U.PORTO

FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

"O Outro Lado da Linha: de Jogador a Treinador, de Treinador a Professor"

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientador: Professor Doutor José António Silva

Pedro Afonso Moreira Natário

Porto, julho de 2026

Ficha de catalogação

Natário, P (2026). “O Outro Lado da Linha: de Jogador a Treinador, de Treinador a Professor”. Porto: P. Natário. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; TREINADOR; PROFESSOR; INSTRUÇÃO VERBAL; INSTRUÇÃO VISUAL

Dedicatória

Dedico este percurso a todos os que o tornaram possível, e dedico-o, com um carinho especial, às minhas atletas. Foram elas, sem o saberem, as minhas primeiras alunas, e foi com elas que aprendi, muito antes de pisar um ginásio da escola ou uma sala de aula, o que significa ensinar com paciência e crescer junto de quem em nós confia. É um pouco graças a elas que hoje sou o professor que sou.

Agradecimentos

À Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, e em particular a alguns professores especiais que me marcaram, os professores do departamento de voleibol. Ensinaram-me muito mais do que as Ciências do Desporto: ensinaram-me a olhar para a modalidade e para o desporto com outros olhos e deixaram em mim uma marca que levo para a vida.

Ao meu professor orientador, pela autonomia e pelo apoio que me deu ao longo de um ano particularmente trabalhoso.

Ao professor cooperante, por ser um ser humano incrível, sempre disponível para ensinar, ajudar e cooperar comigo e com os meus colegas.

Ao núcleo de estágio, por transformar os momentos mais tensos, aqueles em que me sentia mais em baixo, em momentos de riso e de aprendizagem partilhada.

Aos professores da escola, com quem construí amizades verdadeiramente especiais.

Aos meus alunos, poucos, mas inesquecíveis, que tornaram cada aula um momento especial.

Aos meus pais, por me apoiarem em todos os momentos, bons e maus, e por todo o suporte logístico, o carro, a casa, a comida e tudo o resto que, num ano tão caótico, tanto me ajudou.

À Raquel, a colega de curso que me acompanhou ao longo destes cinco anos e que se tornou a pessoa mais especial deste percurso, sempre presente a ajudar-me e a apoiar-me até aqui.

A todos os que passaram por este processo comigo, o meu mais sincero obrigado. Cada um, à sua maneira, fez parte deste caminho e ajudou-me a chegar até aqui.

Índice

Ficha de catalogação II
Dedicatória III
Agradecimentos IV
Índice de tabelas VIII
Índice de anexos IX
Resumo X
Abstract XI
1. Introdução 1
2. Enquadramento Pessoal: Os Dois Lados da Linha 3
2.1. Percurso Escolar e Influência da Educação Física 3
2.2. Percurso Académico e Escolha Profissional 3
2.3. O Desporto como Parte da Minha Identidade 4
2.4. O Voleibol no Meu Percurso Pessoal e Profissional 4
2.5. Referências Inspiradoras e Filosofia de Ensino 4
2.6. Intencionalidade Pedagógica 5
2.7. Expectativas Iniciais à Entrada para o Estágio 6
3. Enquadramento institucional: Conhecer o Terreno 7
3.1. O Terreno – A Escola Cooperante 7
3.2. Constituição da equipa 9
3.2.1. O Treinador Principal – O Professor Cooperante 9
3.2.2. Os Treinadores-Adjuntos - Núcleo de estágio 10
3.2.3. Colaboradores do clube – O Departamento de Educação Física 11
3.2.4. As Equipas da Escola – Os alunos 12
3.2.5. A Equipa Principal – Turma Residente 12
3.2.6. Turma partilhada 13
4. Área 1: Enquadramento Operacional 15
4.1. Conceção de Ensino da Educação Física 16
4.2. Planeamento 18
4.2.1. Planeamento Anual 19
4.2.2. Unidade Didática 21
4.2.3. Plano de aula 22
4.3. Modelos de Ensino 24
4.3.1. O Modelo de Educação Desportiva 24
4.3.2. O Modelo de Instrução Direta 25

4.3.3. O Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo 26
4.4. A Avaliação 27
4.4.1. Avaliação Diagnóstica 27
4.4.2. Avaliação Formativa 28
4.4.3. Avaliação Sumativa 29
4.5. Reflexão e Observação 30
5. Área 2: Envolvimento Na Comunidade Escolar 33
5.1. Atividades e Experiências na Escola 33
5.1.1. "Dia Europeu do Desporto na Escola" 33
5.1.2. Desporto Escolar – Voleibol 34
5.1.3. "Movimento com Arte" – Festival Juntos Pel'Arte 34
5.1.4. Turma Partilhada – 7.º Ano 35
5.1.5. Corta-Mato Escolar 35
5.1.6. "TeqVoley" – Palestra e Torneio 36
5.1.7. Taça do Desporto Escolar 7.º Ano – Voleibol 36
5.1.8. Jogos Tradicionais 36
5.1.9. Inter-Escolas 37
6. Área 3: Investigação Em Contexto Docente – Perceção dos Alunos do 12.º Ano em Relação às Estratégias Instrucionais Verbais e Visuais nas Aulas de Educação Física 39
6.1. Resumo 39
6.2. Abstract 40
6.3. Introdução 41
6.4. Metodologia 42
6.4.1. Natureza do Estudo 42
6.4.2. Participantes 43
6.4.3. Contextualização do Estudo 43
6.4.4. Instrumento de Recolha de Dados 43
6.4.5. Procedimentos 44
6.4.6. Análise dos Dados 44
6.5. Discussão e Resultados 45
6.5.1. Categoria I – Instrução Verbal 45
6.5.2. Categoria II – Instrução Visual e Demonstração 47
6.5.3. Categoria III – Vídeo-Feedback 49
6.5.4. Categoria IV – Comparação e Preferências 50
6.5.5. Sugestões de melhoria 52

6.6. Conclusões 52
6.7. Referências Bibliográficas 54
7. Considerações Finais 55
8. Referências Bibliográficas 59
Anexos LXI

Índice de tabelas

Tabela 1 - Sistema de categorias e subcategorias de análise de conteúdo..... 44

Índice de anexos

Anexo 1 – Planeamento Periódico.....LXI

Anexo 2 – Roulment LXII

Anexo 3 – Exemplo de unidade didática.....LXIII

Anexo 4 – Estrutura de plano de aula.....LXIV

Anexo 5 – Papel do treinador LXIV

Anexo 6 – Papel do árbitro LXV

Anexo 7 – Avaliação Diagnóstica LXVI

Anexo 8 – Exemplo de *Checklist* LXVII

Anexo 9 - Grelha de envolvimento dos alunos LXVIII

Anexo 10 – Grelha de observação sistemática LXIX

Resumo

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, integrada no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, e desenvolvida ao longo do ano letivo 2025/2026 numa escola cooperante da Área Metropolitana do Porto. Mais do que uma exigência curricular, este estágio constituiu uma verdadeira travessia entre dois papéis profissionais distintos, mas profundamente interligados: o de treinador de voleibol, experiência consolidada ao longo de quatro anos, e o de professor estagiário, em construção. Esta dupla vivência constitui o fio condutor de todo o documento, que se inicia com o enquadramento pessoal e o percurso que conduziu à escolha da carreira docente, prosseguindo com a conceção de ensino construída a partir da experiência de treino e com o enquadramento institucional e operacional da prática pedagógica. São igualmente analisadas a avaliação, enquanto processo multidimensional e exigente em contextos coletivos, e a reflexão e a observação, entendidas como ferramentas estruturantes ao longo de todo o percurso. O envolvimento na comunidade escolar e a relação construída com os alunos reforçam a dimensão relacional da docência, evidenciando o papel da supervisão na consolidação da identidade profissional em formação. Em paralelo, desenvolveu-se um estudo qualitativo sobre a perceção dos alunos do 12.º ano relativamente às estratégias instrucionais verbais e visuais nas aulas de Educação Física, nas unidades didáticas de voleibol e salto em altura, cujos resultados evidenciam uma preferência clara pela instrução visual, em particular pela demonstração, ainda que a combinação entre instrução verbal e visual seja reconhecida como a abordagem mais eficaz. De forma global, este relatório reflete um processo contínuo de transformação profissional e pessoal, no qual os princípios construídos no treino desportivo encontraram, na sala de aula, um novo sentido, confirmando que aprender a ensinar é, também, aprender a atravessar os dois lados da mesma linha.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; TREINADOR; PROFESSOR; INSTRUÇÃO VERBAL; INSTRUÇÃO VISUAL

Abstract

This report was developed within the scope of the Supervised Teaching Practice, integrated into the Master's Degree in Physical Education Teaching for Basic and Secondary Education at the Faculty of Sport of the University of Porto, and carried out during the 2025/2026 academic year at a cooperating school in the Porto Metropolitan Area. More than a curricular requirement, this internship constituted a genuine crossing between two distinct, yet deeply interconnected, professional roles: that of a volleyball coach, a role consolidated over four years of experience, and that of a student teacher, still under construction. This dual experience constitutes the guiding thread of the entire document, which begins with the personal background and the path that led to the choice of a teaching career, proceeding with the teaching conception built from coaching experience and with the institutional and operational background of pedagogical practice. Assessment is also analysed, as a multidimensional process that proves particularly demanding in collective contexts, alongside reflection and observation, understood as structuring tools throughout the entire journey. Engagement with the school community and the relationship built with students reinforce the relational dimension of teaching, highlighting the role of supervision in consolidating a professional identity still under development. In parallel, a qualitative study was carried out on 12th-grade students' perceptions regarding verbal and visual instructional strategies in Physical Education classes, within the volleyball and high jump teaching units, whose results reveal a clear preference for visual instruction, particularly demonstration, although the combination of verbal and visual instruction is recognised as the most effective approach. Overall, this report reflects a continuous process of professional and personal transformation, in which the principles built on the volleyball court found, in the classroom, new meaning, confirming that learning to teach is also learning to cross both sides of the same line.

