendo o pavilhão sido o último espaço a ser intervencionado. As intervenções iniciaram-se no final do 1.º semestre, o que levou à sua inutilização durante uma parte significativa do 2.º semestre. Perante esta limitação, foi necessário encontrar alternativas que garantissem a continuidade das aulas e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Assim, sempre que as condições meteorológicas o permitiam, recorremos ao espaço exterior para a lecionação das aulas. Antecipando esta situação, e em articulação com o PC, foi tomada a decisão de lecionar a modalidade de basquetebol no 2.º semestre, por se adequar melhor aos espaços disponíveis. Para além disso, surgiu ainda a oportunidade de realizar pontualmente uma aula por semana no pavilhão municipal, o que permitiu proporcionar aos alunos melhores condições de prática nesse momento específico.

Nos dias em que as condições climatéricas não permitiam a utilização do espaço exterior, recorremos à sala de alunos, procurando sempre adaptar os conteúdos e estratégias de forma a maximizar o tempo de prática e garantir o envolvimento dos alunos. Apesar das limitações, estas adaptações exigiram criatividade, flexibilidade e capacidade de resposta, contribuindo de forma significativa para o meu desenvolvimento enquanto futuro docente.

3.2 O Núcleo de estágio

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

Desde o início do estágio, a relação que já existia entre nós, fruto de termos sido da mesma turma no 1.º ano do MEEFEBS, foi determinante para criar um ambiente de confiança e colaboração. Esse vínculo facilitou a cooperação durante as aulas, permitindo que todos partilhassem estratégias, experiências e reflexões, o que contribuiu para superar obstáculos individuais e potenciar o crescimento de cada um ao longo do estágio.

O trabalho desenvolvido pelo NE ao longo do ano destacou-se pelo espírito de cooperação e pela constante boa disposição. A diversidade de personalidades, experiências e perspetivas de cada elemento foi um fator essencial para fortalecer o grupo e garantir resultados positivos na prática pedagógica.

O EP constituiu, sem dúvida, uma fase marcante da minha formação. Nesse contexto, o acompanhamento diário do PC e da PO revelou-se crucial, fornecendo orientações, feedback e apoio contínuo que impulsionaram a minha aprendizagem e desenvolvimento profissional.

3.3 O Professor Cooperante

Desde o primeiro contacto com o PC, percebi o seu verdadeiro compromisso com o meu percurso formativo. Mostrou sempre grande disponibilidade para me apoiar, explicando que o nervosismo inicial era natural e assegurando que estaria presente para me orientar em todos os momentos. O seu acompanhamento revelou-se essencial para a minha integração na escola, apresentando-me aos diferentes profissionais e criando um ambiente de confiança, onde me senti à vontade para expor dificuldades e refletir sobre a prática pedagógica.

O PC confiou em mim, dando-me progressivamente autonomia para assumir a responsabilidade das aulas, enquanto partilhava experiências, estratégias e conselhos que enriqueceram o meu desenvolvimento profissional. A atenção constante às necessidades dos estagiários e a preocupação em transmitir uma visão global das funções do professor de EF permitiram-me compreender todas as vertentes da profissão, desde a organização e gestão de aulas até à utilização de recursos e à relação com a comunidade escolar.

Para além do apoio pedagógico, destacou-se pelo incentivo humano e pelo modo como promoveu a colaboração e a confiança entre todos, fatores que me ajudaram a superar desafios e a aproveitar ao máximo as oportunidades do EP. A sua orientação, partilha de conhecimentos e exemplo profissional tiveram um impacto extremamente positivo no meu percurso, transformando esta etapa numa experiência decisiva para o meu crescimento académico, pessoal e profissional.

3.4 A Professora Orientadora

O EP revelou-se uma etapa crucial na minha formação, onde o sucesso dependeu sobretudo de esforço e dedicação. Desde o início, contei com o apoio da PO, uma profissional exigente e extremamente competente, cuja supervisão foi determinante para que o meu trabalho se mantivesse consistente e alinhado com os objetivos definidos.

O acompanhamento da PO caracterizou-se pelo rigor e pela exigência. A orientação próxima e constante transmitiu-me segurança e confiança, permitindo organizar e planear as atividades de forma estruturada, antecipando possíveis dificuldades e ajustando estratégias conforme necessário.

A interação com a PO contribuiu diretamente para o meu crescimento profissional, incentivando-me a assumir responsabilidades e a desenvolver competências pedagógicas essenciais. Graças a este acompanhamento, pude evoluir enquanto futuro docente, tornando-me mais consciente do meu papel e mais preparado para enfrentar os desafios da profissão com segurança e autonomia.

3.5 Caracterização das turmas

Durante o EP, tive a oportunidade de trabalhar com cinco turmas, abrangendo cursos científico-humanísticos e profissionais, o que representou um desafio devido à diversidade de perfis, interesses, ritmos de aprendizagem e comportamentos dos alunos. A organização adotada diferenciou-se do formato tradicional dos EP, uma vez que os estagiários assumiam a responsabilidade das aulas e alternavam de turma a cada duas semanas, integrando um sistema de rotação quinzenal.

Esta dinâmica permitiu estabelecer um contacto mais próximo com cada turma, exigiu uma adaptação constante das estratégias pedagógicas e promoveu a troca regular de experiências entre os membros do NE, fortalecendo a cooperação e o trabalho em equipa.

Turma 1

A turma estava inicialmente prevista para 17 alunos, mas, após alterações e transferências, passou a ser composta por 16 estudantes, sendo oito rapazes

e oito raparigas. Entre eles, três apresentam necessidades educativas especiais (NEE), embora apenas dois frequentem regularmente as aulas de EF.

Tratava-se de uma turma equilibrada e com uma postura bastante positiva, demonstrando sempre respeito pelo professor e pelos EE e cumprindo as regras estabelecidas. No que diz respeito ao desempenho, verificavam-se algumas diferenças entre os alunos, existindo elementos com níveis de execução mais elevados e outros com maiores dificuldades. Ainda assim, de forma geral, a turma evidenciava empenho e motivação nas atividades propostas.

No caso dos alunos com NEE, apesar das dificuldades motoras e de comunicação, os colegas mostraram-se sempre inclusivos, cooperativos e disponíveis para ajudar, promovendo um ambiente de entreajuda. De forma global, destacava-se também a boa relação entre os alunos, contribuindo para um clima de aula positivo e facilitador do processo de ensino-aprendizagem.

Turma 2

A turma era formada por 19 alunos, sendo seis rapazes e treze raparigas. Embora se tenha mantido um comportamento geralmente adequado, que contribuiu para um clima de respeito e colaboração, notaram-se diferenças significativas no nível de empenho e de rendimento durante as aulas. Salienta-se ainda que uma das alunas só começou a frequentar as aulas a partir de dezembro de 2025.

No que diz respeito ao desempenho, verificavam-se diferenças entre os alunos, existindo alguns com níveis de execução mais elevados e outros com maiores dificuldades. Estas desigualdades eram também visíveis ao nível das competências motoras, o que tornou necessário planear cuidadosamente cada aula e adotar estratégias diferenciadas. Para garantir a participação e o progresso de todos, foram implementadas medidas como a organização das atividades por níveis de dificuldade e a definição de metas individuais, ajustadas às capacidades de cada estudante.

Apesar destas diferenças, tratava-se de uma turma que, de forma geral, mantinha uma boa relação entre os seus elementos, demonstrando respeito e

cooperação, o que contribuiu para um ambiente de aula positivo e facilitador do processo de ensino-aprendizagem.

Turma 3

A turma era composta por 22 alunos, dos quais quatro apresentavam NEE, embora apenas um frequentasse regularmente as aulas de EF. Dos 22 estudantes, 17 participaram efetivamente nas aulas; dois apenas se integraram na turma em dezembro de 2025 por transferência, e dois não estavam inscritos na disciplina. A turma incluía treze rapazes e nove raparigas, apresentando níveis muito variados de participação e desempenho motor.

Apesar de alguns alunos demonstrarem boa participação, comportamento exemplar e empenho consistente nas tarefas propostas, a maioria evidenciou pouco interesse, baixa participação e dificuldades de assiduidade e pontualidade, o que condicionou o processo de aprendizagem. Verificaram-se, porém, momentos em que alguns estudantes mostravam interesse por atividades lúdicas ou de menor exigência técnica, indicando que a resistência não era absoluta, mas dependia de determinados conteúdos ou modalidades.

O trabalho de equipa do NE revelou-se essencial, especialmente na implementação de estratégias planeadas em conjunto. Para responder às diferenças de desempenho, foram adotadas soluções como a organização de exercícios por níveis de complexidade e a definição de objetivos específicos para cada aluno, permitindo uma participação mais equilibrada e inclusiva.

Turma 4

A turma era numerosa, composta por 25 alunos, sendo 22 rapazes e 3 raparigas. Diferente das restantes, as aulas que lecionávamos eram de caráter teórico, o que tornou esta turma especialmente desafiante ao nível do ensino. De forma geral, os alunos demonstraram interesse pelas aulas, apresentando presença assídua e pontual. A maioria apresentou desempenho de razoável a bom na compreensão dos conteúdos e na execução das tarefas propostas, havendo ainda alguns estudantes que se destacaram por um desempenho excelente.

Existiam também alunos com desempenho suficiente ou menor nível de empenho, que teriam beneficiado de orientações específicas para consolidar aprendizagens e reforçar a motivação. Socialmente, a turma manteve uma dinâmica estável que facilitou o trabalho em sala, embora tivesse sido recomendável implementar estratégias diferenciadas que apoiassem os alunos com maiores dificuldades e valorizassem os progressos individuais.

Turma 5

A turma era composta por 15 alunos, sendo oito rapazes e sete raparigas. Incluíam-se dois alunos com NEE que não frequentavam as aulas de EF, e uma aluna que se encontrava em abandono escolar desde o início do ano e acabou por ser excluída devido a faltas.

Trata-se de uma turma do 3.º ano do curso profissional de Cozinha e Pastelaria, que se juntou a uma turma do 3.º ano do curso profissional de Restaurante e Bar. No geral, apresentou um ambiente positivo e cooperativo, com muitos alunos a demonstrarem assiduidade, pontualidade e bom desempenho nas tarefas propostas. Notou-se ainda empenho significativo, mesmo entre aqueles que enfrentavam maiores dificuldades motoras.

Apesar disso, alguns alunos apresentaram participação irregular, menor pontualidade ou comportamentos que necessitavam de ajuste. Estes aspetos exigiram ações pedagógicas direcionadas para reforçar a disciplina, a regularidade e a integração plena nas atividades. De forma geral, a união destas turmas favoreceu a socialização e o apoio mútuo entre os colegas, promovendo o desenvolvimento tanto motor como cooperativo.

4. Enquadramento operacional

O presente capítulo organiza os principais pontos que enquadraram a minha intervenção pedagógica ao longo do EP, centrando-se no planeamento, na realização, na avaliação, na observação e na reflexão sobre a prática. Estes elementos não surgiram de forma isolada; pelo contrário, estiveram permanentemente interligados e condicionaram as decisões que fui tomando antes, durante e depois das aulas.

Ao longo do ano letivo, a minha ação docente exigiu uma articulação constante entre os objetivos definidos para cada UD, as características das turmas, os recursos disponíveis, os espaços existentes e os imprevistos que marcaram o contexto da EC. As obras no pavilhão, a utilização do espaço exterior, as condições meteorológicas e a necessidade de lecionar, por vezes, em espaços alternativos obrigaram-me a compreender que a prática pedagógica não pode ser encarada como a simples aplicação de um plano previamente escrito.

Neste sentido, este capítulo procura evidenciar não apenas aquilo que foi realizado, mas sobretudo aquilo que fui aprendendo com as decisões tomadas, com os erros cometidos, com os ajustamentos necessários e com o feedback recebido do PC, da PO e dos colegas do NE. Mais do que descrever procedimentos, pretendo refletir sobre o modo como estas experiências contribuíram para a construção da minha identidade enquanto futuro professor de EF.

4.1 Papel da Educação Física

A Educação Física deve ser entendida como uma disciplina essencial na formação global dos alunos, uma vez que permite trabalhar dimensões motoras, cognitivas, sociais e afetivas. Mais do que ensinar modalidades, regras ou gestos técnicos, a disciplina cria oportunidades para os alunos aprenderem a cooperar, a decidir, a respeitar o outro, a lidar com o erro e a reconhecer a atividade física como parte importante de um estilo de vida saudável (Bailey, 2006; Kirk, 2010; Whitehead, 2010).

Ao longo do EP, esta ideia ganhou um significado muito concreto. Nas turmas do 12.º ano, percebi que a relação dos alunos com a Educação Física era muito diferente: alguns participavam com motivação e procuravam evoluir, enquanto outros encaravam a aula sobretudo como uma obrigação. Esta diversidade obrigou-me a pensar a disciplina para além da execução motora. Em várias situações, especialmente nas turmas com menor participação e pontualidade, o primeiro desafio não foi ensinar um conteúdo técnico, mas criar condições para que os alunos aceitassem participar e se sentissem envolvidos na tarefa.

No voleibol, por exemplo, a utilização de situações de 2x2 e 3x3 permitiu trabalhar não só o passe, a manchete ou o serviço, mas também a comunicação entre colegas, a ocupação do espaço e a responsabilidade nas zonas de intervenção. No basquetebol, as tarefas de 3x3 e de contra-ataque ajudaram a reforçar a tomada de decisão, a cooperação ofensiva e a necessidade de perceber o jogo antes de executar. Na dança, sobretudo no Malhão e na construção de coreografias criativas, a Educação Física assumiu uma dimensão expressiva e social, desafiando alunos que nem sempre se sentiam confortáveis fora das modalidades desportivas coletivas.

Também nas aulas do 2.º ciclo compreendi a importância educativa da disciplina. Ao trabalhar conteúdos como a ginástica e o atletismo com alunos mais novos, percebi que a motivação podia ser elevada, mas que a atenção, a segurança e a gestão da aula exigiam estratégias muito diferentes das utilizadas no secundário. Nesses momentos, a Educação Física revelou-se um espaço privilegiado para desenvolver autonomia, confiança e respeito pelas regras, mas também para ajustar a linguagem e tornar as tarefas mais claras e lúdicas.

Esta experiência levou-me a reforçar a convicção de que o professor de Educação Física tem um papel determinante na forma como os alunos se relacionam com o corpo, com o movimento e com os outros. A qualidade das tarefas, a relação pedagógica, o feedback, a organização da aula e a capacidade de incluir alunos com diferentes níveis de desempenho foram aspetos que procurei melhorar ao longo do ano. Assim, a disciplina revelou-se, para mim, um espaço de aprendizagem motora, mas também de formação pessoal e social, onde o professor pode influenciar positivamente a forma como os alunos encaram a prática desportiva dentro e fora da escola.