KEYWORDS: PROFESSIONAL INTERNSHIP; COACH; TEACHER; VERBAL INSTRUCTION; VISUAL INSTRUCTION

Lista de Abreviaturas

AD – Avaliação Diagnóstica

AE – Aprendizagens Essenciais

AFI – Atividade Física

AF – Avaliação Formativa

APPACDM – Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental

AS – Avaliação Sumativa

EE – Estudante Estagiário

EC – Escola Cooperante

EF – Educação Física

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

ISCAP – Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto

IV – Instrução Verbal

IVI – Instrução Visual

MAPJ – Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

MED – Modelo de Educação Desportiva

MID – Modelo de Instrução Direta

NE – Núcleo de Estágio

PA – Plano de Aula

PC – Professor Cooperante

PES – Prática de Ensino Supervisionada

REP – Relatório de Estágio Profissional

UD – Unidade Didática

1. Introdução

Aprender a ensinar não é, para mim, um destino, mas uma travessia e talvez seja essa, de todas, a palavra que melhor descreve este percurso. O presente Relatório de Estágio Profissional (REP) foi elaborado no âmbito do estágio pedagógico integrado no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, realizado na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, e tem como principal objetivo descrever, analisar e refletir sobre a experiência desenvolvida em contexto real de ensino, numa escola cooperante, ao longo do ano letivo. Mas é, sobretudo, o registo de uma travessia que já não começou neste estágio: começou anos antes, do lado de um campo de voleibol, e que este REP me permitiu finalmente atravessar até ao outro lado da linha.

O estágio, concretizado através da Prática de Ensino Supervisionada (PES), constitui uma etapa fundamental na formação inicial de professores, permitindo a articulação entre os conhecimentos teóricos adquiridos e a sua aplicação prática. Neste contexto, a PES assume-se como um espaço privilegiado de aprendizagem, onde o futuro docente desenvolve competências pedagógicas, didáticas e relacionais essenciais à profissão. Para mim, foi também o espaço onde pude confirmar, na prática, uma convicção que já trazia do treino: a de que ensinar seja numa equipa, seja numa turma, exige sempre adaptação contínua a quem se tem à frente.

De acordo com António Nóvoa (1992), a formação de professores deve estar intimamente ligada à prática profissional, sendo no contexto real de ensino que se constrói uma parte significativa do saber docente. Esta perspetiva é reforçada por Donald Schön (1983), ao destacar a importância da reflexão na e sobre a ação como elemento central no desenvolvimento profissional e talvez seja por isso que a reflexão, ferramenta que já fazia parte do meu quotidiano enquanto treinador, se tenha revelado tão fundamental ao longo desta caminhada.

No contexto específico da Educação Física, a relevância da experiência prática é igualmente destacada. Segundo Daryl Siedentop (1994), o ensino da EF deve proporcionar experiências significativas e contextualizadas, que promovam o envolvimento dos alunos e o desenvolvimento de competências ao longo do tempo. Por sua vez, David Kirk (2010) defende que a qualidade do ensino nesta área depende da capacidade do professor em adaptar práticas

pedagógicas às necessidades dos alunos e aos contextos educativos, reforçando a importância da experiência em contexto real. Estas ideias encontraram, neste percurso, um eco particular: foi precisamente a capacidade de adaptação que tantas vezes exercitei como treinador que mais me ajudou a responder às exigências reais de cada turma.

Para além disso, a PES contribui para a construção da identidade profissional docente. Segundo Christopher Day (2001), tornar-se professor implica um processo contínuo de aprendizagem, reflexão e adaptação aos desafios da prática. Neste sentido, o estágio permitiu-me enfrentar situações reais de ensino, promovendo o desenvolvimento de uma postura crítica, reflexiva e autónoma e, sobretudo, permitiu-me perceber que a identidade de professor que hoje começo a construir não nasceu do zero: nasceu, em larga medida, do treinador que já era, e que este REP procura, em cada capítulo, dar a conhecer.

2. Enquadramento Pessoal: Os Dois Lados da Linha

O meu nome é Pedro Afonso Moreira Natário e nasci a 3 de abril de 2002, em Espinho, local onde resido desde o meu nascimento. Cresci num contexto familiar estável e próximo, marcado por relações afetivas fortes com os meus pais e primos, com quem partilhava grande parte dos momentos de lazer durante fins de semana e períodos de férias. Sempre me considerei uma pessoa profundamente ligada à família, embora com alguma dificuldade em expressar abertamente os meus sentimentos, tanto no contexto familiar como social. É, contudo, deste alicerce afetivo que nasce a disponibilidade para o outro que, anos mais tarde, viria a definir tanto o treinador como o professor em que me tornaria.

2.1. Percurso Escolar e Influência da Educação Física

Ao longo do meu percurso escolar, sempre manifestei um gosto especial pelas disciplinas de EF e Matemática. Nas aulas de EF encontrava um espaço de liberdade, expressão corporal e alívio do stress, enquanto na disciplina de Matemática sentia satisfação na resolução de problemas e desafios lógicos. Desde cedo fui identificado pelos professores como um aluno com facilidade na aprendizagem motora e na compreensão técnico-tática, sobretudo em modalidades como o voleibol, a ginástica e a corrida. Uma professora de Educação Física teve um papel determinante na minha orientação vocacional, ao reconhecer as minhas capacidades, afirmando: "Afonso, tu és uma autêntica esponja… tudo o que eu explico e exemplifico, tu fazes com a técnica correta como ninguém". Esta frase, hoje, ganha um sentido que na altura não podia adivinhar: foi talvez a primeira vez que alguém me colocou, ainda que por um instante, do outro lado da linha, não como quem executa, mas como quem poderia, um dia, ensinar a executar.

2.2. Percurso Académico e Escolha Profissional

Atualmente, frequento o 2.º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, após um percurso académico marcado por momentos de dúvida e reflexão. Iniciei a minha formação superior na área da contabilidade, por influência externa, no curso de Contabilidade e Administração no Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto. Contudo, rapidamente percebi que este percurso não refletia a minha verdadeira

vocação. Após um período de reflexão pessoal, concluí que o desporto e o ensino constituem o eixo central da minha identidade profissional, decisão que culminou no regresso à área e na escolha consciente da carreira docente, o primeiro passo consciente de uma travessia entre dois lados que, até então, eu vivia em simultâneo sem lhes dar nome.

2.3. O Desporto como Parte da Minha Identidade

O desporto sempre ocupou um lugar central na minha vida. Para além da prática regular, frequento o ginásio com objetivos de melhoria da condição física e bem-estar, embora reconheça as dificuldades em manter consistência devido à elevada carga de treinos, horários académicos e longos tempos de deslocação. Fora do contexto desportivo, destaco ainda o meu gosto por ouvir música, sendo a artista Adele uma referência pessoal, pela intensidade emocional e expressividade das suas músicas.

2.4. O Voleibol no Meu Percurso Pessoal e Profissional

O voleibol assume um papel particularmente relevante no meu percurso, e é nele que a linha do título deste relatório ganha, por fim, um rosto concreto. Iniciei-me na modalidade em 2013 e, desde então, desenvolvi uma ligação profunda ao desporto, tanto enquanto jogador como enquanto treinador. Fui tricampeão regional e tricampeão nacional pela Associação Académica de Espinho tendo posteriormente integrado o Esmoriz Ginásio Clube. Foi a partir desta vivência como atleta, dentro das quatro linhas do campo, que comecei a olhar o jogo de um ângulo diferente: o de quem orienta, em vez de apenas executar. Mais recentemente, assumi funções como treinador principal, tendo sido campeão regional e alcançado o 5.º lugar num campeonato nacional. No presente ano desportivo, desempenho funções como treinador de duas equipas da primeira divisão, experiência que tem contribuído significativamente para o meu desenvolvimento pessoal, pedagógico e profissional, e que constitui, em larga medida, a ponte entre o jogador que fui e o professor que hoje me proponho ser.

2.5. Referências Inspiradoras e Filosofia de Ensino

Embora a PES não se centre especificamente no voleibol, considero fundamental reconhecer que esta modalidade influenciou de forma decisiva a

minha visão sobre o ensino, a liderança e a formação humana através do desporto. Um dos treinadores que mais influencia a minha forma de estar enquanto treinador e futuro professor é Karch Kiraly, cuja filosofia valoriza o esforço, a disciplina e a consistência diária. Uma das suas afirmações que mais se aproxima da minha forma de encarar o processo educativo é: "It's not about perfection. It's about effort" (Kiraly, 2018), ideia de que considero plenamente aplicável ao contexto da Educação Física escolar, onde o foco deve estar no envolvimento, na progressão individual e no desenvolvimento global dos alunos. É esta mesma filosofia que tento levar comigo de um lado da linha para o outro: do treino à aula, do atleta ao aluno.

2.6. Intencionalidade Pedagógica

Enquanto futuro professor de EF, o meu principal objetivo passa por motivar os alunos para a prática desportiva, criar contextos de aprendizagem positivos e contribuir para o seu desenvolvimento motor, social e emocional. Acredito que a EF deve ser um espaço de inclusão, desafio e crescimento, onde o erro é entendido como parte natural do processo de aprendizagem e onde cada aluno é incentivado a dar o seu melhor, independentemente do seu nível inicial.

Esta forma de olhar para o erro não nasce de uma convicção meramente teórica: nasce, sobretudo, de quem já esteve dos dois lados desta experiência. Enquanto jogador, sei bem o que é errar em jogo e ouvir, logo a seguir, a reação de um treinador pouco compreensivo com esse erro; sei o peso que isso pode ter na confiança de um atleta, sobretudo quando é jovem e ainda está a construir a relação com a modalidade. Foi também por ter passado por isso que, enquanto treinador, faço questão de me colocar no lugar de quem erra antes de reagir, procurando corrigir sem nunca fazer sentir o erro como um fracasso. Esta mesma postura levo-a hoje para a sala de aula: também aqui procuro colocar-me no lugar do aluno que erra, geralmente pela primeira vez, perante os colegas, num gesto técnico que ainda não domina, e tratar esse erro como aquilo que realmente é, uma etapa necessária do processo de aprendizagem, e não um motivo de exposição ou desconforto.

2.7. Expectativas Iniciais à Entrada para o Estágio

No início do percurso de estágio, ainda durante o primeiro ano do mestrado, fui construindo uma representação inicial daquilo que poderia significar o exercício da função docente em contexto real. Esta perceção foi sendo influenciada tanto pela formação teórica como pela minha experiência paralela enquanto treinador de voleibol, contexto no qual já assumia responsabilidades de planeamento, liderança e gestão de grupo: a primeira metade da linha, aquela que já conhecia bem, e que esperava que me servisse de mapa para a segunda.

Contudo, à entrada para a PES, emergiu de forma evidente uma componente emocional associada a alguma insegurança e receio. Este sentimento pode ser enquadrado no que se designa habitualmente por "choque de realidade" no início da prática profissional, em que as expectativas construídas previamente se confrontam com as exigências reais do contexto escolar. Neste sentido, o receio de não corresponder às exigências do estágio e de não conseguir desempenhar as tarefas com a qualidade desejada esteve presente, sobretudo numa fase inicial. Este sentimento estava também associado à elevada carga de trabalho prevista, uma vez que a conciliação entre o estágio e o contexto desportivo em que me encontro envolvido implicava uma gestão rigorosa do tempo e um elevado nível de compromisso.

No que diz respeito à interação com os alunos, surgiu alguma apreensão inicial, especialmente no controlo do comportamento e na gestão da disciplina. Esta preocupação estava relacionada com o facto de a escola cooperante apresentar turmas com comportamentos desafiantes e com níveis de indisciplina mais elevados. Neste contexto, o receio não se centrava tanto na dimensão de instrução e planeamento das aulas, área em que a experiência do lado do treinador me dava já alguma confiança, mas sobretudo na capacidade de gestão da turma e de estabelecimento de autoridade pedagógica, sobretudo considerando a proximidade de idades com alguns alunos. Era, no fundo, o receio de que aquilo que sabia fazer bem de um lado da linha não fosse suficiente para o outro.

A crença na minha própria capacidade para enfrentar os desafios que se apresentassem influenciaria, certamente, a forma como viria a gerir as situações de ensino. Assim, este período inicial era, antes de mais, o ponto de partida de um processo de construção gradual de confiança, que sabia essencial para o desenvolvimento da minha prática pedagógica e o primeiro passo, ainda hesitante, de uma travessia que este relatório procura, capítulo a capítulo, contar.

3. Enquadramento institucional: Conhecer o Terreno

3.1. O Terreno – A Escola Cooperante

Tal como antes de um jogo é preciso conhecer o terreno onde se vai competir, também antes de ensinar foi necessário, primeiro, conhecer a escola cooperante onde decorreria este percurso. A colocação ocorreu através de concurso, após candidatura às diferentes opções disponibilizadas pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, e o critério de proximidade ao local onde já desenvolvia a minha atividade enquanto treinador foi determinante na escolha, uma decisão que se viria a revelar coerente tanto com as minhas necessidades logísticas como profissionais, permitindo conciliar, com menor desgaste, os dois lados da linha que tenho vindo a atravessar ao longo deste relatório.

A escola é um pilar essencial para a formação dos indivíduos e o crescimento da sociedade, pois é nela que crianças e jovens adquirem um amplo leque de conteúdos e competências que dificilmente teriam acesso noutros contextos (Fernandes, 2009). Mais do que um espaço onde simplesmente aplicar saberes adquiridos na formação académica, a EC revelou-se o lugar onde os desafios se tornaram reais e onde comecei, de facto, a aprender a estar do outro lado da linha. A construção da identidade profissional é, aliás, profundamente marcada pelo contexto onde se aprende a ensinar: não é indiferente onde, nem com quem, se vive essa experiência, pois cada escola possui uma cultura própria, um modo de funcionar e pessoas que a tornam única. Como afirma Imbernón (2010), "formar-se é um processo que começa a partir da experiência prática dos professores", o que reforça a importância de contextos reais que obrigam a refletir, ajustar e evoluir.

A EC funciona como escola sede de um agrupamento, assumindo um papel central na coordenação pedagógica e administrativa de diversas unidades

de ensino, desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário, o que permite uma continuidade pedagógica organizada e articulada entre os diferentes ciclos. A sua oferta educativa é diversificada, abrangendo o 3.º ciclo e o ensino secundário: neste último, disponibiliza tanto cursos científico-humanísticos, nas áreas de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas e Línguas e Humanidades, como cursos profissionais, como Programador de Informática, Técnico de Ação Educativa, Técnico de Desporto e Técnico de Multimédia. Esta diversidade permite proporcionar um percurso formativo ajustado a diferentes perfis e ambições dos alunos, promovendo o seu desenvolvimento integral.

Relativamente às infraestruturas para a prática de EF a escola dispunha, no espaço interior, de um pavilhão, utilizado maioritariamente para desportos coletivos, e de um ginásio, onde são praticadas modalidades como a ginástica e a dança esta última, em particular, proporcionou-me momentos muito gratificantes ao explorar o espaço através do movimento. Existia ainda uma arrecadação com material auxiliar diversificado e uma pequena sala destinada a momentos mais teóricos. No exterior, a escola contava com um campo polidesportivo com cestos, balizas e caixa de areia, uma pista de atletismo, um campo de voleibol, um circuito de máquinas ao ar livre e uma mesa de ténis de mesa, espaços que ficam disponíveis para os alunos durante os intervalos e nos períodos sem aulas de EF. A EC utilizava ainda um pavilhão municipal, gerido pela autarquia local, o que ampliava significativamente as possibilidades de prática.

Para além da estrutura física e da oferta formativa, importa destacar que a escola estava inserida num projeto educativo coeso e estruturado, que assume como missão educar na diversidade que envolve a comunidade escolar, preparando os alunos para a realidade que o futuro lhes proporcionará, promovendo uma cultura de meritocracia e excelência. A visão do agrupamento assentava numa continuidade pedagógica organizada e articulada entre escolas e ciclos, com o objetivo de garantir o sucesso educativo de forma sustentada, sendo assumidos como valores orientadores a responsabilidade, a integridade, a cidadania, a inovação, a equidade, a democracia, a solidariedade e a liberdade, valores que refletem o compromisso com uma escola inclusiva, exigente e humanista. Ao longo do estágio, foi possível reconhecer estes princípios em

diferentes momentos e ações, o que reforçou o sentido de pertença, a coerência institucional e a construção da minha identidade profissional, agora também enquanto professor.

Apesar de a EC reunir, de forma geral, boas condições materiais e organizacionais para o desenvolvimento das aulas, o primeiro contacto com a realidade do terreno trouxe também alguns ajustes que não tinha antecipado. A gestão partilhada dos espaços entre as diferentes turmas e modalidades, sobretudo nos dias em que era necessário recorrer ao pavilhão, exigiu da minha parte uma capacidade de adaptação que só a experiência foi progressivamente consolidando. Planear uma aula sabendo que o espaço disponível podia, a qualquer momento, ser diferente do previsto, tornou-se uma aprendizagem em si mesma. Esta dimensão, que inicialmente vivi com alguma apreensão, acabou por se revelar uma extensão natural daquilo que já conhecia do contexto do treino: a necessidade de ajustar, em tempo real, o planeamento à realidade concreta de cada momento.

3.2. Constituição da equipa

3.2.1. O Treinador Principal – O Professor Cooperante

O professor cooperante destacou-se pelo seu elevado profissionalismo e humanidade, revelando-se constantemente disponível para apoiar os estagiários. Desde o início do estágio, criou um ambiente de proximidade e confiança, incentivando a colocação de dúvidas e propostas, independentemente do grau de complexidade das mesmas. Num momento particularmente crítico do estágio, em que eu não consegui lecionar uma aula, o PC revelou-se fundamental no apoio prestado, contribuindo para a superação dessa fase mais difícil.