Ao longo do EP, esta visão da EF foi-se tornando cada vez mais clara. O contacto com alunos com diferentes níveis de desempenho, interesses e motivações mostrou-me que o papel do professor vai muito além do ensino das modalidades. Cabe-lhe criar um ambiente onde todos os alunos se sintam envolvidos, participem de forma ativa e tenham oportunidade de aprender e evoluir. Esta experiência reforçou a minha convicção de que a EF é uma disciplina essencial na formação dos alunos, não apenas pelo desenvolvimento das competências

motoras, mas também pelos valores, atitudes e hábitos que pode promover e que os poderão acompanhar ao longo da vida.

4.2 Planeamento

O planeamento constitui uma das dimensões centrais da intervenção do professor de Educação Física, pois permite dar intencionalidade ao processo de ensino-aprendizagem. Planear implica selecionar conteúdos, definir objetivos, organizar progressões, antecipar dificuldades, prever formas de avaliação e ajustar a intervenção às condições reais do contexto (Bento, 2003; Coutinho et al., 2024). No EP, esta dimensão foi particularmente importante, porque me ajudou a passar de uma ideia mais teórica de aula para uma intervenção mais consciente e estruturada.

Ao longo do ano, compreendi que o planeamento não é um documento rígido nem uma sequência fechada de exercícios. Pelo contrário, é uma orientação que permite ao professor agir com maior segurança, mas que deve manter margem para alterações. Esta ideia tornou-se evidente na EC, onde as obras no pavilhão, a utilização do espaço exterior, a disponibilidade pontual do pavilhão municipal e as condições meteorológicas obrigaram a reajustar várias decisões inicialmente previstas.

A minha intervenção organizou-se em diferentes níveis de planeamento: o plano anual (PLA), as unidades didáticas e os planos de aula. Estes documentos permitiram articular uma visão global do ano letivo com a preparação concreta de cada sessão. Progressivamente, fui percebendo que a qualidade do planeamento não se media apenas pelo detalhe escrito no documento, mas pela sua capacidade de orientar a ação, antecipar problemas e responder às necessidades reais dos alunos.

4.2.1 Documentos de planeamento segundo a lógica do Modelo de Estruturas do Conhecimento

Durante o EP, não construímos um Modelo de Estruturas do Conhecimento (MEC) completo no sentido formal proposto por Vickers (1990), uma vez que este corresponde a um documento extenso e organizado em diferentes módulos de análise, decisão e aplicação. O que realizámos foi a

utilização de documentos de planeamento elaborados segundo a lógica desse modelo, procurando garantir coerência entre a análise da modalidade, as características dos alunos, os objetivos, os conteúdos, as progressões e a avaliação.

Este esclarecimento é importante, porque me permitiu compreender que construir uma UD ou um PA não significa, por si só, elaborar um MEC completo. Ainda assim, a lógica do modelo ajudou-nos a pensar o ensino de forma mais estruturada. Antes de planear as aulas, procurávamos analisar as condições materiais e espaciais, o nível das turmas e a sequência mais adequada dos conteúdos. Só depois eram definidas as tarefas, os critérios de êxito e os momentos de avaliação.

Na prática, esta forma de organização foi útil sobretudo na construção das diferentes unidades didáticas. Ao longo do estágio, fui deixando de pensar o planeamento como uma simples listagem de exercícios e passei a encará-lo como uma ferramenta de coerência pedagógica, capaz de ligar aquilo que se pretendia ensinar, a forma como os alunos iriam aprender e os critérios utilizados para avaliar a sua evolução.

4.2.2 Planeamento anual

O PLA foi elaborado no início do ano letivo, em articulação com o PC, o NE e as orientações do Grupo Disciplinar de Educação Física. A sua construção exigiu a análise do calendário escolar, do roulement das instalações, das modalidades previstas para o 12.º ano e das atividades escolares que poderiam condicionar a continuidade das unidades didáticas.

No caso da EC, a organização curricular apresentava a particularidade de privilegiar um número reduzido de modalidades ao longo do ano. Na prática, no meu percurso, o trabalho acabou por se concentrar sobretudo em três modalidades efetivamente lecionadas: voleibol, dança e basquetebol, uma vez que a UD de orientação não se concretizou devido aos constrangimentos existentes. Esta opção tem vantagens e limitações. Por um lado, permite aprofundar mais os conteúdos, dar mais tempo aos alunos para consolidarem aprendizagens e acompanhar melhor a sua evolução. Por outro, reduz a

diversidade de experiências motoras, o que pode limitar o contacto dos alunos com modalidades menos habituais.

Inicialmente, via esta organização de forma positiva, porque me parecia mais fácil planear e desenvolver unidades didáticas mais longas e consistentes. No entanto, com a prática, percebi que a menor diversidade também pode diminuir as oportunidades de motivar alunos que se identificam menos com determinadas modalidades. Esta reflexão tornou-se mais evidente quando a orientação não foi realizada: apesar de termos conseguido reforçar outros conteúdos, os alunos perderam uma experiência diferente, mais ligada à autonomia, à leitura do espaço e à resolução de problemas.

As alterações provocadas pelas obras no pavilhão foram o maior desafio ao PLA. Tivemos de reformular momentos, adaptar conteúdos e aproveitar os espaços disponíveis, recorrendo ao exterior sempre que possível e ao pavilhão municipal quando existia essa oportunidade. Este processo mostrou-me que o planeamento anual deve ser suficientemente estruturado para orientar o trabalho, mas também suficientemente flexível para responder à realidade da escola.

4.2.3 Unidades didáticas

As unidades didáticas permitiram organizar os conteúdos de forma progressiva, estabelecendo uma sequência de aprendizagens ajustada às turmas e aos objetivos definidos. A sua construção foi uma das tarefas em que senti maior evolução ao longo do EP. No início, a minha preocupação principal era distribuir os conteúdos pelas aulas; progressivamente, passei a preocupar-me mais com a lógica da progressão, com a ligação entre tarefas e com a forma como cada aula preparava a seguinte.

A primeira UD construída foi a de voleibol. Por ser a primeira, revelou-se particularmente desafiante. Tive de pensar a sequência dos conteúdos, a organização dos grupos, a gestão do espaço dividido do pavilhão e a diferença de níveis entre os alunos. A utilização de situações reduzidas, como o 2x2 e o 3x3, ajudou a aproximar os alunos da lógica do jogo, mas também evidenciou dificuldades na comunicação, na ocupação do espaço e na continuidade da jogada. Foi nesta unidade que percebi melhor a importância de definir critérios

de êxito simples e de adaptar as tarefas, por exemplo permitindo, em certos momentos, agarrar o primeiro toque para facilitar a continuidade do jogo.

Na UD de basquetebol, parti com a ideia de que teria maior facilidade, por ter mais familiaridade com a modalidade. Contudo, a realidade mostrou-me que conhecer a modalidade não significa, automaticamente, saber ensiná-la em contexto escolar. As limitações de espaço, as aulas no exterior, a utilização do pavilhão municipal sem as condições ideais e a ausência de cestos em alguns momentos obrigaram a adaptar as tarefas. Esta unidade ajudou-me a valorizar mais a lógica do jogo, a tomada de decisão, o trabalho em superioridade ou igualdade numérica e a necessidade de manter a essência da modalidade mesmo quando o contexto não permite realizar tudo como planeado.

A UD de dança representou uma evolução importante no meu planeamento. Inicialmente, este conteúdo gerava-me alguma insegurança, por estar menos ligado ao meu percurso desportivo. No entanto, a experiência acumulada nas unidades anteriores permitiu-me organizar melhor os objetivos, as progressões e os momentos de prática. O trabalho do Malhão exigiu uma atenção especial à contagem, à memorização dos passos e à coordenação coletiva. Já a coreografia criativa permitiu valorizar a autonomia dos grupos, a expressão corporal e a capacidade de cooperação. A ligação a experiências como o *flashmob* aprendido com a equipa sénior de hóquei de Valongo também tornou este conteúdo mais significativo, ajudando-me a perceber que a dança pode ser trabalhada de forma exigente, mas simultaneamente motivadora e próxima dos alunos.

A UD de orientação não foi realizada devido à conjugação de vários constrangimentos: as alterações no calendário, as obras no pavilhão, a instabilidade das condições meteorológicas e a necessidade de reajustar o tempo disponível para garantir a conclusão das restantes unidades. Esta não realização teve impacto no planeamento, obrigando a redistribuir aulas e a reforçar conteúdos já em desenvolvimento. Enquanto futuro professor, esta situação fez-me perceber que nem sempre é possível cumprir o PLA tal como foi inicialmente definido, mas também me alertou para a importância de registar e justificar as alterações tomadas, para que estas não pareçam decisões casuais, mas respostas fundamentadas ao contexto.

De forma global, a construção das unidades didáticas permitiu-me evoluir na capacidade de sequenciar conteúdos, antecipar dificuldades, adaptar tarefas e refletir sobre a coerência entre objetivos, exercícios e avaliação. Entre a primeira e a última unidade, senti que passei de uma planificação mais centrada no "que exercício vou fazer" para uma planificação mais centrada no "que aprendizagem quero provocar e como posso ajudar os alunos a chegar lá".

4.2.4 Plano de aula

O PA foi o nível mais concreto do planeamento e assumiu um papel fundamental na preparação da minha intervenção. Mais do que um documento descritivo, tornou-se uma ferramenta de organização mental, porque me obrigava a antecipar a estrutura da aula, os objetivos, a disposição dos alunos, o material necessário, os tempos de prática, as transições e os aspetos a observar.

No início do estágio, a elaboração dos planos de aula era demorada e, por vezes, excessivamente centrada na descrição das tarefas. Tinha dificuldade em formular objetivos comportamentais de forma clara e em definir critérios de êxito realmente observáveis. Com o apoio do PC e com as reflexões do NE, fui percebendo que um bom PA não deve apenas dizer o que o professor vai fazer, mas sobretudo explicitar o que se espera que os alunos aprendam e como essa aprendizagem pode ser acompanhada durante a prática.

A construção dos planos ajudou-me também a melhorar a gestão da aula. Quando antecipava a organização dos grupos, o local do material e a forma de transição entre tarefas, conseguia reduzir tempos mortos e aumentar o tempo de empenhamento motor. Pelo contrário, quando o plano estava pouco claro ou quando não tinha previsto uma alternativa, sentia maior dificuldade em responder rapidamente aos imprevistos. Esta experiência ensinou-me que a flexibilidade durante a aula depende, muitas vezes, da qualidade da preparação anterior.

Outro aspeto importante foi o espaço final de reflexão do PA. Os comentários escritos pelo PC permitiam-me identificar aspetos a melhorar, como a clareza da instrução, o posicionamento, o feedback ou a adequação da tarefa. Assim, o plano deixou de ser apenas um documento entregue antes da aula e

passou a ser um instrumento de continuidade entre a preparação, a intervenção e a reflexão pós-aula.

4.3 Fatores de eficácia docente

4.3.1 Gestão do ensino

A gestão da aula é uma dimensão essencial para garantir a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Mesquita e Coutinho (2021), esta envolve a organização, a funcionalidade e a monitorização das tarefas, influenciando diretamente o comportamento, o envolvimento e a aprendizagem dos alunos. Mesquita (2004) identifica três áreas fundamentais da gestão: a disciplina e o saber estar dos alunos, a supervisão das tarefas e a gestão do tempo de aula.

No que diz respeito à disciplina, foi necessário estabelecer regras claras desde o início do ano letivo. Aspetos como a assiduidade, a pontualidade, a utilização de equipamento adequado e o envolvimento ativo nas tarefas foram constantemente reforçados. Esta definição de rotinas ajudou a criar um ambiente mais organizado e previsível, facilitando a participação dos alunos e reduzindo comportamentos desviantes.

A monitorização das tarefas exigiu também uma atenção particular ao meu posicionamento no espaço. De acordo com Mesquita e Coutinho (2021), o professor deve colocar-se de forma a observar a maioria dos alunos e, ao mesmo tempo, garantir que estes o conseguem ver e ouvir. Para facilitar os momentos de instrução, utilizei frequentemente a organização dos alunos em meia-lua. Esta estratégia revelou-se eficaz, pois permitiu manter contacto visual com todos os alunos, embora tenha sido necessário trabalhar esta rotina nas primeiras aulas, já que alguns alunos tinham tendência a posicionar-se atrás dos colegas.

Ao longo do EP, percebi que o meu posicionamento era uma das dimensões que precisava de maior atenção. Em determinados momentos, ao dar feedback mais individualizado a um grupo, acabava por ficar de costas para outros alunos, perdendo a visão global da aula. Esta situação \dificultava a identificação imediata de erros de execução ou de comportamentos menos adequados. A reflexão sobre esta fragilidade levou-me a procurar deslocar-me mais pelo espaço, evitar posições fixas e manter uma orientação corporal que me permitisse ver e ser visto pela turma.

A gestão do tempo foi outro aspeto fundamental. Quanto maior for o tempo de atividade motora, maiores tendem a ser as oportunidades de aprendizagem (Mesquita & Coutinho, 2021). Por isso, procurei reduzir os tempos de transição entre exercícios, antecipando a organização do material e planeando a ocupação do espaço com maior rigor. Com o passar do tempo, esta preocupação tornou as aulas mais fluidas e permitiu aumentar o tempo efetivo de prática dos alunos.

4.3.2 Instrução

A instrução corresponde ao conjunto de comportamentos verbais e não verbais utilizados pelo professor para transmitir informação aos alunos, explicar tarefas, orientar a sua ação e regular a aprendizagem (Rosado & Mesquita, 2018). Ao longo do EP, esta foi uma dimensão em que senti uma evolução clara, porque compreendi que a forma como se explica uma tarefa condiciona diretamente o tempo de prática, a organização da turma e a qualidade da execução.

No início, tinha tendência para explicar demasiado. Procurava garantir que todos compreendiam a tarefa, mas acabava por prolongar os momentos de instrução e por retirar tempo à prática. Esta dificuldade tornou-se evidente em exercícios com maior complexidade organizativa, como situações de jogo reduzido no voleibol ou tarefas de transição no basquetebol. Com o tempo, percebi que precisava de preparar melhor a instrução, selecionar apenas a informação essencial e utilizar palavras-chave que os alunos conseguissem reter.