Para além do seu papel pedagógico, assumiu-se como um verdadeiro exemplo de professor, demonstrando grande dedicação à escola, espírito de colaboração e preocupação com o desenvolvimento dos estagiários, tanto a nível profissional como pessoal. O facto de ter sido meu professor anteriormente na unidade curricular de basquetebol na licenciatura permitiu aprofundar ainda mais esta relação de respeito e admiração.

Mais do que um professor cumpridor das suas funções, é alguém que, sem exagero, respira a escola: conhece cada canto do espaço, cada rotina, cada

pequeno detalhe que faz a instituição funcionar, e vive esse conhecimento com um orgulho genuíno, quase de quem fala de casa própria. Esta entrega não se limita às suas próprias aulas, mas estende-se a todos os que o rodeiam, sejam colegas, alunos ou estagiários, e é precisamente essa generosidade que o torna um profissional tão completo. Enquanto ser humano, é uma pessoa acessível, bem-humorada e genuinamente interessada no bem-estar de quem com ele trabalha, nunca fazendo sentir o peso da hierarquia entre orientador e estagiário. Enquanto profissional, é meticuloso, atualizado e exigente consigo próprio antes de o ser com os outros, o que confere uma autoridade natural ao seu trabalho, conquistada pelo exemplo e não pela imposição. É, no fundo, esta combinação rara entre a qualidade humana e a qualidade profissional que faz dele uma referência clara para o professor que pretendo, um dia, tornar-me.

3.2.2. Os Treinadores-Adjuntos - Núcleo de estágio

O núcleo de estágio era constituído por quatro estagiários: BC, RR, MF e eu. O estagiário RR já era meu conhecido desde a licenciatura e mestrado, tendo sido colega de turma, o que permitiu desde o início uma relação de amizade e cooperação próxima. Existia entre ambos uma forte entreajuda, sendo habitual o apoio mútuo na preparação e reflexão sobre as nossas práticas letivas. Semanalmente, nomeadamente à quarta-feira, ambos costumávamos almoçar juntos antes do início das atividades de desporto escolar, o que reforça o espírito de colaboração.

A estagiária BC já me era igualmente conhecida, embora de forma mais superficial, tendo também contacto profissional noutra escola próxima da EC. Era uma colega com quem eu estabelecia maior partilha a nível pessoal e profissional, sendo uma importante fonte de aprendizagem, nomeadamente no uso de ferramentas digitais e Excel. Reconheci ter evoluído significativamente nesta área ao longo do estágio, muito em parte devido ao apoio desta colega. Existia uma relação de grande respeito e amizade, dentro e fora do contexto de estágio.

A estagiária MF era aquela com quem mantinha uma relação mais distante no seio do NE. Ainda assim, destacava-se como uma colega disponível e colaborativa, tendo sido fundamental num momento particularmente exigente do estágio, no qual me prestou muito apoio. É uma colega organizada, com todos

os documentos pedagógicos atualizados, nomeadamente planos de aula e unidades didáticas, os quais frequentemente serviam de referência e inspiração para o trabalho desenvolvido. Tratava-se de uma colega com quem era agradável colaborar e partilhar práticas pedagógicas.

Em suma, sem eles este estágio não teria sido o mesmo. Com cada um aprendi de forma diferente: uns ensinaram-me mais a nível técnico e prático, ajudando-me a colmatar lacunas que eu próprio reconhecia; outros ensinaram-me mais a nível humano, mostrando-me formas distintas de estar e de lidar com as inseguranças que este percurso, inevitavelmente, nos traz a todos. Houve quem me confortasse nos momentos mais difíceis, quando as dúvidas pareciam maiores do que as certezas, e houve quem, sem nunca deixar de ser exigente, me fizesse rir nos piores e nos melhores momentos, tornando o peso do estágio mais leve de carregar. Olhando para trás, percebo que este NE não foi apenas um grupo de colegas com quem partilhei um ano de trabalho: foi também uma pequena equipa, no sentido mais desportivo da palavra, cada um com o seu papel, as suas forças e as suas fragilidades, mas todos a remar, ainda que de formas diferentes, para o mesmo objetivo final.

3.2.3. Colaboradores do clube – O Departamento de Educação Física

O Departamento de EF era constituído por um grupo de docentes com os quais eu estabeleço uma relação de proximidade e bem-estar. Antes do início das atividades de desporto escolar, à quarta-feira, convivia frequentemente na sala de professores durante cerca de 40 minutos, momento que considerava bastante agradável e descontraído.

Os docentes do departamento eram pessoas acessíveis, bem-dispostas e acolhedoras, o que contribui para um ambiente de trabalho positivo. Sentia-me integrado e confortável neste grupo, tendo colaborado com vários docentes em diferentes atividades promovidas pela escola, sendo sempre bem recebido e apoiado.

Destacaria ainda a forma tranquila e cooperante como sempre se mostraram disponíveis sempre que era necessário proceder a trocas de espaços, mostrando-se sempre compreensivos e flexíveis perante essas situações, sem nunca fazer disso um problema, o que facilitou bastante a gestão do meu trabalho ao longo do ano.

3.2.4. As Equipas da Escola – Os alunos

Se, enquanto jogador e treinador, as equipas com que trabalhei eram definidas pelo desempenho desportivo e pela competição, a passagem à docência trouxe-me um novo entendimento do que significa liderar um grupo. As turmas passaram a ser, também elas, as minhas equipas, cada uma com a sua identidade, os seus desafios e o seu próprio ritmo de trabalho. Ao longo do ano, tive a oportunidade de acompanhar dois grupos de alunos distintos: a turma que me foi atribuída, com a qual trabalhei de forma contínua, e uma turma partilhada, com a qual colaborei num contexto mais específico de preparação para competições do Desporto Escolar. Tal como em campo, também aqui foi necessário conhecer cada “jogador", perceber as suas motivações e adaptar a abordagem a cada grupo, num processo que, de outro lado da linha, continua a ser, no fundo, sobre pessoas.

3.2.5. A Equipa Principal – Turma Residente

A turma que me foi atribuída é do 12.º ano do curso de Ciências e Tecnologias, composta por 14 alunos, sendo duas alunas do sexo feminino e os restantes do sexo masculino. Durante uma semana, integrou-se ainda uma aluna proveniente do Bangladesh. Os alunos tinham idades compreendidas entre os 17 e os 19 anos.

Com base na aplicação de um questionário inicial, foi possível recolher informação relevante para a caracterização da turma. A maioria dos alunos manifestava intenções de prosseguir estudos superiores, sobretudo em áreas relacionadas com engenharia, não existindo qualquer intenção de seguir o curso de desporto ou de parar de estudar. Os alunos apresentavam, na disciplina de Educação Física, um percurso académico de elevado desempenho tendo transitado do 11.º ano com médias superiores a 17 valores.

Em termos de prática desportiva, verificou-se que sete alunos praticavam atividade física de forma regular, nomeadamente andebol, futsal, basquetebol de alto rendimento, dança, ginásio e natação, enquanto os restantes setes não apresentavam prática desportiva regular. Existia ainda um aluno com dificuldades significativas na prática motora, associado a uma condição na coluna vertebral que limita a sua participação em determinadas atividades.

As duas alunas do sexo feminino revelavam um perfil mais reservado, embora uma delas se destacasse por uma maior participação e interação comigo, demonstrando interesse em melhorar o seu desempenho nas aulas.

Embora a informação recolhida através do questionário inicial não permitisse uma avaliação totalmente precisa das capacidades motoras individuais, constituiu um instrumento relevante para compreender o nível de motivação e o interesse dos alunos pela disciplina de EF. De forma geral, verificou-se que a motivação dos alunos pode variar consoante as modalidades abordadas, sendo que a prática regular de atividade física contribuiu, tendencialmente, para um maior envolvimento nas aulas.

Sete alunos indicaram a EF como a sua disciplina preferida, demonstrando maior interesse por modalidades coletivas em comparação com as individuais. Entre as modalidades coletivas, o voleibol destacou-se como a mais apreciada, enquanto nas modalidades individuais o atletismo foi referido com maior frequência.

Verificou-se ainda a existência de cinco alunos com um perfil mais discreto e com baixos níveis de motivação para a prática das atividades propostas. No entanto, de um modo geral, a turma apresentava um comportamento exemplar, caracterizando-se por um ambiente disciplinado, organizado e propício à aprendizagem. Destacavam-se ainda alguns alunos com capacidades de liderança, ainda que nem sempre de forma explícita, contribuindo positivamente para a dinâmica da turma.

3.2.6. Turma partilhada

A turma partilhada correspondia a uma turma do 7.º ano, composta por 19 alunos, dos quais 6 eram rapazes e as restantes raparigas, na qual, lecionávamos ginástica, com o objetivo de preparar os alunos para a Taça do Desporto Escolar (DE), e um circuito urbano, igualmente integrado nessa mesma competição. Era uma turma particularmente desafiadora marcada pela presença de alguns alunos que revelavam dificuldades ao nível do cumprimento de regras e que colocavam à prova, de forma recorrente, a nossa autoridade exigindo de nós, por diversas vezes, uma postura firme e assertiva que nem sempre era fácil de sustentar, sobretudo numa fase em que ainda estávamos a construir a nossa própria identidade enquanto professores. Foi, por isso, um contexto que me

obrigou a sair de uma certa zona de conforto, a impor-me de forma mais consistente e a perceber que a proximidade com os alunos não pode nunca comprometer a autoridade necessária para conduzir uma aula com sucesso.

Ainda assim, foi também uma experiência que apreciei bastante, sobretudo por ser eu próprio um apaixonado pela ginástica desde a minha formação enquanto atleta, o que me permitiu lecionar esta modalidade com um entusiasmo genuíno e transmitir esse gosto aos alunos. Foi, simultaneamente, uma oportunidade para aprofundar conhecimentos sobre os circuitos urbanos, uma área com a qual tinha tido um contacto mais limitado até então.

4. Área 1: Enquadramento Operacional

Há um momento, em qualquer equipa, em que o trabalho do treinador deixa de se ver no quadro e passa a ver-se em campo. Foi esse o momento que vivi ao iniciar este capítulo do meu percurso. Tudo o que tinha lido, discutido e planeado durante a formação teórica precisava, agora, de uma turma real à minha frente para ganhar sentido e foi nesse confronto entre o que sabia e o que a prática exigia que este Enquadramento Operacional se construiu.

Comecei por estudar o contexto que ia receber-me: as aprendizagens essenciais da disciplina, o projeto educativo da escola e os regulamentos que organizam o seu funcionamento. Bento (2003) situa precisamente aqui o ponto de partida de qualquer planeamento na conceção e nos conteúdos programáticos que servem de referência ao trabalho do professor. Sem esse estudo prévio, qualquer plano de aula correria o risco de ser construído no vazio, desligado da realidade concreta da escola e dos alunos a quem se destina.

A partir daí, organizei o meu trabalho em diferentes escalas de planeamento: um plano anual, que distribuía os conteúdos ao longo do ano letivo; unidades didáticas, que detalhavam cada modalidade; e planos de aula, que desciam ao pormenor de cada sessão. Esta estrutura deu-me segurança nas primeiras semanas, mas rapidamente compreendi que nenhum plano sobrevive, sem alterações, ao contacto com uma turma real. Houve aulas em que o que estava previsto teve de ser reduzido, adiado ou substituído, porque os alunos respondiam de forma diferente da esperada, porque o tempo não chegava, ou porque uma simples mudança de espaço obrigava a repensar tudo. Foi sobretudo nesses momentos de ajuste que comecei a perceber a diferença entre saber planear e saber ensinar.

O acompanhamento do PC e do NE foi determinante nesta fase. As conversas após cada aula, muitas vezes informais, funcionaram como um espaço onde podia colocar em causa as minhas próprias decisões sem medo de errar, e onde os erros se transformavam rapidamente em pontos de partida para a aula seguinte. Esta forma de trabalhar aproxima-se do que Schön (1983) descreve como a ação do "profissional reflexivo": alguém que pensa sobre a sua prática enquanto a realiza, e que usa essa reflexão para ajustar continuamente o seu trabalho.

A avaliação acompanhou todo este processo, servindo simultaneamente de ponto de partida, ao revelar o que os alunos já sabiam, e de instrumento de verificação do que tinha sido efetivamente aprendido. E a reflexão, exercida sobretudo no fim de cada aula, foi o que permitiu transformar a soma de todas estas experiências isoladas num percurso coerente de aprendizagem, tanto para os meus alunos como para mim.

É este o sentido que atribuo ao Enquadramento Operacional: não uma lista de etapas cumpridas, mas o relato de como fui aprendendo, aula após aula, a transformar o que estudei em algo que efetivamente funciona com pessoas reais à minha frente.

4.1. Conceção de Ensino da Educação Física

A conceção de ensino que sustenta a minha prática pedagógica não nasceu na sala de aula, nem sequer na formação académica, nasceu primeiro num pavilhão, do lado de um campo de voleibol. Entendo a conceção de ensino como uma estrutura de referência que guia as decisões do professor, moldada pelos seus valores, crenças e experiências, e que evolui continuamente com a prática profissional. No meu caso, essa estrutura foi-se construindo em dois tempos distintos, mas profundamente interligados: primeiro como treinador, depois como professor estagiário sendo este capítulo, em larga medida, o relato dessa travessia.

Esta dupla vivência não é, de resto, um caso isolado. Batista, Graça e Queirós (2014) dedicam parte do seu trabalho sobre a (re)construção da identidade profissional em EF precisamente à forma como a experiência prévia como treinador desportivo influencia a identidade e a conceção de ensino do futuro professor, defendendo que a aprendizagem experiencial constitui uma via legítima e valiosa de construção de conhecimento profissional, paralela à formação académica tradicional. De acordo com esta perspetiva, os percursos vividos fora da escola no meu caso, no treino de voleibol, não são meramente acessórios à formação de professores, mas antes parte constitutiva da forma como cada um chega a entender o que significa ensinar.

Enquanto treinador, a minha conceção de ensino formou-se à volta de três pilares: a disciplina, o esforço e a consistência diária. A filosofia de Karch Kiraly - “não se trata de perfeição, trata-se de esforço” - moldou a forma como sempre

encarei o processo de aprendizagem das minhas atletas: o erro como parte do percurso, e não como uma falha a evitar. Esta visão, testada e validada ano após ano no treino, foi o primeiro esboço daquela que viria a ser a minha conceção de ensino enquanto professor.

Contudo, à entrada para a PES, percebi rapidamente que nem todos estes princípios se transferiam de forma direta para o contexto escolar. No treino, trabalho com atletas que escolheram estar ali a motivação é, em larga medida, um dado adquirido. Na escola, a EF é uma disciplina obrigatória, frequentada por alunos com níveis de interesse, motivação e relação com a AFI muito distintos entre si. Esta diferença obrigou-me a repensar a minha conceção de ensino: já não bastava criar exercícios desafiantes e exigir esforço; era necessário, antes de mais, captar o aluno, encontrar o que o move, e só depois desafiá-lo a dar o seu melhor.

Foi assim que a minha conceção de ensino se reconfigurou em torno de três ideias centrais. Em primeiro lugar, a convicção de que a EF deve ser um espaço de inclusão e de progressão individual, onde cada aluno é avaliado segundo a sua evolução e não segundo um padrão de desempenho alheio à sua realidade uma ideia que já tinha, mas que ganhou um significado mais urgente perante turmas heterogéneas. Em segundo lugar, a importância da gestão do grupo e da liderança como competências centrais do professor, transferidas quase diretamente da minha experiência como treinador, mas que precisaram de ser ajustadas a um contexto onde a autoridade não é dada à partida, antes construída ao longo do ano. Em terceiro lugar, a noção de que ensinar, tal como treinar, é, acima de tudo, um processo relacional: aprendi, primeiro com as minhas atletas e depois com os meus alunos, que a confiança e o respeito mútuo são a base sobre a qual qualquer aprendizagem motora ou cognitiva se constrói.

A transposição destas convicções para a realidade do estágio confirmou-se, sobretudo, nas unidades didáticas de voleibol, onde a minha experiência como treinador encontrou uma correspondência mais direta com o contexto escolar: a turma revelou-se motivada e participativa, reagindo de forma muito positiva às aulas, o que reforçou a minha convicção de que os princípios construídos no treino, a clareza dos objetivos, o entusiasmo pela competição saudável e o investimento na progressão individual têm, de facto, um lugar legítimo e eficaz na sala de aula. Foi, talvez, a confirmação mais significativa

deste primeiro confronto entre os dois lados da linha: a de que ensinar bem não significa abandonar o que se aprendeu a treinar, mas sim adaptar continuamente esses princípios à realidade concreta de quem se tem à frente.

4.2. Planeamento

Antes de pensar em qualquer exercício ou progressão pedagógica, tive de aprender a olhar para o planeamento como o verdadeiro alicerce de tudo o que viria depois. Não é por acaso que, também no treino, a sessão que corre bem é quase sempre a sessão bem preparada e foi com essa convicção, já enraizada em mim enquanto treinador, que entrei nesta dimensão da PES.

Bento (2003) sublinha que o planeamento decorre da relação entre os conteúdos a ensinar, os objetivos de aprendizagem definidos e as condições reais em que esse ensino vai decorrer, uma relação que, na teoria, parece simples, mas que só compreendi verdadeiramente quando tive de a gerir na prática, semana após semana. Mesquita (2005) reforça, aliás, que esta relação entre conteúdos, objetivos e condições situacionais depende sempre de um processo gradativo de decisão, em que o nível seguinte de planeamento só ganha sentido quando ancorado no nível anterior, uma ideia que se aplica tanto ao desenho de uma unidade didática completa como à definição mais imediata de um único exercício de aula.

Foi a partir desta lógica que organizei o meu trabalho em três níveis de planeamento: o plano anual, as unidades didáticas e os planos de aula, cada um deles ao serviço de uma escala diferente de decisão pedagógica, e que descrevo em maior detalhe nos pontos seguintes deste capítulo.

Nas primeiras semanas, este exercício de planear em diferentes escalas exigiu-me um esforço considerável, sobretudo porque ainda não tinha desenvolvido sensibilidade suficiente para perceber quanto tempo cada tarefa realmente ocuparia numa aula. Com o avançar do ano letivo, esse ajuste foi-se tornando mais natural, e percebi que o verdadeiro valor do planeamento não estava em cumprir rigidamente o que tinha sido escrito, mas em ter uma base suficientemente sólida que me permitisse adaptar, com confiança, sempre que a realidade da aula o exigisse.