A demonstração foi uma estratégia fundamental para melhorar este processo. Em conteúdos técnicos das diferentes modalidades, a explicação verbal, por si só, nem sempre era suficiente. Quando recorria à demonstração, realizada por mim, por um colega do NE ou por um aluno, os restantes alunos compreendiam mais rapidamente o objetivo da tarefa. Esta estratégia permitiu reduzir dúvidas, tornar a aula mais fluida e aumentar o tempo disponível para a prática.

Outra aprendizagem importante relacionou-se com a necessidade de adaptar a linguagem à turma. Com alunos do secundário, podia utilizar uma explicação mais técnica e desafiar a tomada de decisão. Com os alunos do 2.º

ciclo, foi necessário simplificar a linguagem, recorrer a imagens, analogias e instruções mais curtas. Esta adaptação mostrou-me que instruir bem não significa falar muito, mas comunicar de forma ajustada ao nível dos alunos e ao objetivo da tarefa.

4.3.3 Feedback pedagógico

O feedback pedagógico foi uma das dimensões mais importantes da minha evolução enquanto professor estagiário. Depois de explicar a tarefa, era necessário observar a ação dos alunos, identificar erros ou aspetos positivos e intervir de forma adequada. No entanto, percebi rapidamente que emitir feedback não é apenas "corrigir" ou "elogiar"; exige saber o que observar, quando intervir, que informação dar e como verificar se essa informação teve impacto na execução seguinte.

Numa fase inicial, o meu feedback era, por vezes, demasiado geral. Expressões como "boa", "atenção ao passe" ou "tens de melhorar a posição" nem sempre ajudavam o aluno a perceber exatamente o que devia alterar. Com o apoio do PC, comecei a procurar feedbacks mais específicos e orientados para critérios concretos, como "orienta os ombros para o alvo", "mantém os braços estendidos na manchete", "baixa o centro de gravidade no deslocamento defensivo" ou "depois do passe, corta para o cesto". Esta mudança tornou o feedback mais útil e mais próximo da aprendizagem pretendida.

Também fui percebendo a importância de fechar o ciclo do feedback: observar, intervir, dar tempo ao aluno para repetir e voltar a observar. Muitas vezes, a minha tendência inicial era corrigir um aluno e deslocar-me imediatamente para outro grupo, sem verificar se a correção tinha sido compreendida. Ao longo do estágio, procurei permanecer mais tempo junto da tarefa depois de intervir, valorizando a repetição e reforçando a melhoria quando ela acontecia.

Utilizei diferentes tipos de feedback, consoante a situação: feedback corretivo quando era necessário ajustar a execução; feedback positivo para reforçar comportamentos adequados; feedback interrogativo para estimular a tomada de decisão; e feedback coletivo quando o erro era comum a vários alunos. Nas turmas com menor motivação, percebi que o feedback positivo era

particularmente importante, pois ajudava a aumentar a confiança e a disponibilidade para participar. Por outro lado, nas turmas mais empenhadas, o feedback interrogativo mostrou-se útil para levar os alunos a pensar o jogo e não apenas a executar gestos técnicos.

Esta experiência permitiu-me compreender que o feedback tem impacto não só na qualidade da execução, mas também na motivação e na relação pedagógica. Quando o aluno sente que o professor observa, reconhece o seu esforço e lhe dá indicações concretas para melhorar, tende a envolver-se mais na tarefa. Por isso, considero que a evolução na qualidade do meu feedback foi uma das aprendizagens mais relevantes do EP.

4.4 Modelos de ensino

Os modelos de ensino constituem referências que ajudam o professor a organizar a intervenção pedagógica, clarificando o papel do professor, o papel dos alunos, a estrutura das tarefas e a forma como se promove a aprendizagem (Metzler & Colquitt, 2021). No entanto, ao longo do EP, percebi que estes modelos nem sempre são aplicados de forma pura no contexto escolar. Muitas vezes, o professor recorre a princípios de diferentes modelos, ajustando-os às características das turmas, aos conteúdos e às condições reais de aula.

No meu caso, esta adaptação foi constante. Em algumas situações, precisei de assumir uma intervenção mais diretiva, sobretudo quando introduzia conteúdos novos, quando a turma revelava menor autonomia ou quando a segurança exigia maior controlo. Noutros momentos, procurei dar mais responsabilidade aos alunos, através de equipas, funções, cooperação entre colegas, tomada de decisão e pequenos momentos competitivos. Esta gestão entre orientação e autonomia foi uma das aprendizagens mais importantes deste ano.

4.4.1 Modelo de Instrução Direta

O Modelo de Instrução Direta foi particularmente útil nas fases iniciais de aprendizagem e em conteúdos que exigiam maior clareza técnica ou organizativa. Este modelo, centrado na explicação, demonstração, prática orientada e feedback do professor, permitiu-me controlar melhor a turma e

garantir que os alunos compreendiam os critérios essenciais de execução (Rosenshine, 2012; Graça & Mesquita, 2013).

No voleibol, recorri frequentemente a esta abordagem quando introduzi ou consolidei gestos técnicos como o passe, a manchete, o serviço por baixo, o passe de costas e o passe em suspensão. Nestes momentos, os alunos necessitavam de referências claras sobre a posição dos braços, o contacto com a bola, a orientação corporal e a deslocação para a zona de intervenção. A instrução direta ajudou a reduzir dúvidas e a criar uma base comum antes de avançar para situações mais abertas de jogo.

Na ginástica com a turma do 2.º ciclo, este modelo foi ainda mais necessário, sobretudo por questões de segurança. Nos rolamentos e no minitrampolim, não podia permitir que os alunos explorassem livremente sem compreenderem as regras básicas de execução, ajuda e circulação. A demonstração, a organização por estações e o controlo das transições foram fundamentais para evitar comportamentos de risco e garantir que todos participavam de forma segura.

Também na dança utilizei momentos de instrução direta, especialmente na aprendizagem dos passos base do Malhão. A contagem, a direção dos deslocamentos e a coordenação com o par exigiram uma fase inicial mais orientada. Contudo, à medida que os alunos foram ganhando domínio da sequência, procurei reduzir a minha intervenção e dar mais autonomia aos grupos, sobretudo na construção da coreografia criativa.

Esta experiência mostrou-me que a instrução direta não deve ser vista como uma estratégia menos rica ou ultrapassada. Quando utilizada com intenção, é uma ferramenta muito importante para estruturar a aprendizagem. Ainda assim, percebi que a sua utilização exclusiva pode limitar a autonomia dos alunos. Por isso, procurei combiná-la com tarefas em que os alunos tivessem de decidir, cooperar e assumir responsabilidades.

4.4.2 Estratégias inspiradas no Modelo de Educação Desportiva e na Aprendizagem Cooperativa

Ao longo do EP, recorri também a estratégias inspiradas no Modelo de Educação Desportiva e na Aprendizagem Cooperativa. Importa referir que não

considero que tenha realizado uma implementação integral e formal de um modelo híbrido, uma vez que isso exigiria uma estrutura mais prolongada e sistemática. O que procurei foi integrar alguns princípios destes modelos, de forma ajustada ao contexto, sobretudo nas unidades didáticas de voleibol e basquetebol.

No voleibol, a organização por equipas permitiu aproximar algumas aulas de uma lógica de época desportiva, com jogos, registo de resultados e atribuição de funções. As equipas foram constituídas procurando algum equilíbrio entre níveis de desempenho, género e participação, de forma a evitar grupos demasiado desequilibrados. Esta opção foi importante porque, quando os alunos escolhiam livremente os grupos, existia o risco de se formarem equipas muito fortes e outras com menor capacidade, o que diminuía a qualidade da competição e a motivação de alguns alunos.

Foram atribuídos papéis como jogador, árbitro, marcador e responsável pela organização do material ou pela rotação. A rotação de funções ocorria entre jogos ou entre momentos da aula, permitindo que os alunos não estivessem apenas envolvidos como praticantes, mas também como responsáveis pela organização da atividade. Esta estratégia ajudou alguns alunos a compreender melhor as regras e a valorizar o papel do árbitro, embora nem todos aceitassem inicialmente essas funções com o mesmo empenho.

As principais dificuldades surgiram na responsabilidade dos alunos perante os papéis atribuídos e na gestão da competitividade. Alguns alunos mais competentes tendiam a assumir demasiado o jogo, enquanto outros ficavam mais passivos. Para contrariar esta situação, procurei criar regras que obrigassem a maior participação, como a necessidade de envolver todos os elementos da equipa, valorizar a continuidade da jogada e reforçar a comunicação entre colegas. Nestes momentos, a lógica cooperativa foi importante, porque o sucesso da equipa dependia mais da participação de todos do que apenas da qualidade individual dos alunos mais fortes.

No basquetebol, a aprendizagem cooperativa surgiu sobretudo em tarefas de pares e pequenos grupos, nas quais os alunos tinham de colaborar para cumprir objetivos comuns, como manter a posse de bola, realizar determinada

sequência de passes ou criar linhas de passe antes da finalização. O trabalho em pares no AE da investigação também reforçou esta dimensão, pois cada aluno dependia do colega para manter o ritmo da tarefa e preparar a transição para a parte fundamental da aula.

De forma geral, estas estratégias tornaram as aulas mais dinâmicas e ajudaram a aumentar a participação de vários alunos. Contudo, também me mostraram que dar autonomia exige preparação. Não basta formar grupos ou atribuir funções; é necessário explicar o sentido dessas funções, acompanhar a sua execução e intervir quando a responsabilidade não é assumida. Esta foi uma aprendizagem importante, porque me permitiu perceber que os modelos centrados no aluno exigem tanto ou mais planeamento e controlo pedagógico do que os modelos mais diretivos.

4.5 Avaliação

A avaliação foi uma das dimensões mais exigentes do EP. Em EF, avaliar implica observar comportamentos motores, táticos, cognitivos e socioafetivos, interpretar a evolução dos alunos e transformar essa informação em decisões justas e fundamentadas. Mais do que atribuir uma classificação, a avaliação deve orientar a aprendizagem, ajudar os alunos a compreenderem o que se espera deles e permitir ao professor ajustar a intervenção pedagógica (Bento, 2003; Fernandes, 2020; Farias & Mesquita, 2024).

No início do estágio, esta foi uma área que me gerou insegurança. Sentia dúvidas sobre a minha capacidade para observar todos os alunos, distinguir níveis de desempenho e justificar uma classificação de forma clara. Essa dificuldade foi maior nas modalidades em que tinha menos segurança ou quando a turma apresentava grande heterogeneidade. Com o apoio do PC, dos colegas do NE e da observação contínua das aulas, fui desenvolvendo maior objetividade e confiança no processo avaliativo.

Ao longo do ano, percebi que avaliar exige coerência entre o que se ensina, o que se observa e o que se valoriza. Sempre que os critérios estavam claros para mim, conseguia orientar melhor os alunos e justificar melhor as decisões. Pelo contrário, quando os descritores eram demasiado genéricos ou difíceis de observar, a avaliação tornava-se menos segura. Esta perceção esteve

na origem da proposta de alteração dos critérios e descritores de avaliação em dança e ginástica acrobática, que me ajudou a compreender a importância de instrumentos avaliativos claros, funcionais e ajustados à realidade da aula.

4.5.1 Avaliação diagnóstica

A Avaliação Diagnóstica (AD) foi realizada no início das unidades didáticas, com o objetivo de conhecer o nível inicial dos alunos e ajustar o planeamento. Esta recolha foi particularmente importante porque as turmas apresentavam níveis muito distintos de competência motora, motivação e participação. Como os quatro estudantes estagiários lecionavam as mesmas turmas em sistema de rotação, a AD foi pensada em conjunto, de modo a garantir maior coerência na recolha e interpretação da informação.

Na UD de voleibol, a AD incidiu sobre gestos técnicos fundamentais, como o passe, a manchete e o serviço, sendo complementada por situações de jogo 2x2. Esta opção permitiu perceber não apenas se os alunos executavam o gesto técnico, mas também se conseguiam ocupar o espaço, comunicar com o colega e dar continuidade à jogada. Esta informação foi decisiva para planear progressões mais acessíveis, como tarefas reduzidas e regras facilitadoras.

Na UD de basquetebol, a AD foi realizada através de situações de 3x3 em meio-campo, permitindo observar a tomada de decisão, a desmarcação, a progressão no campo, a cooperação e a relação com a bola. Esta opção revelou-se mais adequada do que uma avaliação exclusivamente analítica, porque permitiu perceber o comportamento dos alunos em contexto de jogo, aproximando a observação das exigências reais da modalidade.

Na dança, a AD não assumiu o mesmo formato formal das modalidades coletivas. A primeira abordagem ao Malhão e às tarefas de expressão corporal funcionou como um momento de observação inicial, permitindo identificar dificuldades ao nível do ritmo, da coordenação, da memorização da sequência, da relação com o par e da disponibilidade para se expor perante a turma. Esta diferença fez-me perceber que a AD deve adaptar-se à natureza do conteúdo: nem todas as modalidades exigem o mesmo tipo de instrumento, mas todas beneficiam de uma observação inicial que ajude a ajustar o ensino.

O principal balanço que retiro destas experiências é que a AD só tem verdadeiro valor quando influencia as decisões seguintes. Não basta recolher informação; é necessário utilizá-la para ajustar objetivos, adaptar tarefas e definir progressões. Esta foi uma aprendizagem importante, porque me ajudou a planear com maior ligação às necessidades reais dos alunos.

4.5.2 Avaliação formativa e sumativa

Desde o início do estágio, em articulação com o PC, ficou definido que a avaliação seria entendida como um processo contínuo. Assim, a avaliação formativa não se limitou a um único momento formal a meio da UD. Houve, sim, uma recolha contínua de informação ao longo das aulas, através da observação da participação, empenho, evolução técnica, tomada de decisão, compreensão das tarefas e comportamento dos alunos.

Apesar desta lógica contínua, em algumas UD existiram momentos mais formais de recolha e discussão de informação, sobretudo a meio da unidade. Estes momentos foram úteis para perceber se os alunos estavam a atingir os objetivos previstos e para reajustar o planeamento. Nas unidades mais longas, esta verificação intermédia foi particularmente importante, porque permitiu perceber que alguns alunos precisavam de mais tempo em determinados conteúdos, enquanto outros já estavam preparados para tarefas mais complexas.

A avaliação sumativa ocorreu no final das unidades didáticas, recorrendo às grelhas disponibilizadas pelo Grupo Disciplinar de Educação Física. Inicialmente, os estudantes estagiários utilizaram uma grelha partilhada, o que exigiu uma comunicação constante entre todos para discutir classificações e alinhar critérios. No segundo semestre, por sugestão do PC, cada EE passou a trabalhar com a sua própria grelha. Esta alteração foi importante para desenvolver autonomia, obrigando-me a assumir as minhas observações e a justificar melhor as decisões tomadas.