4.2.1. Planeamento Anual

A construção do meu planeamento partiu de uma decisão estrutural definida logo no início do ano letivo, em articulação com o grupo disciplinar de Educação Física: a definição, em conjunto, das modalidades a abordar em cada período. Esta decisão inicial constituiu, na prática, o meu planeamento anual não materializado numa única tabela fixa e definitiva, mas sim como uma visão geral e antecipada da distribuição das matérias ao longo do ano, garantindo desde logo coerência curricular e uma progressão lógica das aprendizagens.

Esta opção por um planeamento anual de natureza mais conceptual do que documental justifica-se pela própria realidade do contexto de estágio. Uma vez que o roulement das instalações desportivas só era conhecido no início de cada período, não fazia sentido definir, já em setembro, um planeamento anual rígido e detalhado. Por essa razão, antes do início de cada período letivo, procedíamos à elaboração do respetivo planeamento periódico (Anexo 1), um documento mais detalhado e ajustado às condições reais do momento: o número de aulas efetivamente disponíveis, a disponibilidade dos espaços, e os ajustes necessários face a imprevistos. Este processo reflete, a meu ver, uma conceção de planeamento mais realista e menos burocrática não um documento estático preenchido uma única vez, mas um instrumento vivo, reformulado em diálogo constante com o contexto, tal como Bento (2003) defende ao caracterizar o planeamento como um exercício contínuo de análise, decisão e adaptação.

Na distribuição das modalidades, optei por um modelo misto, por duas razões interligadas. Por um lado, a ocupação dos espaços desportivos geridos por roulement entre as turmas da escola (Anexo 2) impunha restrições que um modelo puramente sequencial ou por blocos rígidos dificilmente conseguiria acomodar sem desperdiçar tempo de aula. Por outro lado, este modelo permitiu-me distribuir os conteúdos de forma mais equilibrada ao longo do ano, evitando longos blocos consecutivos de uma única modalidade, o que, na minha perspetiva, favorece tanto a retenção das aprendizagens como a motivação dos alunos, ao alternar tipos de exigência motora e cognitiva.

Apesar deste ponto de partida, o planeamento foi sujeito a vários ajustes ao longo do ano. Tendo em conta que as aulas de EF eram lecionadas às sextas-feiras, e tendo havido outras atividades que reduziram significativamente o

número de aulas previstas, foi necessário reorganizar o planeamento periódico em mais do que uma ocasião.

Com a quantidade de aulas perdidas, e tendo decidido dar mais atenção ao Voleibol em articulação com o desenvolvimento do meu estudo de investigação-ação, optei por priorizar esta modalidade face ao tempo disponível. Esta opção exigiu tempo suficiente para a concretização do estudo, o que levou a que a Orientação acabasse por ser transferida para o 3.º período.

A Dança constituiu um momento particularmente interessante deste percurso. Apesar da reduzida motivação inicial demonstrada pelos alunos perante esta matéria, foram necessárias apenas duas aulas para que a sua predisposição se alterasse de forma muito positiva uma evolução que não esperava, mas que reforçou a importância de não "pré-julgar" o interesse dos alunos com base em receios manifestados antes da experiência prática.

O FitEscola foi aplicado no início de cada período, com exceção do 3.º período, em que não achei relevante a sua realização. Ainda assim, ao longo do ano, procurei garantir um equilíbrio entre modalidades coletivas e individuais em todos os períodos, tendo esta distribuição sido definida com base em critérios de ordem climática, logística e motivacional. No 1.º período, as boas condições meteorológicas permitiam a realização das aulas de Atletismo no exterior. Por outro lado, optei por lecionar o Basquetebol, um desporto coletivo que se manteve até ao final do período. No 2.º período, a atenção dada ao Voleibol e ao Atletismo (salto em altura) relacionou-se diretamente com o meu estudo de investigação-ação, uma vez que estas modalidades exigiam um maior número de aulas para o desenvolvimento dos respetivos conteúdos; tratando-se, além disso, de duas modalidades indoor, esta opção revelou-se ajustada a um período do ano caracterizado por maior instabilidade climática, em que a ocorrência de chuva frequente inviabilizava, por vezes, a realização de aulas no exterior. Já no 3.º período, a distribuição entre Badminton, Dança e Orientação teve em conta o perfil e as preferências dos alunos: o Badminton correspondia a uma das modalidades favoritas da turma; a Dança, apesar da resistência inicial manifestada pelos alunos, gerou uma adesão muito positiva ao longo das aulas e a Orientação, embora abordada de forma introdutória, permitiu igualmente uma boa adesão por parte da turma.

Este processo de planeamento e reformulação constante confirmou que planear não é definir um percurso fixo e imutável, mas antes construir um instrumento de trabalho flexível, capaz de responder às condições reais do contexto escolar e às necessidades concretas da turma.

4.2.2. Unidade Didática

A construção de cada unidade didática teve como referência o Modelo de Estrutura do Conhecimento de Vickers (1990), que organiza o ensino de uma modalidade em torno de diferentes módulos de análise, entre os quais se destacam, no caso das minhas unidades didáticas, quatro dimensões centrais: as habilidades motoras, a condição física e fisiológica, a cultura desportiva e os conceitos psicossociais. Foi com base nesta estrutura que fui desenhando cada unidade, procurando que estas quatro dimensões estivessem sempre presentes, ainda que com pesos diferentes consoante a modalidade e o momento do ano letivo.

A avaliação diagnóstica (AD) desempenhou um papel central na construção de cada unidade didática, em conjunto com as Aprendizagens Essenciais (AE) da disciplina, documento de referência da tutela que estabelece, para cada ano de escolaridade, os conteúdos e níveis de desempenho esperados. Foi a partir do cruzamento entre os resultados da avaliação diagnóstica e estas orientações curriculares que defini, em cada unidade, os objetivos e progressões mais adequados à turma. Na generalidade das unidades didáticas (UD), este momento de AD situava-se no seu início, sendo a unidade encerrada com uma avaliação sumativa, que permitia verificar o nível de desempenho atingido pelos alunos. Esta lógica não se verificou, contudo, nas UD de dança, orientação e atletismo, onde não houve avaliação diagnóstica. A UD de orientação constituiu ainda uma exceção adicional no momento final: não houve avaliação sumativa (AS) de carácter prático, tendo esta sido substituída por uma avaliação de natureza teórica.

No que diz respeito às habilidades motoras, os conteúdos e objetivos definidos para cada unidade dependiam diretamente dos resultados da avaliação diagnóstica e das AE, sendo ajustados ao nível de partida identificado em cada turma. A opção por um modelo misto na distribuição das modalidades ao longo do ano letivo teve também implicações diretas na construção de cada unidade

didática. Dependendo da semana, as duas aulas semanais podiam ser inteiramente dedicadas à mesma modalidade ou divididas entre duas matérias distintas como aconteceu, por exemplo, em semanas em que uma aula era dedicada ao Basquetebol e a outra ao Atletismo. Nas situações em que se verificava esta intercalação, e ao contrário do que sucederia numa abordagem em bloco, com aulas consecutivas da mesma modalidade, criava-se inevitavelmente um intervalo entre sessões dedicadas à mesma matéria. Esta descontinuidade exigiu que, no início de cada aula, fosse reservado um momento de revisão dos conteúdos abordados na sessão anterior dessa modalidade, de forma a colmatar o desfasamento temporal e a assegurar a continuidade da progressão das aprendizagens definida para cada unidade didática (Anexo 3).

Relativamente à condição física e fisiológica, a generalidade das aulas, com a duração de 100 minutos, reservava uma parte final de cerca de 15 a 20 minutos para o trabalho desta componente. A exceção a esta organização ocorreu nas aulas de voleibol, onde a necessidade de reservar tempo para a implementação dos vídeos de apoio ao trabalho de investigação que desenvolvi em paralelo condicionou a distribuição do tempo de aula, limitando o espaço disponível para este momento específico.

Por fim, no que respeita à cultura desportiva e aos conceitos psicossociais, procurei integrar estas dimensões de forma transversal ao longo das diferentes unidades didáticas, ainda que com estratégias distintas em cada modalidade, algumas das quais descrevo com maior detalhe nos capítulos seguintes deste REP, nomeadamente a propósito dos modelos de ensino implementados.

4.2.3. Plano de Aula

Se a unidade didática definia o rumo de uma modalidade ao longo de várias semanas, o PA era onde esse rumo se traduzia em algo concreto: o que ia ensinar, em que ordem, com que exercícios e com que critérios de sucesso, sessão a sessão. Esta minúcia não me era estranha é exatamente a mesma exigência que, enquanto treinador, sempre coloquei na preparação dos meus treinos de voleibol, onde cada exercício tem um porquê e um lugar definido dentro da sessão. Foi, por isso, talvez a dimensão do planeamento em que me

senti mais confortável desde o início, por já trazer comigo o hábito de planear ao detalhe.

Os meus PA seguiam sempre uma lógica semelhante (Anexo 4). Começava por definir os objetivos da aula nas dimensões motora, social e cognitiva esta foi, aliás, a única dificuldade real que sentia nesta tarefa: nem sempre conseguia redigir e distinguir com clareza estas três dimensões, ainda que soubesse exatamente o que pretendia trabalhar na prática. Definidos os objetivos, organizava a aula numa parte inicial, com um aquecimento específico, normalmente com bola, ou com recurso a vídeo demonstrativo da técnica a abordar, ou ainda a conteúdo teórico, como aconteceu em algumas aulas de voleibol. Seguia-se a parte fundamental, onde decorria, de facto, o trabalho mais diretamente ligado aos objetivos definidos para aquela sessão.