O tratamento dos dados do FitEscola enquadrou-se também nas dificuldades práticas da avaliação. A utilização de ficheiros em Excel exigiu atenção às fórmulas, aos registos e à fiabilidade dos dados, uma vez que, quando o ficheiro era partilhado no Google Drive, surgiam por vezes alterações

que comprometiam os resultados. Esta situação, embora mais técnica, fez-me perceber que a avaliação depende também da qualidade dos instrumentos de registo e da responsabilidade com que os dados são tratados.

Com o decorrer do ano, a avaliação deixou de ser apenas uma preocupação com a nota final e passou a ser uma ferramenta de regulação da minha intervenção. A comparação de perceções com os colegas e com o PC ajudou-me a tornar o processo mais justo e mais fundamentado. Ainda assim, reconheço que esta é uma competência em desenvolvimento, porque avaliar exige experiência, conhecimento dos conteúdos e capacidade de observar muitos alunos em simultâneo.

4.5.3 Autoavaliação

No final de cada semestre, os alunos realizaram um momento de autoavaliação através de um formulário digital no *Google Forms*. Este momento foi realizado individualmente, sendo os alunos distribuídos pelo PC e pelos quatro EE. Para além de preencherem o formulário, os alunos tinham oportunidade de ouvir a proposta de classificação, esclarecer dúvidas e justificar a sua própria perceção sobre o percurso realizado.

Este processo permitiu-me perceber que os alunos nem sempre avaliam o seu desempenho da mesma forma que o professor. A maioria foi relativamente realista, sobretudo os alunos que participavam regularmente e acompanhavam a sua evolução. No entanto, também surgiram diferenças. Alguns alunos com menor assiduidade ou participação tendiam a sobrestimar o seu desempenho, valorizando mais a presença pontual ou a perceção de esforço do que a continuidade ao longo do semestre. Por outro lado, alguns alunos mais empenhados e exigentes consigo próprios acabavam por subestimar a sua classificação, não reconhecendo totalmente a evolução que tinham demonstrado.

Estas diferenças tornaram o momento de autoavaliação muito importante. Percebi que a autoavaliação não deve ser apenas um formulário preenchido no final do semestre, mas um momento de diálogo e de tomada de consciência. Ao explicar aos alunos os critérios considerados, consegui tornar a avaliação mais

transparente e ajudá-los a compreender melhor a relação entre empenho, participação, evolução e desempenho.

Enquanto futuro professor, esta experiência mostrou-me que a autoavaliação pode contribuir para a autorregulação dos alunos, mas apenas se for acompanhada de orientação. Quando os alunos compreendem os critérios e têm oportunidade de refletir sobre evidências concretas do seu percurso, tornam-se mais capazes de reconhecer pontos fortes e aspetos a melhorar (Fernandes, 2006; Andrade, 2019).

4.6 Observação

A observação é uma competência central na intervenção do professor de EF. Segundo Mesquita e Coutinho (2021), observar permite recolher informação sobre o desempenho motor dos alunos, mas também sobre aspetos pessoais, sociais e comportamentais. Esta informação é essencial para intervir, corrigir, adaptar tarefas e tomar decisões pedagógicas mais adequadas.

Contudo, a capacidade de observar não se desenvolve de forma automática. Exige conhecimento da matéria, domínio dos critérios de êxito e atenção aos elementos relevantes da tarefa. Quando o professor não domina suficientemente o conteúdo, torna-se mais difícil identificar erros, compreender as suas causas e emitir feedback adequado. Por isso, ao longo do EP, procurei melhorar simultaneamente o meu conhecimento das modalidades e a minha capacidade de observação.

Numa fase inicial do EP, recorremos a uma folha de registo de observação da aula (Anexo 4), que permitia analisar aspetos como a gestão e organização dos alunos, o posicionamento do professor, a clareza das instruções, o tipo de feedback, a disposição dos alunos nas diferentes fases da aula e situações relacionadas com a disciplina. Para além deste instrumento, utilizámos também a Ficha de Observação do Professor (Anexo 5), que possibilitou uma análise mais detalhada do desempenho dos EE durante as suas intervenções.

A observação das aulas dos restantes estudantes estagiários e do PC foi uma experiência muito enriquecedora. Ao assistir a diferentes formas de organizar a aula, dar instruções, emitir feedback e gerir a turma, consegui identificar estratégias que poderia integrar na minha própria prática. A comparação entre a intervenção dos EE e a do PC permitiu-me perceber a

importância da experiência profissional na capacidade de articular objetivos, estratégias, gestão e avaliação.

Enquanto os EE ainda apresentavam algumas dificuldades na adaptação rápida das tarefas ou na gestão consistente da turma, o PC demonstrava maior segurança e eficácia nas decisões tomadas. Esta observação ajudou-me a reconhecer aspetos a melhorar, mas também a valorizar práticas que gostaria de reproduzir no futuro. Assim, a observação assumiu um papel determinante no meu desenvolvimento, contribuindo para uma análise mais crítica das dinâmicas da aula e para a construção gradual da minha identidade docente.

4.7 Reflexão

A reflexão é um processo fundamental no desenvolvimento profissional do professor, pois permite analisar criticamente a prática, compreender dificuldades e definir estratégias de melhoria. Segundo Mesquita (2018), a prática reflexiva ajuda o professor a reorganizar ideias, reformular abordagens e responder de forma mais consciente aos desafios que surgem no ensino.

Durante o EP, a reflexão esteve presente de forma sistemática. Após cada aula, o PC promovia um momento de análise crítica, começando por ouvir o EE responsável pela lecionação. De seguida, os restantes elementos do NE partilhavam as suas perceções, destacando aspetos positivos, dificuldades sentidas e possibilidades de melhoria. Estes momentos de diálogo foram muito importantes, pois permitiram olhar para a aula a partir de diferentes perspetivas.

Para além das reflexões orais, os comentários escritos pelo PC nos PA funcionaram como uma orientação complementar. Estas observações ajudaram-me a perceber com mais clareza quais os aspetos a manter e quais os pontos que necessitavam de maior atenção nas aulas seguintes. Ao longo do tempo, fui percebendo que refletir não significa apenas descrever o que aconteceu, mas sim interpretar, justificar e projetar novas formas de ação.

No início do estágio, as minhas reflexões eram sobretudo descritivas, centradas na narração dos acontecimentos da aula. Com a continuidade do processo, comecei a identificar melhor os problemas, a compreender as suas causas e a propor soluções mais concretas. Esta evolução foi essencial para melhorar a minha intervenção pedagógica e para desenvolver uma postura mais crítica, autónoma e consciente enquanto futuro professor.

4.8 Lecionação de aulas à turma do 2.º ciclo

Ao longo do EP, tive também a oportunidade de lecionar aulas a uma turma do 6.º ano de escolaridade, experiência que me permitiu contactar com uma realidade bastante diferente da vivenciada no ensino secundário. Esta intervenção foi especialmente marcante porque me obrigou a adaptar a linguagem, a organização da aula, a gestão do comportamento e as estratégias pedagógicas ao nível de desenvolvimento dos alunos.

A primeira diferença que observei relacionou-se com a motivação e a energia dos alunos. Comparativamente aos alunos do secundário, os alunos do 2.º ciclo mostravam, de forma geral, maior entusiasmo inicial e maior vontade de participar. No entanto, também apresentavam menor capacidade de concentração durante períodos longos, maior impulsividade e uma necessidade mais evidente de regras simples e rotinas claras. Esta realidade obrigou-me a ser mais objetivo nas explicações e a organizar a aula de forma a evitar tempos de espera prolongados.

A linguagem utilizada teve de ser ajustada. No secundário, conseguia recorrer a explicações mais técnicas e a conceitos táticos com maior complexidade. No 2.º ciclo, percebi que precisava de utilizar frases curtas, palavras-chave, demonstrações frequentes e imagens simples. Em vez de explicar longamente uma tarefa, funcionava melhor demonstrar, pedir a um aluno para repetir e reforçar apenas dois ou três critérios essenciais. Esta adaptação ajudou-me a compreender que a clareza da comunicação depende sempre do público a que nos dirigimos.

Na ginástica, as principais dificuldades estiveram relacionadas com a segurança, o medo de alguns alunos e a heterogeneidade dos níveis de execução. Nos rolamentos e no minitrampolim, foi necessário organizar circuitos com tarefas paralelas, controlar as filas, garantir ajudas e reforçar constantemente as regras de circulação. Estratégias mais lúdicas, como pequenos desafios de equilíbrio, a “bola humana” ou jogos de ativação como a “luta de galos”, ajudaram a captar a atenção dos alunos e a preparar o corpo

para as tarefas principais. No entanto, percebi que, quando a organização não era suficientemente clara, os alunos dispersavam rapidamente.

No atletismo, especialmente nas estafetas e no salto em comprimento, a maior dificuldade foi manter todos os alunos em atividade e, ao mesmo tempo, garantir qualidade de execução. As estratégias que funcionaram melhor foram as tarefas em pequenos grupos, as estações e os desafios com objetivos simples, porque permitiam reduzir tempos de espera e aumentar o envolvimento. Pelo contrário, as tarefas em fila única ou com muita explicação inicial revelaram-se menos eficazes, pois provocavam perda de atenção e comportamentos paralelos.

Esta experiência no 2.º ciclo contribuiu muito para a minha formação, porque me mostrou que o professor tem de ser capaz de ajustar a sua intervenção à idade, maturidade e necessidades dos alunos. Percebi que ensinar crianças exige criatividade, proximidade, firmeza e uma grande capacidade de antecipação. Ao mesmo tempo, foi uma experiência muito positiva, porque senti que pequenas melhorias na organização e na comunicação tinham impacto imediato na participação e no comportamento da turma.

4.9 Proposta de alteração dos critérios e descritores de avaliação nas modalidades de dança e ginástica acrobática

A proposta de alteração dos critérios e descritores de avaliação nas modalidades de dança e ginástica acrobática foi elaborada pelos quatro EE do NE de EF da FADEUP, com a colaboração do PC, e apresentada ao grupo de EF. Esta proposta surgiu após a análise das grelhas de avaliação utilizadas nas unidades didáticas de Dança, aplicadas ao 12.º ano dos cursos regulares, e de Ginástica Acrobática, lecionada nos cursos profissionais, nomeadamente no 3.º TCP e no 3.º TRB. A partir dessa análise, identificámos alguns aspetos que poderiam ser melhorados, sobretudo ao nível da clareza, da organização e da adequação dos critérios à realidade das turmas.

O principal objetivo desta proposta foi tornar o processo avaliativo mais claro, justo e funcional. Para isso, procurámos construir critérios que orientassem melhor a observação do professor e que permitissem avaliar os alunos de forma mais coerente com as aprendizagens efetivamente trabalhadas. Esta opção

encontra suporte em Fernandes (2021), ao defender que os critérios de avaliação devem explicitar o que é importante aprender e avaliar, contribuindo para uma avaliação mais transparente e orientada para a melhoria. No mesmo sentido, Braga, Machado e Candeias (2022) referem que a avaliação criterial deve centrar-se nos resultados de aprendizagem e não apenas nas características específicas de uma tarefa.

Assim, considerámos necessário evitar descritores demasiado fechados ou limitadores. Nas modalidades de dança e ginástica acrobática, os alunos podem demonstrar níveis de desempenho muito distintos e responder de formas diferentes às tarefas propostas. Por esse motivo, a organização dos critérios aproximou-se da lógica das rubricas de avaliação, que devem apresentar critérios adequados ao objetivo da avaliação e descritores claros por níveis de desempenho (Brookhart, 2018; Fernandes, 2021).

Na dança, a proposta procurou respeitar as particularidades de cada conteúdo. No caso da Salsa, verificámos que os critérios iniciais estavam demasiado centrados na reprodução de uma coreografia previamente definida. Esta opção poderia limitar a prática dos alunos, uma vez que todos eram avaliados pela mesma estrutura, independentemente do seu nível. Assim, propusemos critérios mais abrangentes, como o passo base, o ritmo, a postura corporal, a relação com o par e a expressividade. Esta alteração permitiu avaliar diferentes coreografias com base em princípios comuns, tornando a avaliação mais flexível e ajustada ao contexto da turma.

Relativamente ao Malhão, por se tratar de uma dança tradicional com uma coreografia mais definida, mantiveram-se critérios relacionados com a execução da estrutura coreográfica, mas sem avaliar de forma excessivamente pormenorizada cada passo. Esta opção permitiu preservar a identidade da dança e, ao mesmo tempo, possibilitar adaptações às características da turma. Foram valorizados aspetos como o passo base, o ritmo, a postura corporal, a ocupação do espaço, a expressividade e a interação.

Na Coreografia Criativa, procurámos equilibrar a avaliação do trabalho coletivo com o desempenho individual de cada aluno. Apesar de a tarefa ser realizada em grupo, considerámos importante que a classificação não dependesse apenas do resultado final da coreografia. Por isso, os critérios foram organizados em componentes de grupo, como a sincronização, a ocupação do

espaço e a originalidade, e componentes individuais, como a coordenação motora, a expressividade e a interação. Esta organização permitiu valorizar o contributo individual e promover maior responsabilidade dentro do grupo.

Na Ginástica Acrobática, a proposta resultou da perceção de que os critérios inicialmente utilizados estavam demasiado centrados na avaliação de figuras específicas, realizadas em pares, trios ou grupos. Embora esta organização permitisse observar cada figura de forma detalhada, também poderia tornar o processo avaliativo mais complexo e menos justo, uma vez que o desempenho de um aluno poderia variar consoante o colega ou o grupo com quem realizava a figura.

Por esse motivo, optámos por critérios mais transversais, aplicáveis às diferentes figuras, como o controlo motor e alinhamento, a execução técnica das figuras, o monte, a manutenção e o desmonte, e a coreografia. Esta alteração permitiu valorizar aspetos essenciais da modalidade, como a segurança, a estabilidade, o controlo corporal, a qualidade técnica e a expressividade da apresentação. Apesar de a dificuldade dos elementos ser valorizada em contexto competitivo, no contexto escolar considerámos mais adequado privilegiar a correta execução, sobretudo tendo em conta a carga horária reduzida do módulo.

Deste modo, a proposta revelou-se pertinente, pois procurou aproximar os critérios e descritores de avaliação das características das modalidades, do nível dos alunos e dos objetivos da EF escolar. Para além disso, constituiu um momento relevante de participação ativa dos EE na dinâmica do grupo de EF, permitindo refletir criticamente sobre os instrumentos de avaliação e contribuir para a melhoria do processo avaliativo. Esta experiência reforçou a importância de construir critérios claros, coerentes e adaptados à realidade pedagógica, garantindo uma avaliação mais transparente, justa e orientada para a evolução dos alunos.

5. Envolvimento na comunidade escolar

5.1 "Splash and GO"

No âmbito do Desporto Escolar (DE), estive envolvido na organização do 2.º encontro de Natação "Splash and GO" (Anexo 6), uma atividade dirigida aos alunos do DE de natação do agrupamento. Importa destacar que este encontro foi integralmente organizado pelo NE, o que implicou uma participação ativa em todas as fases do processo, desde o planeamento até à sua concretização.

Numa fase inicial, a organização do evento passou pela definição das provas a realizar, pela distribuição dos alunos pelas diferentes provas e pela estruturação da ordem das mesmas, procurando garantir uma sequência lógica e equilibrada. Para além disso, foram elaborados os documentos necessários para o registo dos resultados e distribuídas funções pelos diferentes elementos envolvidos na organização, de forma a assegurar o bom funcionamento da atividade.

Durante a realização do encontro, desempenhei funções de arbitragem, sendo responsável por verificar se os alunos se encontravam devidamente preparados para a partida e por garantir o cumprimento das condições necessárias ao início das provas. Após essa verificação, dava a ordem de partida através do apito, assegurando o arranque das provas de forma organizada e equitativa. Esta função exigiu elevados níveis de atenção, rigor e responsabilidade, contribuindo para o normal desenrolar da competição.

Após a conclusão das provas, procedemos à identificação dos melhores desempenhos, destacando-se os oito melhores alunos de cada prova, que foram apurados para a próxima fase da competição.

De uma forma geral, a atividade decorreu de forma bastante positiva, tendo sido possível cumprir o programa estabelecido de forma eficiente e organizada. A experiência revelou-se particularmente enriquecedora, uma vez que exigiu um elevado nível de planeamento e articulação entre os elementos do NE, nomeadamente na definição da ordem das provas, procurando evitar a realização consecutiva de provas pelos mesmos alunos e garantindo tempos

adequados de recuperação. Este processo contribuiu para o desenvolvimento das minhas competências ao nível da organização e gestão de eventos desportivos, bem como do trabalho em equipa, permitindo-me também compreender melhor a dinâmica e funcionamento das competições na modalidade de natação.

5.2 Torneio de Voleibol

Ainda no 1.º semestre, o NE organizou um torneio de voleibol envolvendo alunos do 12.º ano (Anexo 7). A atividade contou com a participação de 26 alunos e foi pensada como um momento de aplicação dos conteúdos trabalhados nas aulas, mas também como uma oportunidade de promover a convivência, a competição saudável e o sentido de responsabilidade.

O meu papel passou pela preparação da atividade, pela organização dos espaços e materiais, pela definição do quadro competitivo, pelo acompanhamento dos jogos e pela gestão de alguns momentos de arbitragem e registo de resultados. Foi necessário garantir que os jogos decorriam dentro do tempo previsto, que as equipas sabiam quando jogavam e que os alunos que não estavam em campo se mantinham envolvidos na atividade, quer no apoio às equipas, quer em funções de arbitragem ou marcação.

Um dos principais desafios foi gerir a dinâmica competitiva. Alguns alunos estavam muito focados em ganhar, enquanto outros participavam de forma mais descontraída. Esta diferença exigiu uma intervenção equilibrada, procurando manter o entusiasmo da competição sem perder o caráter educativo da atividade. A presença de alunos a arbitrar também foi importante, porque lhes permitiu experimentar uma função diferente e perceber a dificuldade de tomar decisões em contexto de jogo.

Do ponto de vista pedagógico, o torneio permitiu observar aprendizagens que nem sempre são visíveis da mesma forma nas aulas. Para além da execução técnica, foi possível perceber a comunicação entre colegas, a capacidade de aceitar decisões, o respeito pelo adversário e a forma como os alunos lidavam com o erro. Esta atividade reforçou a minha perceção de que os momentos competitivos, quando bem organizados, podem ser muito ricos para

trabalhar valores como o fair-play, a responsabilidade, a cooperação e o respeito pelas regras.

Enquanto futuro professor, esta experiência ajudou-me a compreender melhor o trabalho invisível que existe por trás de uma atividade escolar. A organização de um torneio exige planeamento, antecipação de problemas, divisão de tarefas e capacidade de resposta rápida. No final, senti que a atividade tinha contribuído para aproximar os alunos da modalidade e para fortalecer a relação entre professor, alunos e NE.

5.3. Corta-Mato Escolar e Distrital

Escolar – No último dia de aulas do primeiro semestre, realizou-se o corta-mato escolar, contando com a participação dos alunos inscritos nas diferentes turmas. Esta atividade constituiu um momento importante no contexto da EC, permitindo valorizar o desporto enquanto espaço de participação, convívio e promoção de hábitos de vida ativos.

Para além da dimensão física e competitiva, o corta-mato escolar revelou-se também uma oportunidade para fortalecer as relações interpessoais entre alunos, professores e restante comunidade educativa. Durante a atividade, todos os docentes do GDEF estiveram envolvidos na organização do evento, assumindo diferentes funções, de forma a garantir o seu bom funcionamento.

O nosso NE ficou responsável pela zona de chegada dos atletas, assegurando a recolha dos dorsais e a organização da ordem de chegada. Esta tarefa exigiu atenção, responsabilidade e coordenação entre os elementos do grupo, uma vez que era fundamental garantir o registo correto dos participantes e das respetivas classificações. Para além das funções organizativas, importa ainda referir que eu, o PC e outro colega do NE realizámos a prova juntamente com os alunos. Este momento tornou a atividade ainda mais significativa, pois permitiu-nos participar de forma ativa, aproximando-nos dos alunos num contexto diferente da aula formal. Esta participação contribuiu para reforçar a relação professor-aluno, promover um ambiente mais positivo e motivador e demonstrar, pelo exemplo, a importância da prática de atividade física e do envolvimento nas iniciativas da escola.

Considero que esta experiência foi bastante enriquecedora, pois permitiu compreender melhor a importância da organização e da cooperação em atividades escolares de maior dimensão. Para além disso, possibilitou-me perceber que o papel do professor de EF ultrapassa a lecionação das aulas, envolvendo também a dinamização de iniciativas que promovem a participação, o espírito de grupo e a valorização da atividade física no contexto escolar

Distrital - No dia 19 de fevereiro, acompanhei os alunos apurados para o corta-mato regional até Vila do Conde, mais concretamente às instalações da AGROS, onde decorreram as provas ao longo da manhã. Para além do acompanhamento dos alunos das turmas que leciono, esta atividade proporcionou também o contacto com colegas de outros núcleos de estágio e com professores de diferentes contextos educativos.

Esta experiência revelou-se particularmente enriquecedora, na medida em que possibilitou a partilha de vivências, a troca de perspetivas e o contacto com diferentes formas de organização e intervenção pedagógica. Considero que este momento contribuiu para o alargamento da minha visão enquanto futuro professor, permitindo-me compreender melhor a complexidade associada à organização de eventos desportivos de maior dimensão e reforçando a importância do trabalho colaborativo no seio da comunidade educativa.

5.4. Visita de estudo à Quinta do Carvalho

No dia 3 de março, participei numa visita de estudo à Quinta do Carvalho, no Porto, com uma turma do ensino profissional. Ao longo do dia, os alunos realizaram várias atividades de caráter lúdico-desportivo, como jogos de *team building*, arvorismo, escalada, slide e tiro com arco, entre outras. O meu papel passou pelo acompanhamento da turma, pela supervisão dos grupos, pelo apoio à organização das atividades e pela atenção constante à segurança e ao bem-estar dos alunos.

Esta atividade permitiu-me observar os alunos num contexto diferente da aula de Educação Física. Fora do espaço escolar, alguns alunos revelaram comportamentos que nem sempre eram tão evidentes nas aulas, como maior capacidade de liderança, espírito de entreajuda, coragem perante desafios e

disponibilidade para apoiar colegas com mais receio em determinadas tarefas. Em atividades como o arvorismo ou a escalada, foi interessante perceber que o sucesso não dependia apenas da capacidade física, mas também da confiança, da gestão emocional e do apoio do grupo.

Ao longo da visita, procurei manter uma postura próxima, mas responsável, garantindo que os alunos cumpriam as orientações dos monitores e participavam em segurança. O momento de almoço e de convívio também foi relevante, porque permitiu reforçar a relação professor-aluno num ambiente mais informal. Esta proximidade ajudou-me a compreender melhor alguns alunos, as suas dinâmicas de grupo e a forma como se relacionavam fora da estrutura habitual da aula.

A principal aprendizagem que retiro desta experiência é que o professor não educa apenas dentro do pavilhão ou da sala de aula. As visitas de estudo e atividades fora da escola são oportunidades importantes para desenvolver autonomia, responsabilidade, cooperação e respeito. Para mim, foi também um momento de crescimento, porque me obrigou a assumir uma função de supervisão mais ampla, onde a segurança, a organização e a relação pedagógica estiveram sempre presentes.

5.5. Seminário de Arbitragem

Uma das atividades mais significativas em que participei ao longo do EP foi o Seminário de Arbitragem (Anexo 8), realizado em colaboração entre o nosso NE e o NE da UMAIA. Esta atividade assumiu um significado especial para mim, não só pela ligação direta que tenho à arbitragem, mas também por me ter permitido partilhar a minha experiência pessoal e desportiva num contexto escolar e formativo.

O seminário organizou-se sob a forma de uma "mesa redonda", contando com a presença de três convidados ligados a diferentes modalidades: futebol, ténis e andebol. Neste contexto, tive a oportunidade de representar a arbitragem no futebol, partilhando um pouco do meu percurso, das experiências que tenho vivido enquanto árbitro e dos desafios associados a esta função. Inicialmente, cada convidado falou um pouco sobre si, sobre a forma como entrou na arbitragem e sobre as principais exigências da sua modalidade. Posteriormente,

foram debatidos vários temas propostos por uma moderadora, permitindo uma conversa dinâmica e enriquecedora entre todos os intervenientes.

Ao longo da sessão, foram abordadas questões relacionadas com a tomada de decisão, a gestão emocional, a comunicação com atletas e treinadores, a pressão inerente à função de árbitro, o erro, o respeito pela autoridade e a importância do conhecimento das regras. A diversidade de modalidades representadas tornou a conversa ainda mais interessante, pois permitiu evidenciar diferenças e semelhanças entre a arbitragem no futebol, no ténis e no andebol. Apesar de cada modalidade apresentar características próprias, foi possível perceber que existem preocupações comuns, nomeadamente a necessidade de manter a concentração, agir com imparcialidade, comunicar de forma clara e gerir situações de conflito.

Numa fase posterior, a plateia teve também oportunidade de colocar questões aos convidados. Este momento tornou a atividade ainda mais participativa, pois permitiu responder a dúvidas concretas dos alunos e professores presentes, partilhando exemplos reais da prática desportiva. Procurei responder às questões com base na minha experiência pessoal, transmitindo uma visão honesta sobre aquilo que é ser árbitro, sobre as dificuldades sentidas dentro e fora de campo e sobre a importância da resiliência, da responsabilidade e da capacidade de decisão.

Esta atividade foi particularmente importante para mim, pois colocou-me numa posição diferente daquela que normalmente assumo no contexto escolar. Não estava apenas a intervir como EE, mas também como alguém que partilhava uma parte importante da sua identidade e do seu percurso pessoal. No início, senti algum nervosismo, sobretudo por estar a falar perante uma plateia e por representar uma área que valorizo bastante. No entanto, com o decorrer da sessão, esse nervosismo foi diminuindo e a conversa tornou-se mais natural, fluida e espontânea.

Considero que esta experiência contribuiu bastante para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Por um lado, permitiu-me melhorar a minha capacidade de comunicação em público, algo que nem sempre é fácil para

mim. Por outro lado, ajudou-me a ganhar mais confiança na exposição das minhas ideias, na defesa dos meus pontos de vista e na partilha de experiências perante um grupo. Para além disso, ouvir os contributos dos outros árbitros permitiu-me alargar a minha perspetiva sobre a arbitragem, compreendendo que, apesar das diferenças entre modalidades, existem valores comuns que atravessam todo o fenómeno desportivo.

A partilha de experiências revelou-se, assim, muito enriquecedora. Foi possível refletir sobre o papel do árbitro não apenas como alguém que aplica regras, mas também como um agente educativo, que contribui para a promoção do respeito, da justiça, do fair-play e da responsabilidade no desporto. Esta dimensão aproximou-se bastante da própria função do professor de EF, uma vez que ambos têm um papel importante na formação de jovens, na gestão de comportamentos e na transmissão de valores.

De todas as atividades realizadas ao longo do estágio, esta foi uma das que mais me marcou. Senti que consegui ligar duas dimensões muito importantes da minha vida: a EF e a Arbitragem. Para além disso, foi uma oportunidade para mostrar aos alunos uma realidade muitas vezes pouco valorizada, ajudando-os a compreender melhor o papel do árbitro e a importância do respeito por todos os intervenientes no jogo. Investigação em contexto docente.

6. Investigação em contexto docente

O aquecimento específico nas aulas de basquetebol: uma análise qualitativa das perceções e do envolvimento dos alunos

Resumo

O aquecimento constitui uma componente fundamental das aulas de Educação Física, contribuindo para a preparação física, cognitiva e motivacional dos alunos. Apesar da sua relevância, continuam a verificar-se práticas de aquecimento generalistas, nem sempre ajustadas às exigências específicas das modalidades abordadas. Neste sentido, o presente estudo teve como objetivo compreender de que forma os alunos percecionam a utilização de um aquecimento específico nas aulas de basquetebol e analisar o seu envolvimento e participação nas tarefas propostas. O estudo assumiu uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, envolvendo duas turmas do 12.º ano de escolaridade. Foram observadas quatro aulas na UD de basquetebol, duas com AT e duas com aquecimento específico. A recolha de dados foi realizada através de observação direta das aulas, apoiada por uma grelha orientadora de registo, e por entrevistas breves realizadas no final das aulas aos alunos selecionados. Os resultados sugerem que o aquecimento específico foi percecionado como mais motivador, mais relacionado com os conteúdos da aula e associado a maiores níveis de envolvimento, participação, interação entre os alunos. Por sua vez, o AT foi sobretudo valorizado sobretudo pela sua função de preparação física geral. Estes resultados reforçam a importância de planear aquecimentos articulados com os objetivos da aula, contribuindo para uma experiência de aprendizagem mais significativa no contexto da Educação Física.