Inicialmente, tinha tendência a reservar o jogo apenas para o final da aula, como um momento de fecho. Com o tempo, percebi que, em modalidades como o voleibol ou o basquetebol, o jogo não é um simples remate da aula, mas antes parte fundamental da própria aprendizagem. É jogando que os alunos verdadeiramente compreendem e aplicam aquilo que foi trabalhado anteriormente. Por essa razão, passei a integrá-lo na parte fundamental da estrutura da aula. Na quase totalidade das sessões, guardava ainda um pequeno momento final para uma reflexão em grupo sobre os conteúdos abordados, procurando perceber a perceção dos próprios alunos sobre a aula que tinham vivido.

Tal como Bento (2003) sublinha, o plano de aula constitui o nível mais operativo de todo o planeamento, e é também o que exige maior flexibilidade, uma vez que a prática raramente decorre exatamente como prevista. Sentia isso sobretudo nos dias em que era necessário alterar o espaço disponível: para essas eventualidades, levava sempre comigo uma pequena folha com apontamentos extra, que me permitia fazer pequenos ajustes à aula sem nunca a alterar de forma profunda. Sinto que esta capacidade de adaptação foi sempre um dos meus pontos fortes nesta dimensão, herdada diretamente da experiência como treinador. Mesmo nas modalidades em que me sentia menos confortável, como o basquetebol, conseguia adaptar minimamente as tarefas, ajustando o nível de exigência técnica ou tática, ou reformulando um exercício, para garantir que os alunos mantinham um bom nível de empenhamento motor.

Um aspeto que se revelou determinante, e que só fui valorizando verdadeiramente com a prática, foi a definição clara dos critérios de êxito e das componentes críticas de cada tarefa. Procurava sempre que fossem curtos e diretos, evitando descrições longas que dificultassem a sua aplicação no momento da aula. Esta simplicidade revelou-se essencial tanto na instrução como no feedback: ao saber exatamente quais eram os critérios de êxito e as componentes críticas de cada exercício, tornava-se muito mais fácil corrigir os alunos de forma rápida e objetiva, sem perder tempo de aula com explicações desnecessariamente longas.

4.3. Modelos de Ensino

Os modelos de ensino constituem o verdadeiro pilar do maior ou menor sucesso no ensino de uma modalidade, podendo acrescentar, ou pelo contrário reduzir, a motivação dos alunos durante as aulas. Segundo Metzler (2011), um modelo de ensino corresponde a um plano estruturado e coerente que articula os objetivos de aprendizagem, os conteúdos, as estratégias de instrução e a forma de avaliação, oferecendo ao professor um quadro de referência que orienta todas as decisões tomadas antes, durante e depois da aula. A escolha de um modelo não é, por isso, uma decisão neutra ou meramente formal: é uma decisão pedagógica que condiciona diretamente a forma como os alunos se relacionam com os conteúdos, com os colegas e com a própria modalidade, e que, segundo o mesmo autor, deve ter sempre em conta as características específicas da turma e da modalidade em questão, e não ser aplicada de forma automática ou indiferenciada.

4.3.1. O Modelo de Educação Desportiva

O Modelo de Educação Desportiva (MED), desenvolvido originalmente por Siedentop, foi o modelo escolhido para as aulas de basquetebol, precisamente porque, no questionário inicial aplicado no primeiro dia de apresentação, os alunos não referiram o basquetebol como uma modalidade da sua preferência, com excepção de um único aluno. Mesquita e colaboradores (2014) sublinham que, no MED, os alunos assumem gradualmente a responsabilidade pelas próprias aprendizagens, passando a ser o centro de todo o processo, o que confere maior autonomia e um clima motivacional mais

favorável mesmo em modalidades que, à partida, não despertam grande entusiasmo.

Na operacionalização do modelo, utilizei quatro equipas, com equipamentos específicos para cada uma, gritos de equipa, um quadro competitivo, torneio final e cerimónia de encerramento. Os alunos aderiram muito bem a esta estrutura, ao ponto de, numa reunião de avaliação, ter sabido que um deles colocou no seu currículo o facto de ter ganho o prémio de liderança nas aulas de basquetebol, um sinal claro do significado que esta experiência assumiu para ele. Houve ainda diferenciação de papéis ao longo da UD: durante determinados períodos, alguns alunos desempenharam o papel de treinadores, tendo a possibilidade de interromper o jogo para dar instruções técnicas e táticas às suas equipas, enquanto outros assumiram o papel de árbitros. Para facilitar o desempenho destas funções, criei fichas de apoio específicas, tanto para os treinadores como para os árbitros (Anexo 6).

4.3.2. O Modelo de Instrução Direta

O Modelo de Instrução Direta (MID), descrito por Mosston e Ashworth, assenta no controlo centralizado, pelo professor, de todas as tomadas de decisão relativas à organização da aula. À partida, este modelo pode parecer um pouco arriscado, no sentido em que, aparentemente, os alunos não desenvolvem com ele a autonomia e as restantes competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), documento que aponta precisamente a autonomia, a responsabilidade e o pensamento crítico como áreas de competência essenciais a desenvolver ao longo da escolaridade. Na verdade, a experiência mostrou-me que o MID pode ter benefícios importantes, sobretudo quando combinado com outras estratégias de envolvimento dos alunos.

Utilizei este modelo nas aulas de atletismo, onde se gerou sempre uma dinâmica positiva, com os alunos a intervir bastante nas aulas através de momentos de competição e diversão. O MID foi igualmente utilizado nas aulas de orientação e de dança, ainda que com configurações distintas em cada caso. Em orientação, apesar de existir competição em aula, a lógica do modelo está sobretudo associada à exigência de cumprir, num curto espaço de tempo, o percurso definido pelo mapa entregue pelo professor, uma tarefa estruturada que

se presta bem à instrução direta. Já em dança, com uma turma maioritariamente composta por alunos do sexo masculino e, em geral, sem particular gosto pela modalidade, o MID foi aplicado precisamente para evitar que as aulas se tornassem repetitivas ou desmotivantes: comecei por ensinar, de forma direta, os passos base da Rumba Quadrada, e os alunos acabaram por construir, a partir daí, coreografias verdadeiramente notáveis, em que chegaram a usar roupa apropriada à dança e nas quais se divertiram bastante.

4.3.3. O Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

O Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ), desenvolvido por Mesquita, organiza a aprendizagem do voleibol numa sucessão de etapas de complexidade crescente, sendo a progressão entre cada uma delas condicionada pelo domínio efetivo dos conteúdos da etapa anterior. Esta lógica gradativa visa garantir que a aquisição das habilidades técnicas nunca ultrapasse o nível de compreensão tática dos alunos, fazendo com que a aprendizagem do jogo replique, em cada momento, a sua própria lógica interna. Foi exatamente esta característica do modelo que tornei central na minha prática: ao colocar dois grupos da turma em etapas diferentes, procurei respeitar o ritmo de aprendizagem de cada um, sem forçar um nivelamento artificial que pudesse comprometer a progressão de quem ainda não dominava os conteúdos anteriores.

O MAPJ foi utilizado nas aulas de voleibol, em conjugação com toda a preparação e montagem do material de vídeo necessário ao trabalho de investigação que desenvolvi em paralelo o que se revelou, em si mesmo, um desafio adicional. Em algumas aulas, o tempo gasto a montar esse material implicou alguma perda de tempo de atividade motora efetiva, mas considero que o resultado final compensou esse custo. Este modelo permitiu-me dividir a turma em dois grupos de nível distintos: um grupo encontrava-se na etapa 3 e o outro na etapa 4 do MAPJ - Voleibol. Todos os alunos foram capazes de se integrar na aula e de se divertir e os conteúdos propostos revelaram-se adequados, permitindo uma progressão consistente com as capacidades de cada grupo. No grupo da etapa 4, em particular, os alunos mostraram-se extremamente motivados, ao ponto de cinco deles terem manifestado interesse em participar no torneio de voleibol do InterEscolas.

Por fim, nas aulas de badminton, percebi que os alunos apresentavam alguma dificuldade técnica, sobretudo numa modalidade marcada pela sustentação do volante por cima da rede. Por esse motivo, optei por combinar o MID com o TGfU: por um lado, através da instrução direta, os alunos foram aperfeiçoando a componente técnica dos batimentos; por outro, a lógica de alguns princípios do TGfU permitiu introduzir, desde logo, momentos de competição e de jogo, ainda que adaptados ao nível de cada turma. Esta combinação permitiu-me equilibrar a necessidade de correção técnica, que esta modalidade tão exige, com a dimensão lúdica e competitiva que mantém os alunos motivados e envolvidos na aula.

4.4. A Avaliação

A avaliação constitui um dos pilares fundamentais do processo de ensino-aprendizagem, permitindo não só aferir o nível de desempenho dos alunos, mas também orientar e reajustar as estratégias pedagógicas ao longo do ano letivo. Como referem Rosado e Colaço (2002), a avaliação em EF assume um carácter particularmente complexo, uma vez que implica a observação e o registo de comportamentos motores em contextos dinâmicos e coletivos, muitas vezes de difícil sistematização. Foi precisamente esta complexidade que se revelou, na minha prática, um dos maiores desafios ao longo do ano.