PALAVRAS-CHAVE: AQUECIMENTO ESPECÍFICO; BASQUETEBOL; PERCEÇÕES DOS ALUNOS; ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS; EDUCAÇÃO FÍSICA.

Abstract

Warm-up is a fundamental component of Physical Education classes, contributing to the physical, cognitive, and motivational preparation of students. Despite its relevance, general warm-up practices continue to be observed, not always adjusted to the specific demands of the sports being taught. In this sense, the present study aimed to understand how students perceive the use of a specific warm-up in basketball classes and to analyze their involvement and participation in the proposed tasks. The study adopted a qualitative, exploratory, and descriptive approach, involving two 12th-grade classes. Four classes were observed in the basketball teaching unit, two with traditional warm-up and two with specific warm-up. Data collection was carried out through direct observation of the classes, supported by a guiding record sheet, and through brief interviews conducted at the end of the classes with the selected students. The results suggest that the specific warm-up was perceived as more motivating, more related to the content of the class, and associated with higher levels of involvement, participation, and interaction among the students. In turn, the traditional warm-up was valued mainly for its function of general physical preparation. These results reinforce the importance of planning warm-up exercises that align with the lesson objectives, contributing to a more meaningful learning experience in the context of Physical Education.

KEYWORDS: SPECIFIC WARM-UP; BASKETBALL; STUDENTS' PERCEPTIONS; STUDENT ENGAGEMENT; PHYSICAL EDUCATION.

6.1. Introdução

O (AQ) constitui uma componente fundamental da aula de EF, uma vez que prepara o organismo para o esforço físico e contribui para uma preparação psicológica mais adequada à atividade, tanto ao nível cognitivo como motivacional (Brooks et al., 2000). Para além do aumento da temperatura corporal e da preparação muscular e articular, o AQ pode influenciar a forma como os alunos iniciam a aula, se envolvem nas tarefas e compreendem os objetivos propostos.

Apesar desta importância, continuam a verificar-se AQ centrados em rotinas tradicionais, como corrida contínua e alongamentos estáticos. Embora estes exercícios possam ter utilidade em determinados contextos, a literatura tem vindo a defender que o AQ deve ser ajustado à atividade subsequente, envolvendo os principais grupos musculares, respeitando uma progressão gradual da intensidade e aproximando-se das exigências motoras e cognitivas da tarefa principal (Jeffreys, 2018; Jeffreys, 2019).

Neste sentido, os AQ dinâmicos, particularmente quando estruturados de forma específica para a modalidade em causa, podem revelar-se particularmente relevantes em modalidades coletivas, pois integram movimentos semelhantes aos que serão solicitados durante a aula. Em oposição a rotinas descontextualizadas, este tipo de AQ permite criar uma ligação mais direta entre o início da aula e os conteúdos a desenvolver, podendo facilitar a compreensão das tarefas e promover maior envolvimento por parte dos alunos.

No caso do basquetebol, trata-se de uma modalidade caracterizada por ações intermitentes e intensas, incluindo acelerações, mudanças rápidas de direção, saltos, deslocamentos defensivos, passes, receções, drible e tomada de decisão em contexto de oposição. Estudos sobre a modalidade evidenciam a frequência e intensidade destas ações, reforçando a necessidade de preparar os praticantes para exigências físicas e motoras específicas (Matthew & Delextrat, 2009).

Assim, um aquecimento específico (AE) para o basquetebol deverá incluir exercícios dinâmicos e ações próximas do jogo, tais como deslocamentos defensivos, mudanças de direção, acelerações, saltos, manipulação da bola,

drible, passe e tarefas simples de oposição ou cooperação. Este tipo de estrutura permite que o AQ deixe de ser apenas um momento de preparação geral e passe a constituir também uma oportunidade de introdução ou consolidação dos conteúdos da aula.

Apesar da existência de investigação sobre o AQ em contexto desportivo, grande parte dos estudos centra-se em atletas e em indicadores de desempenho físico, existindo menor atenção ao contexto das aulas de EF, e às perceções dos alunos relativamente às estratégias de AQ utilizadas. Neste sentido, torna-se pertinente compreender de que forma diferentes abordagens ao AQ são percecionadas pelos alunos e como estas se relacionam com o seu envolvimento e participação nas aulas de EF.

A presente investigação surge no âmbito da prática pedagógica em contexto de estágio, a partir da observação de aulas de EF, em que os AQ realizados assumiam, por vezes, um caráter generalista e pouco relacionado com os conteúdos técnicos e táticos da modalidade lecionada. Esta realidade motivou a reflexão sobre a pertinência de utilizar estratégias de AQ mais contextualizadas, intencionais e ajustadas às exigências da modalidade.

6.1.1. Objetivo geral

Compreender de que forma os alunos percecionam a utilização de um AE nas aulas de basquetebol e analisar o seu envolvimento e participação ao longo das tarefas propostas.

6.1.2. Objetivos específicos

- Descrever o envolvimento e a participação dos alunos em aulas com aquecimento tradicional (AT) e com AE.
- Identificar perceções dos alunos relativamente à utilidade do AE e do AT na preparação para a parte fundamental da aula.
- Analisar, de forma qualitativa, comportamentos observados ao nível do empenho, da motivação, da compreensão das tarefas e da interação entre alunos.
- Discutir a pertinência pedagógica da utilização de AE na UD de basquetebol.

6.1.3. Questões de investigação

1. Como percecionam os alunos a utilidade do AE nas aulas de basquetebol?
2. Que comportamentos de envolvimento e participação são observados durante as aulas com AE?
3. Que diferenças qualitativas se identificam entre as aulas com AT e as aulas com AE?
4. De que forma os alunos percecionam a relação entre o AE e os conteúdos desenvolvidos na parte fundamental da aula?

6.2. Metodologia

6.2.1. Natureza do estudo

O presente estudo assume uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo. Esta opção metodológica justifica-se pelo facto de a investigação procurar compreender perceções dos alunos relativamente à utilização de diferentes tipos de AQ nas aulas de basquetebol, bem como analisar o seu envolvimento e participação em contexto real de aula. Para tal, recorreu-se à observação direta das aulas e à realização de entrevistas breves aos alunos, privilegiando uma análise interpretativa dos dados recolhidos.

6.2.2. Contexto e participantes

O estudo foi desenvolvido no contexto do EP numa escola do ensino básico e secundário, envolvendo duas turmas do 12.º ano de escolaridade do ensino regular, num total de 35 alunos. A Turma 1 era composta por 16 alunos e a Turma 2 por 19 alunos.

Para efeitos de observação, participaram no estudo todos os alunos das duas turmas, uma vez que a recolha de dados decorreu em contexto natural de aula. A observação incidiu sobre o comportamento e o envolvimento dos alunos durante as aulas da UD de basquetebol.

Para a realização das entrevistas breves, foi selecionado um grupo de oito alunos, quatro de cada turma, com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos. Destes participantes, quatro eram do sexo masculino e quatro do sexo feminino. A seleção teve como critério a diversidade de perfis, procurando integrar alunos com diferentes níveis de empenho, aptidão motora, comportamento e género.

Desta forma, distingue-se a amostra observada, correspondente ao conjunto de alunos das duas turmas, do grupo de alunos participantes nas entrevistas, constituído por oito alunos selecionados para aprofundar a compreensão das suas perceções sobre os diferentes tipos de AQ.

6.2.3. Considerações éticas

Foram respeitados os princípios éticos da investigação em educação, assegurando a confidencialidade, o anonimato e a utilização dos dados exclusivamente para fins académicos. Os alunos foram informados sobre os objetivos gerais do estudo, sendo garantido que a sua participação não teria qualquer impacto na avaliação da disciplina.

A participação nas entrevistas foi voluntária, tendo sido salvaguardado o direito de não responder a alguma questão ou de deixar de participar em qualquer momento, sem qualquer consequência. Os dados recolhidos foram tratados de forma anónima, de modo a impedir a identificação individual dos alunos.

Todos os participantes assinaram um consentimento informado. Nos casos em que os alunos tinham idade inferior a 18 anos, foi igualmente obtida a autorização dos respetivos encarregados de educação. Os modelos de consentimento informado utilizados encontram-se apresentados no Anexo 10.

6.2.4. Instrumentos de recolha de dados

6.2.4.1. Observação direta das aulas

A observação direta foi realizada durante as aulas da UD de basquetebol, recorrendo a uma grelha orientadora de registo (Anexo 9). Esta grelha permitiu organizar as observações em torno de dimensões previamente definidas, funcionando como apoio à recolha de informação, sem constituir um protocolo validado de observação sistemática.

A grelha contemplou dois momentos principais da aula: o AQ e a parte fundamental. Em cada um destes momentos foram considerados os seguintes indicadores: nível de participação dos alunos, grau de empenho e motivação, compreensão das tarefas propostas, qualidade da execução, interação entre alunos e dificuldades observadas.

Embora a grelha incluísse uma escala de referência de 1 a 3, correspondente a níveis qualitativos de baixo, médio e elevado, esta foi utilizada

apenas como apoio ao registo e à organização das observações. Os dados não foram tratados estatisticamente, sendo interpretados de forma qualitativa.

6.2.4.2. Entrevistas breves aos alunos

As entrevistas breves foram realizadas no final das aulas com os quatro alunos previamente selecionados em cada turma. Estas entrevistas assumiram um caráter semiestruturado, permitindo recolher perceções dos alunos sobre a utilidade do AQ, a sua ligação à parte fundamental da aula, o envolvimento sentido e as diferenças percebidas entre o AT e o AE

As questões foram formuladas de forma simples e adequada ao contexto escolar, permitindo respostas abertas e justificadas pelos alunos. As entrevistas incidiram sobretudo sobre a perceção de preparação para a aula, motivação, ligação à modalidade, utilidade das tarefas e preferência entre os dois tipos de AQ.

As respostas foram registadas pelo investigador e posteriormente organizadas para análise qualitativa, em articulação com os dados provenientes da observação direta.

6.2.5. Procedimentos e desenvolvimento das atividades

Cada turma foi observada em duas aulas da UD ca de basquetebol, com duração aproximada de 90 minutos por aula. No total, foram observadas quatro aulas, correspondendo a duas aulas por turma. Em cada turma, uma das aulas integrou um AT e outra um AE de basquetebol.

O foco de análise incidiu no tipo de AQ realizado e na forma como este se relacionou com o envolvimento, a participação e as perceções dos alunos. Após o AQ, ambas as aulas seguiram uma estrutura semelhante na parte fundamental, permitindo comparar qualitativamente o envolvimento, a participação e as perceções dos alunos nas duas condições de AQ.

6.2.5.1. Aula com AT

O AT teve uma duração aproximada de 10 minutos e foi organizado segundo uma lógica de ativação física geral, sem utilização de bola e sem ligação direta com os conteúdos específicos do basquetebol. Este AQ procurou preparar os alunos para o esforço de forma global.

- Corrida leve pelo espaço de aula durante cerca de 4 minutos, com intensidade baixa a moderada, procurando elevar gradualmente a temperatura corporal e iniciar a ativação cardiorrespiratória.
- Organização dos alunos em duas colunas durante aproximadamente 3 minutos, realizando exercícios gerais de mobilização e ativação, nomeadamente rotação dos braços, rotação do tronco, elevação dos joelhos, calcanhares aos glúteos e deslocamentos simples.
- Realização de alongamentos dinâmicos durante cerca de 3 minutos, incluindo abertura das pernas com toque das mãos nos calcanhares, afundo sobre uma perna, elevação alternada das pernas à frente e atrás e balanceios de pernas.

Apesar de incluir movimentos dinâmicos, este AQ foi considerado tradicional por apresentar uma estrutura generalista, centrada na ativação física global dos alunos, não integrando exercícios com bola, situações de oposição ou tarefas diretamente relacionadas com os conteúdos técnico-táticos do basquetebol.

6.2.5.2. Aula com AE de basquetebol

O AE teve igualmente uma duração aproximada de 10 minutos, mas foi planeado de forma a estabelecer uma relação direta com as exigências da modalidade e com os conteúdos desenvolvidos na parte fundamental da aula. Foram integradas tarefas com bola, deslocamentos, mudanças de direção, ações de passe, drible, receção e finalização.

A organização inicial foi realizada em pares, dispostos frente a frente a uma distância adequada ao espaço disponível. Em cada par, um aluno iniciava com bola e o outro sem bola, existindo alternância constante de funções.

Nos primeiros minutos foi realizado um exercício de drible e ativação. O aluno com bola driblava até ao colega, contornava-o, regressava ao ponto inicial com a mão dominante e entregava a bola ao colega. Enquanto isso, o aluno sem bola realizava deslocamentos defensivos, mantendo uma postura ativa e preparada para a troca de função.

Como progressão, os alunos realizaram o mesmo exercício utilizando a mão não dominante e, posteriormente, alternando a utilização das duas mãos. Esta progressão permitiu aumentar gradualmente a complexidade da tarefa,

mantendo uma ligação direta aos conteúdos de drible, controlo da bola e deslocamento.

Nos últimos minutos foi realizada uma situação de finalização em 2x2, em contexto de transição. A tarefa iniciava-se no meio-campo, com passe de peito ou passe picado, deslocamento rápido para o cesto, receção em movimento e finalização. Esta situação procurou aproximar o AQ da lógica do jogo, integrando cooperação, tomada de decisão e execução técnica.

Este AQ teve como principais objetivos desenvolver o drible em progressão, melhorar a coordenação motora com e sem bola, trabalhar a transição ataque/defesa, promover a finalização em contexto aproximado ao jogo e aumentar a ligação entre a fase inicial e a parte fundamental da aula.

6.2.6. Análise dos dados

A análise dos dados foi realizada de forma qualitativa, recorrendo a uma análise temática dos registos de observação e das respostas obtidas nas entrevistas. Numa primeira fase, procedeu-se à organização dos dados por turma, aula e tipo de AQ. Posteriormente, os registos foram analisados e agrupados em categorias temáticas definidas em função dos objetivos do estudo, nomeadamente: envolvimento e participação, compreensão das tarefas, qualidade da execução, interação entre alunos, dificuldades observadas e perceções dos alunos relativamente ao AQ realizado. Por fim, procedeu-se à comparação qualitativa entre as aulas com AT e com AE, procurando identificar padrões, diferenças e aspetos relevantes para a compreensão do fenómeno em estudo. A interpretação dos resultados resultou da triangulação entre os dados da observação e das entrevistas, permitindo uma compreensão mais contextualizada das experiências e perceções dos alunos.

6.3. Resultados

A análise dos dados recolhidos através da observação direta e das entrevistas breves permitiu comparar qualitativamente o AT e o AE em duas turmas do 12.º ano, no âmbito da UD de basquetebol. Os resultados são apresentados de acordo com as principais categorias temáticas identificadas durante a análise dos dados.

6.3.1. Envolvimento e participação dos alunos

Os registos de observação evidenciaram diferenças entre as aulas com AT e as aulas com AE ao nível do envolvimento e da participação dos alunos. De forma geral, nas aulas com AT observaram-se níveis predominantemente médios de participação e empenho, verificando-se alguma variabilidade entre alunos e entre turmas.

Por outro lado, nas aulas com AE observou-se uma tendência para níveis mais elevados de participação e empenho dos alunos, tanto durante o AQ como na parte fundamental da aula. Os alunos demonstraram maior disponibilidade para realizar as tarefas propostas e uma participação mais ativa nas diferentes situações de aprendizagem.

Embora não seja possível estabelecer relações causais, os dados sugerem que a integração de exercícios relacionados com os conteúdos da modalidade poderá ter favorecido um maior envolvimento dos alunos desde o início da aula.

6.3.2. Interação e relação com os conteúdos da aula

A interação entre alunos revelou-se mais evidente nas aulas com AE. No AT, apesar de os alunos cumprirem as tarefas propostas, a participação assumiu um caráter mais individual, centrado na corrida, mobilização e alongamentos dinâmicos. Nestes momentos, a comunicação entre colegas foi reduzida e a ligação às tarefas seguintes da aula foi menos visível.

No AE, pelo contrário, a organização em pares e pequenos grupos promoveu maior contacto entre alunos. As tarefas com bola exigiam passe, receção, deslocamento, oposição simples, cooperação e ajustamento ao colega. Esta estrutura favoreceu uma interação mais frequente, porque os alunos dependiam uns dos outros para manter o ritmo da tarefa e para cumprir os objetivos propostos.

A relação entre o AQ e os conteúdos da parte fundamental também foi mais clara nas aulas com AE. Os exercícios de drible, passe, deslocamento defensivo, corte e finalização funcionaram como uma introdução progressiva às tarefas de basquetebol desenvolvidas posteriormente. Um aluno sintetizou esta perceção ao referir que o AE foi mais interessante por permitir “trabalhar em grupo e melhorar os gestos técnicos” — Aluno 2 da Turma 2.

Assim, os resultados sugerem que o AE não funcionou apenas como preparação física, mas também como um momento de continuidade pedagógica, ajudando os alunos a entrar na lógica da modalidade antes da parte fundamental da aula.

6.3.3. Perceções dos alunos sobre o aquecimento tradicional

Nas entrevistas, os alunos reconheceram utilidade ao AT, sobretudo enquanto preparação física geral. Foram valorizados aspetos como o aumento da temperatura corporal, a preparação para o esforço, a ativação dos principais grupos musculares e a prevenção de lesões. Esta perceção surgiu, por exemplo, quando um aluno afirmou: "Senti-me mais preparado. Tinha o corpo mais aquecido, as pernas, os braços, o corpo inteiro" — Aluno 1 da Turma 1.

Alguns alunos referiram também que este tipo de AQ os ajudava a iniciar a aula de forma mais ativa, evitando uma entrada brusca nas tarefas. Um aluno salientou que, sem AQ, os colegas tenderiam a estar "mais moles" e "mais preguiçosos" para realizar a aula — Aluno 3 da Turma 1. Esta ideia mostra que o AT foi percecionado como importante para despertar o corpo e preparar os alunos para o esforço.

Apesar desta valorização, vários alunos identificaram limitações neste tipo de AQ. A principal crítica relacionou-se com a menor ligação ao basquetebol, uma vez que não havia utilização de bola nem gestos técnicos específicos da modalidade. Um aluno referiu que o AT "não estava completamente relacionado, porque não utilizámos bolas de basquetebol", acrescentando que era "um tipo de AQ que serve para vários desportos" — Aluno 2 da Turma 1.

Deste modo, o AT foi percecionado como útil para a preparação física geral, mas menos significativo do ponto de vista da ligação aos conteúdos específicos da aula. Em alguns alunos, esta menor relação com a modalidade pareceu associar-se a níveis mais moderados de motivação e interação.

6.3.4. Perceções dos alunos sobre o aquecimento específico e comparação entre os dois tipos de aquecimento

O AE foi percecionado pelos alunos como mais motivador, mais dinâmico e mais próximo daquilo que iria acontecer na parte fundamental da aula. A presença da bola desde o início da sessão surgiu como um dos aspetos mais

valorizados, uma vez que permitiu trabalhar conteúdos do basquetebol logo na fase inicial da aula.

Os alunos referiram que este tipo de AQ os ajudava a sentir-se mais preparados para as tarefas seguintes, não apenas ao nível físico, mas também ao nível técnico e tático. Esta perceção foi evidente quando um aluno afirmou: "Neste AE fiquei menos cansado, mas senti-me mais preparado para o que íamos fazer na aula" — Aluno 1 da Turma 2. Na mesma linha, outro aluno referiu: "Preferi este aquecimento porque se relacionava mais com as estratégias de jogo que íamos aplicar a seguir" — Aluno 2 da Turma 2.

Comparando os dois tipos de AQ, os alunos reconheceram vantagens em ambos. O AT foi associado à ativação física geral, à prevenção de lesões e à preparação global para o esforço. No entanto, o AE foi preferido por vários alunos devido à sua ligação direta ao basquetebol, à utilização da bola, ao trabalho em grupo e à sensação de maior utilidade para a parte fundamental.

De forma global, os resultados indicam que o AE parece ter favorecido maior envolvimento, motivação, interação e perceção de continuidade entre o início da aula e os conteúdos principais. O AT manteve relevância enquanto preparação geral, mas revelou menor ligação à modalidade e menor impacto no interesse de alguns alunos. Esta síntese permite compreender as tendências principais dos dados e prepara a discussão sobre a pertinência pedagógica de integrar AQ mais específicos nas aulas de EF.

6.4. Discussão

A presente investigação procurou compreender de que forma os alunos percecionam a utilização de um AE nas aulas de basquetebol e analisar o seu envolvimento e participação nas tarefas propostas. De forma geral, os resultados sugerem que tanto o AT como o AE tiveram utilidade no contexto das aulas de EF, embora tenham sido percecionados pelos alunos de formas distintas.

O AT foi sobretudo percecionado como importante para a preparação física geral. Os alunos associaram-no ao aumento da temperatura corporal, à ativação dos músculos, à prevenção de lesões e à entrada gradual na aula. Esta perceção está de acordo com a literatura, que reconhece o AQ como um momento relevante para preparar o organismo para o esforço e reduzir o risco de respostas bruscas à atividade física (Brooks et al., 2000; Jeffreys, 2018).

Assim, a corrida leve, a mobilização e os alongamentos dinâmicos parecem ter cumprido uma função preparatória reconhecida pelos alunos.

Contudo, os dados também indicam que o AT teve uma menor ligação aos conteúdos específicos da modalidade. Apesar de os alunos compreenderem a sua utilidade física, alguns referiram que este tipo de AQ podia ser aplicado a qualquer desporto, precisamente por não incluir bola nem gestos próprios do basquetebol. Esta perceção parece ser consistente com a tendência observada para níveis mais moderados de participação e interação durante as aulas com AT.

O AE, por sua vez, foi percecionado pelos alunos como mais motivador e esteve associado a uma maior participação nas tarefas propostas. A presença da bola, o trabalho em pares, os deslocamentos, o drible, o passe, o corte e a finalização aproximaram a fase inicial da aula das exigências da modalidade. Esta organização tornou o AQ mais significativo para os alunos, uma vez que estes conseguiam perceber a sua ligação direta à parte fundamental. Esta ideia aproxima-se da perspetiva de Jeffreys (2018, 2019), que defende a necessidade de repensar o AQ para além de rotinas generalistas, valorizando tarefas dinâmicas e ajustadas ao contexto da prática.

A ligação entre AQ e conteúdos da aula foi uma das tendências mais relevantes dos resultados. Quando o AQ incorporou gestos e situações próximas do basquetebol, os alunos pareceram compreender mais facilmente a relação entre o AQ e os conteúdos desenvolvidos na parte fundamental da aula. Esta continuidade pedagógica pode ter facilitado a transição para a parte fundamental, não por garantir automaticamente melhor desempenho, mas por criar maior predisposição, concentração e sentido de utilidade nas tarefas realizadas.

Do ponto de vista pedagógico, estes resultados reforçam a importância de planear o AQ de forma intencional. Na minha prática, esta reflexão foi particularmente importante porque, muitas vezes, o AQ é visto apenas como uma rotina inicial para “preparar o corpo”. O estudo ajudou-me a perceber que este momento pode ser mais do que isso: pode introduzir conteúdos, aumentar a motivação, promover interação e preparar os alunos para as decisões que terão de tomar na parte fundamental da aula.

Ainda assim, importa interpretar os resultados com prudência. O número de aulas observadas foi reduzido, o estudo envolveu apenas duas turmas e a recolha de dados baseou-se em observação direta e entrevistas breves. Para além disso, não foram utilizados instrumentos objetivos de medição do desempenho motor, pelo que não é possível afirmar que o AQ específico tenha melhorado o desempenho dos alunos. O que os dados permitem afirmar é que, neste contexto, o AE pareceu estar associado a maior envolvimento, maior interação e perceção de maior utilidade por parte dos alunos.

Em síntese, os resultados sugerem que o AT continua a desempenhar um papel relevante na preparação física geral, enquanto o AE parece acrescentar uma dimensão pedagógica, ao favorecer uma maior articulação entre o início da aula e os conteúdos desenvolvidos na parte fundamental. Estes resultados reforçam a importância de planear AQ intencionais e ajustados aos objetivos da aula.

6.5. Conclusão e implicações para a prática

Os resultados obtidos sugerem que tanto o AT como o AE desempenham um papel relevante na preparação dos alunos para a aula de EF. No entanto, as perceções dos alunos e os comportamentos observados indicam que estes dois tipos de AQ assumem funções pedagógicas diferentes.

O AT foi valorizado sobretudo enquanto preparação física geral, contribuindo para a ativação corporal e para a predisposição inicial para o esforço. Já o AE foi percecionado como mais motivador, mais dinâmico e mais relacionado com os conteúdos do basquetebol, tendo sido associado a maior participação, interação entre alunos e ligação à parte fundamental da aula.

Estes resultados reforçam a importância de encarar o AQ não apenas como uma rotina inicial, mas como um momento pedagógico com intencionalidade própria. Quando planeado de forma contextualizada, o AQ pode ajudar os alunos a entrar progressivamente na lógica da modalidade, facilitando a articulação entre o início da aula e os conteúdos desenvolvidos na parte fundamental e aumentando o sentido de utilidade das tarefas propostas.

Do ponto de vista da prática docente, a utilização de AE poderá constituir uma estratégia relevante nas aulas de EF, desde que não seja descurada uma adequada preparação física geral. A articulação entre estas duas dimensões

poderá contribuir para aulas mais coerentes, motivadoras e ajustadas aos objetivos de aprendizagem.

Importa, contudo, reconhecer as limitações do estudo, nomeadamente o reduzido número de turmas e aulas observadas, o número limitado de alunos entrevistados e a ausência de instrumentos objetivos de avaliação do desempenho motor. Assim, os resultados devem ser interpretados à luz do contexto em que o estudo foi desenvolvido, constituindo indicadores de tendência e não conclusões passíveis de generalização.

6.6. Referências Bibliográficas

Brooks, G. A., Fahey, T. D., & Baldwin, K. M. (2000). *Exercise physiology: Human bioenergetics and its applications* (3rd ed.). New York, NY: McGraw-Hill.

Chang, H., Tang, W., & Chen, Y. (2020). Effects of static stretching on exercise performance: A systematic review. *Journal of Sports Science and Medicine, 19*(2), 243-256.

Jeffreys, I. (2018). The warm-up: Maximize performance and improve long-term athletic development. *Strength and Conditioning Journal, 40*(3), 79-86.

Jeffreys, I. (2019). Rethinking the warm-up: Moving beyond traditional approaches. *UK Strength and Conditioning Association Journal, 54*, 10-15.

Kazimierz, M., Mikołajec, K., & Maszczyk, A. (2012). The effects of strength training on sprint performance and jumping ability in athletes. *Journal of Human Kinetics, 31*(1), 123-130.

Matthew, D., & Delextrat, A. (2009). Heart rate, blood lactate concentration, and time-motion analysis of female basketball players during competition. *Journal of Sports Sciences, 27*(8), 813-821.

Reif-Wenner, M. (2014). Dynamic warm-up protocols and their effects on athletic performance. *International Journal of Sports Science & Coaching, 9*(1), 45-56.

7. Considerações Finais

Chegar ao final do EP obriga-me a olhar para este ano como um percurso de transformação. Entrei no estágio com vontade de ensinar, mas também com muitas dúvidas sobre a minha capacidade para assumir verdadeiramente o papel de professor. Ao longo dos meses, fui percebendo que a docência não se constrói apenas através do domínio dos conteúdos, mas através da capacidade de observar os alunos, tomar decisões, adaptar estratégias, aceitar o erro e refletir continuamente sobre aquilo que se faz.

Uma das aprendizagens mais importantes foi compreender que planear é essencial, mas que nenhum plano substitui a leitura do contexto. As obras no pavilhão, a necessidade de recorrer ao espaço exterior, as mudanças de espaço e as características muito diferentes das turmas obrigaram-me a sair da zona de conforto. Muitas vezes, aquilo que estava pensado no papel precisou de ser ajustado no momento. Inicialmente, isso gerava insegurança; com o tempo, passei a encarar estes imprevistos como parte natural da profissão e como oportunidades para desenvolver criatividade e flexibilidade.

Também evoluí na forma como olho para os alunos. No início, tinha tendência para pensar a aula sobretudo a partir dos conteúdos e dos exercícios. Com a prática, percebi que o ponto de partida tem de ser sempre a turma: o seu nível, a sua motivação, os seus receios, as suas relações e a forma como responde às propostas. Trabalhar com alunos empenhados foi gratificante, mas trabalhar com alunos menos motivados ensinou-me ainda mais, porque me obrigou a procurar estratégias para os envolver e a perceber que a participação nem sempre surge de forma imediata.

A gestão da aula, a instrução e o feedback foram dimensões em que senti grande evolução. Aprendi que uma explicação clara pode poupar tempo, evitar dúvidas e aumentar a prática. Aprendi também que o feedback deve ser específico, oportuno e acompanhado de nova observação. Mais do que dizer ao aluno que fez bem ou mal, é necessário ajudá-lo a perceber o que pode melhorar e reconhecer quando existe evolução. Esta aprendizagem marcou-me porque me mostrou o impacto direto que a intervenção do professor pode ter na confiança e no envolvimento dos alunos.

A avaliação foi talvez uma das dimensões mais desafiantes. A responsabilidade de atribuir uma classificação justa fez-me perceber a importância de observar com atenção, conhecer bem os critérios e valorizar o percurso dos alunos. Ao longo do estágio, fui compreendendo que avaliar não é apenas medir desempenhos finais, mas acompanhar processos, reconhecer progressos, orientar aprendizagens e tornar os alunos mais conscientes do seu próprio percurso. Os momentos de autoavaliação reforçaram esta ideia, mostrando-me que a avaliação deve ser transparente e dialogada.

O contacto com o 2.º ciclo também teve um impacto significativo na minha formação. Lecionar a alunos mais novos obrigou-me a adaptar a linguagem, simplificar instruções, reforçar regras e tornar as tarefas mais lúdicas. Esta experiência ajudou-me a perceber que ser professor exige uma grande capacidade de adaptação e que a mesma estratégia pode funcionar muito bem numa turma e não resultar noutra. Ensinar é, por isso, um processo de ajuste permanente.

As atividades de envolvimento na comunidade escolar mostraram-me que o professor de Educação Física não se limita à aula. O torneio de voleibol, o encontro de natação, o corta-mato, a visita de estudo e o seminário de arbitragem permitiram-me assumir outras responsabilidades, contactar com os alunos em contextos diferentes e perceber a importância da escola enquanto espaço de formação global. O seminário de arbitragem foi particularmente marcante, porque me permitiu ligar a minha experiência como árbitro à minha construção como professor, reforçando valores como justiça, respeito, comunicação e gestão emocional.

A investigação realizada em contexto docente ajudou-me a olhar para a prática com maior intenção. Ao estudar o AE nas aulas de basquetebol, percebi que pequenos momentos da aula podem ter um impacto importante na motivação e no envolvimento dos alunos. Esta experiência reforçou a ideia de que o professor deve questionar as suas decisões, procurar compreender os seus efeitos e estar disponível para melhorar a intervenção pedagógica.

Em termos pessoais, este estágio foi exigente, mas muito enriquecedor. Houve momentos de confiança, entusiasmo e realização, mas também momentos de dúvida, cansaço e frustração. Hoje percebo que esses momentos mais difíceis foram fundamentais para o meu crescimento. Aprendi a aceitar

melhor a crítica, a reconhecer fragilidades, a procurar soluções e a confiar mais no processo de aprendizagem profissional.

Termino este relatório com a consciência de que ainda tenho muito para aprender, mas também com a certeza de que este estágio foi decisivo para a construção do professor que quero ser. Quero ser um professor exigente, mas próximo; organizado, mas flexível; capaz de ensinar conteúdos, mas também de educar através do desporto e do movimento. Este EP foi, verdadeiramente, o apito inicial para o meu futuro enquanto professor de EF.

Referências Bibliográficas

Andrade, H. L. (2019). A critical review of research on student self-assessment. *Frontiers in Education, 4*, Article 87.

Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of School Health, 76*(8), 397–401.

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

Batista, P., Graça, A., & Queirós, P. (Eds.). (2014). *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física*. Editora FADEUP.

Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em Educação Física*. Livros Horizonte.

Braga, F., Machado, E. A., & Candeias, F. (2022). *Avaliação referida a critérios: Perspetivas de conceção e utilização*. Texto de apoio à formação – Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Brookhart, S. M. (2018). Appropriate criteria: Key to effective rubrics. *Frontiers in Education, 3*, Article 22.

Centers for Disease Control and Prevention. (2013). *Comprehensive school physical activity programs: A guide for schools*. U.S. Department of Health and Human Services.

Coutinho, P., Mesquita, I., Farias, C., Queirós, P., & Silva, P. (2024). *Pedagogia e didática do desporto*. Instituto Português do Desporto e Juventude.

Donnelly, J. E., Hillman, C. H., Castelli, D., Etnier, J. L., Lee, S., Tomporowski, P., Lambourne, K., & Szabo-Reed, A. N. (2016). Physical activity, fitness, cognitive function, and academic achievement in children: A systematic review. *Medicine & Science in Sports & Exercise, 48*(6), 1197–1222.

Dyson, B., & Casey, A. (2016). *Cooperative learning in physical education and physical activity: A practical introduction*. Routledge.

Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., & Marín, D. (2010). Application of Hellison's teaching personal and social responsibility model in physical education to improve self-efficacy for adolescents at risk of dropping-out of school. *The Spanish Journal of Psychology, 13*(2), 667–676.

Farias, C., & Mesquita, I. (Eds.). (2024). *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em Educação Física*. FADEUP.

Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação, 19*(2), 21–50.

Fernandes, D. (2020). *Para uma fundamentação e melhoria das práticas de avaliação pedagógica*. Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Fernandes, D. (2021). *Critérios de avaliação*. Folha de apoio à formação – Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Ferro, N. (2019). Avaliação em Educação Física: Perspetivas e desenvolvimento. In Sociedade Portuguesa de Educação Física (Ed.), *Avaliação em Educação Física: Perspetivas e desenvolvimento*. Sociedade Portuguesa de Educação Física.

Graça, A., & Mesquita, I. (2013). O ensino dos jogos desportivos. In A. Graça & J. Oliveira (Eds.), *O ensino dos jogos desportivos* (pp. 11–40). Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge.

Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. S. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Exedra: Revista Científica, 6*, 57–70.

Mesquita, I. (2004). *Pedagogia do treino: A formação em jogos desportivos coletivos*. Livros Horizonte.

Mesquita, I. (2018). A reflexão como elemento estruturante da formação e intervenção pedagógica em Educação Física. In P. Batista, A. Graça, & P. Queirós (Eds.), *Formação de professores de Educação Física: Fundamentos e práticas*. Editora FADEUP.

Mesquita, I., & Coutinho, P. (2021). Gestão, organização e monitorização do processo de ensino-aprendizagem. In I. Mesquita, C. Farias, P. Coutinho, P. Queirós, & P. Silva, *Pedagogia e didática do desporto* (pp. 1–124). Instituto Português do Desporto e Juventude.

Metzler, M. W., & Colquitt, G. T. (2021). *Instructional models for physical education* (4th ed.). Routledge.

Oliveira, J., & Graça, A. (Eds.). (1998). *O ensino dos jogos desportivos*. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Pereira, J., Hastie, P., Araújo, R., Farias, C., Rolim, R., & Mesquita, I. (2013). Estudo comparativo entre o modelo de educação desportiva e o modelo de instrução direta no ensino de habilidades técnico-motoras do atletismo nas aulas de Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 13*(2), 29–43.

Rosado, A., & Mesquita, I. (2018). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 69–130). Faculdade de Motricidade Humana.

Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction: Research-based strategies that all teachers should know. *American Educator, 36*(1), 12–39.

SHAPE America. (2014). *National standards & grade-level outcomes for K–12 physical education*. Human Kinetics.

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

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

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

Whitehead, M. (Ed.). (2010). *Physical literacy: Throughout the lifecourse*. Routledge.

World Health Organization. (2020). *WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour*. World Health Organization.

Anexos

Anexo 1 - UD de Voleibol

	Aula	1 e 2	3 e 4	5 e 6	7 e 8	9 e 10	11 e 12	13 e 14	15 e 16	17 e 18	19 e 20	21 e 22	23 e 24	25 e 26	27 e 28	29 e 30	31 e 32	33 e 34	35 e 36	37 e 38
	Tempo de Aula	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'
Habilidades motoras	Conteúdo																			
Técnica	Passe de frente		I	E	E	C														
	Serviço por baixo				I/E	E	E	E	C												
	Manchete		I	E	E		E	E	E		E	C								
	Passe de costas										I/E	E	E	C						
	Passe em suspensão											I/E	E	E	C					
	Remate em apoio														I/E	E	E			
	Serviço por cima																I/E			
Tática	Jogo 2x2 Comunicação		I	E	E	C														
	Zona de responsabilidade		I	E		E	C													
	Diferenciação de funções				I	E	E	E	C												
	Jogo 3x3 Zona de responsabilidade				E	E	E	E	C												
	Side out (1:2)																			
Condição Física	Resistência			X		X														
	Força		X			X														
	Velocidade				X			X			X	X								
	Flexibilidade				X		X				X	X	X	X	X	X				
	Coordenação motora		X	X		X			X				X							
Cultura Desportiva	Regras do jogo				X	X	X			X	X				X		X			
	Sinalética de arbitragem							X			X	X		X	X		X			
	Contextualização da história								X				X							
Conceitos psicossociais	Autonomia		X			X	X	X												
	Fair-play			X	X						X	X	X	X	X	X	X			
	Responsabilidade		X		X	X				X										
		1 e 2	3 e 4	5 e 6	7 e 8	9 e 10	11 e 12	13 e 14	15 e 16	17 e 18	19 e 20	21 e 22	23 e 24	25 e 26	27 e 28	29 e 30	31 e 32	33 e 34	35 e 36	37 e 38
		Avaliação								Avaliação								Auto-Organização + Teste	Teste	Avaliação

Anexo 2 - Modelo de Plano de Aula

Modalidade: **Função Didática:** **Objetivos da aula:** **Motor:** **Cognitivo:** **Socioafetivo:**	**Turma:** **Nº de alunos:** **Material:** **Duração:** **Data:** **Local:**

Plano de aula Nº___ de ___

	Tempo	Conteúdos	Objetivos comportamentais	Situações de Aprendizagem	Critérios de Êxito
Inicial					
Fundamental					
Final					

Observações

Reflexão

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

Relatório de observação da aula

Nome do observador:

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

Anexo 5 - Ficha de Observação do Professor

FICHA DE OBSERVAÇÃO DO PROFESSOR

Aula: 11 e 12	**UD:** Dança	**Conteúdos:** Noção de tempo e coreografia criativa		**Data:** 25/02/2026
Professor Observador: Vitor Carmezim		**Professor Observado:** Inês Vieira	**Turma:** 12º LH3	Observações
Minuto 0'' - 15''	15' - 30'	30'' - 45''	45'' - 60''	
1'				
2'				
3'				
4'				
5'				
6'				
7'				
8'				
9'				
10'				
11'				
12'				
13'				
14'				
15'				
16'				
17'				
18'				
19'				
20'				
21'				
22'				
23'				
24'				
25'				
26'				
27'				
28'				
29'				
30'				
31'				
32'				
33'				
34'				
35'				
36'				
37'				
38'				
39'				
40'				
41'				
42'				
43'				
44'				
45'				
46'				
47'				
48'				
49'				
50'				

FICHA DE OBSERVAÇÃO DO PROFESSOR

51'					
52'					
53'					
54'					
55'					
56'					
57'					
58'					
59'					
60'					
61'					
62'					
63'					
64'					
65'					
66'					
67'					
68'					
69'					
70'					
71'					
72'					
73'					
74'					
75'					
76'					
77'					
78'					

Observação Geral:

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

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

Anexo 6 - Cartaz do 2º Torneio de Natação "Splash and Go"




TORNEIO INTER-TURMAS
3X3
VOLEIBOL
TURMAS DE 12º ANO
DIA 25/11/2025
LOCAL: PAVILHÃO GIMNODESPORTIVO
Organizado pelo Núcleo de Estágio da FADEUP

Anexo 8 - Cartaz Seminário de Arbitragem



hGrelha de Observação – Aquecimento Específico
Turma: **Modalidade:** Basquetebol **Data:** //2026

Aspetos observados					Observações
Aquecimento					
Nível de participação do aluno					
Grau de empenho / motivação					
Compreensão das tarefas propostas					
Qualidade da execução dos exercícios					
Interação entre os alunos (cooperação, comunicação)					
Dificuldades ou comportamentos relevantes observados durante o aquecimento	-	-	-	-	
Parte Fundamental					
Nível de participação do aluno					
Grau de empenho / motivação					
Compreensão das tarefas propostas					
Qualidade da execução dos exercícios					
Interação entre os alunos (cooperação, comunicação)					
Dificuldades observadas durante o aquecimento					

Escala de observação: 1 – Baixo; 2 – Médio; 3 – Elevado.

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇAO EM ESTUDO DE INVESTIGAÇAO

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.

Título do estudo: Influência de um aquecimento direcionado para a prática da modalidade vs aquecimento tradicional nas aulas de Educação Física.

Enquadramento:

Este estudo está inserido no âmbito do estágio curricular realizado no 2º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Está a ser convidado(a) a participar num estudo realizado pelo Estudante-Estagiário Vitor Carnezim, que tem como objetivo perceber qual a influência um aquecimento direcionado para a prática da modalidade vs aquecimento tradicional nas aulas de Educação Física. A informação recolhida poderá futuramente contribuir para uma prática pedagógica que valorize ainda mais a dimensão da Educação Física na escola. O estudo será acompanhado pelo professor cooperante e professor responsável pelas turmas, Professor Arsénio Barros.

Explicação do estudo:

A participação neste estudo implica a resposta a uma pequena entrevista de autorrelato, destinado a avaliar a prestação do aluno nas aulas a nível motor e socioafetivo, para que os alunos autoavaliem o próprio envolvimento nas aulas. As entrevistas serão realizadas no final das aulas.

O preenchimento dos será realizado em contexto de aula, em ambiente tranquilo e sob supervisão do investigador, garantindo questionários garantindo-se a autonomia e a liberdade de resposta dos participantes. A participação no estudo não envolve qualquer risco físico ou psicológico para os alunos.

Voluntariedade da participação:

A participação neste estudo é inteiramente voluntária. Os participantes poderão recusar participar ou desistir do estudo em qualquer momento, sem que daí advenha qualquer prejuízo ou consequência no seu percurso escolar ou avaliação na disciplina de Educação Física.

Confidencialidade e anonimato:

Serão garantidos o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos. As respostas obtidas serão utilizadas exclusivamente para fins académicos e de investigação. Para mais esclarecimentos, não hesite em contactar o investigador responsável, Vitor Carnezim, através do email: up202402215@up.pt .

Obrigado pela sua colaboração!

Assinatura(s):

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais fornecidas pela(s) pessoa(s) acima mencionada(s). Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer consequência. Aceito participar e permito a utilização dos dados fornecidos voluntariamente, com a garantia de confidencialidade e anonimato.

Nome do participante: _____

Assinatura do participante: _____

Data: ____/____/____

Se não for o próprio a assinar por idade ou incapacidade:
(se o menor tiver discernimento, deve também assinar em cima, se consentir)

Nome do Encarregado de Educação: _____

Assinatura do EE: _____