A necessidade de captar, em simultâneo, diferentes aspetos do desempenho de cada aluno, num contexto coletivo e em constante movimento, foi um dos maiores desafios sentidos ao longo do ano: a avaliação exigiu-me um esforço considerável, sobretudo em situações coletivas em que tinha de observar vários alunos ao mesmo tempo, fosse na avaliação diagnóstica, na formativa ou na sumativa.

4.4.1. Avaliação Diagnóstica

O primeiro choque com a avaliação ocorreu logo na primeira AD (anexo 7), na modalidade de basquetebol, em que ainda não me sentia particularmente à vontade. Num primeiro momento, senti-me verdadeiramente perdido: tentava observar e registar o desempenho de cada aluno individualmente, à medida que iam surgindo em jogo, o que tornava o processo confuso, moroso e pouco fiável.

"A primeira AD de basquetebol correu de forma confusa. Senti dificuldade em acompanhar todos os alunos ao mesmo tempo, porque estavam dispostos na tabela de forma dispersa, sem qualquer critério que me ajudasse a organizar a observação. Penso que a melhor estratégia, para as próximas avaliações, será agrupar os alunos na tabela por equipas, para conseguir concentrar-me num grupo de cada vez e tornar o processo mais claro e mais rápido."

(Reflexão da AD de Basquetebol, 24 de setembro de 2025).

Esta reflexão revelou-se determinante: ao aplicar esta estratégia já na UD seguinte, o processo de avaliação tornou-se claramente menos confuso e muito mais rápido. A partir desse momento, adotei a mesma abordagem em todas as modalidades coletivas ao longo do ano, sendo o ganho de tempo e de clareza sempre evidente.

Por outro lado, a adoção de *check-list* simples e fáceis de preencher, também facilitaram o processo de AD.

4.4.2. Avaliação Formativa

A AF revelou-se, por sua vez, particularmente útil: ao acompanhar de forma sistemática a evolução dos alunos e ao registá-la, percebi que estava também a construir a base sobre a qual assentaria a AS, tanto para mim como para os próprios alunos, que assim chegavam ao momento final com uma noção mais clara do seu percurso. Este entendimento vai ao encontro da perspetiva de Black e Wiliam (1998), que defendem que a AF constitui um dos meios mais eficazes para melhorar a aprendizagem dos alunos, na medida em que fornece um feedback contínuo que permite tanto ao aluno como ao professor ajustar o processo de ensino-aprendizagem antes do momento sumativo.

Através de checklists (Anexo 8), os alunos conseguiam perceber a sua evolução e em que momento da aprendizagem se encontravam, o que ajudava também a monitorizar as aulas e a decidir sobre a necessidade de alterar ou não as minhas unidades didáticas. Desta forma, ajustava o ritmo de aprendizagem dos alunos, aproximando-me de uma prática de diferenciação pedagógica sustentada em evidências recolhidas ao longo do processo.

Esta prática de recorrer a este tipo de instrumento para acompanhar a evolução dos alunos não surgiu de forma isolada; é, na verdade, um reflexo

direto do percurso que descrevo no título deste relatório: a transição de treinador a professor. Enquanto treinador de voleibol, é já uma prática habitual a utilização de grelhas de registo com as minhas atletas, nas quais assinalo, para cada critério de êxito de um determinado gesto técnico, se este é ou não cumprido. A título de exemplo, na receção, os critérios de êxito avaliados passam por aspetos como a movimentação de pernas, a preparação dos ombros e o afastamento dos braços em relação ao tronco.

Ao longo da época, estas grelhas são preenchidas de forma regular, permitindo às atletas visualizar a sua evolução técnica e perceber, de forma objetiva, em que critérios já demonstram domínio e em quais ainda precisam de investir. Foi precisamente esta lógica que transportei para o contexto da minha turma: tal como acontece com as minhas atletas, também os meus alunos preenchem, ao longo da UD, um instrumento semelhante, organizado por critérios de êxito de cada gesto técnico, o que lhes permite acompanhar o seu próprio percurso de aprendizagem de forma tão clara e sistemática como acontece no contexto do treino.

Esta transposição de uma ferramenta do treino desportivo para o contexto de sala de aula não foi imediata nem isenta de ajustes, mas revelou-se, do meu ponto de vista, uma das formas mais naturais de aplicar, na escola, uma prática que já sabia ser eficaz no desenvolvimento e na consciencialização dos meus atletas sobre o seu processo de aprendizagem.

4.4.3. Avaliação Sumativa

A AS era, confesso, um momento que vivi de forma um pouco agridoce, e que encontra um paralelo curioso com a minha experiência como treinador. Enquanto treinador, é como se avaliasse hipoteticamente as minhas atletas todas as semanas: elas treinam de segunda a sexta-feira, mas é só no jogo do fim de semana que esse trabalho se revela e há sempre o risco de uma atleta que treinou bem não conseguir, por um motivo ou outro, expressar isso no momento da competição.

Senti o mesmo na AS dos meus alunos: há sempre alunos que, apesar do empenho ao longo do período, podem não se sair tão bem na AS, o que torna este momento, simultaneamente, um motivo de satisfação pelo que reconheço

de evolução e um momento de alguma tristeza por aqueles que sinto que mereciam um resultado mais fiel ao seu esforço.

É também por esta razão que considerei essencial ter em conta a AF e os diferentes níveis dos alunos, não os avaliando a todos da mesma forma. No voleibol, por exemplo, tive sempre em atenção a diferença de qualidade entre os alunos: com aqueles que apresentavam mais dificuldades, optei por avaliar aspetos mais simples e mais trabalhados em aula, como o passe de frente; já com os alunos tecnicamente e taticamente mais avançados, avaliei o remate e o bloco, habilidades que tinham sido alvo de maior investimento ao longo das aulas. Esta diferenciação pareceu-me a forma mais justa de captar, em cada caso, aquilo que cada aluno realmente conseguia demonstrar.

Para além da observação técnica e tática, a AS não se esgotava apenas no momento formal de avaliação: em cada período, era também realizada uma avaliação intercalar, na qual recorria a uma tabela de observação do envolvimento do aluno na aula (Anexo 9). Este instrumento permitia-me registar, de forma contínua, o comportamento e o grau de empenho dos alunos nas diferentes tarefas propostas, e servia-me de base tanto para o preenchimento dessa avaliação intercalar como para a classificação da componente de 10% atribuída ao comportamento na nota final. Desta forma, conseguia fundamentar ambas as classificações em registos concretos, recolhidos ao longo de várias aulas, e não apenas numa perceção pontual ou subjetiva do momento.

4.5. Reflexão e Observação

Para mim, a reflexão não era uma ferramenta que tenha descoberto com este mestrado: é algo com que já lidava no meu dia a dia, bem antes de iniciar esta etapa. Enquanto treinador e treinador-adjunto de voleibol, a minha profissão obrigava-me, há já quatro anos, a refletir constantemente sobre os treinos o que faria sentido ensinar naquele momento, que modelo de jogo aplicar com aquela equipa e porquê, ou porque é que sentia que um treino não tinha corrido tão bem nesse dia. Este exercício de questionamento contínuo já fazia parte de mim quando entrei na PES.

Na PES, a reflexão ganhou, contudo, um valor adicional: passou a integrar um passo em frente, no sentido de melhores planeamentos, melhores aulas e da correção contínua daquilo que fazia enquanto professor. Este processo

aproxima-se do conceito de "prático reflexivo" proposto por Schön (1983), segundo o qual o profissional aprende sobretudo através da reflexão sobre a própria ação, num processo contínuo de questionamento que lhe permite ajustar a prática futura com base na análise crítica da experiência vivida. Também Alarcão (1996) sublinha que é através deste exercício de reflexão sistemática que o professor se vai construindo enquanto profissional autónomo, capaz de identificar problemas, formular hipóteses de ação e testá-las em contexto real.

Foi este processo que me fez alterar aulas, repensar estratégias e questionar continuamente aquilo que poderia ter feito de forma diferente.

"No entanto, considero que, na próxima aula, será necessário alargar o campo em termos de largura. A reduzida largura condicionou a ocupação do espaço, levando os alunos a organizarem-se maioritariamente em 1:2:1, quando o objetivo era a aplicação do side-out em 1:3. Esta limitação espacial influenciou diretamente as decisões dos alunos e a forma como se distribuíram em campo, o que reforça a importância de uma adequada adaptação do espaço às finalidades pedagógicas da tarefa."

(Reflexão do dia 25 de fevereiro de 2026)

Este excerto ilustra bem o tipo de questionamento que a reflexão me permitiu desenvolver ao longo do ano: não ficar apenas pela constatação de que algo não correu como previsto, mas perceber exatamente porquê, neste caso, uma decisão relativamente simples sobre as dimensões do espaço de jogo e retirar daí um princípio que pudesse aplicar nas aulas seguintes.

A par da reflexão, a observação constituiu outra dimensão central deste percurso. Enquanto estagiários, tivemos a oportunidade de nos observarmos mutuamente como profissionais da área, conversando, ao fim de cada aula, sobre os pontos fortes e os pontos de melhoria identificados nas aulas de cada um. Recorri tanto à observação não sistemática, mais informal, integrada nestas conversas com os colegas e com o professor cooperante como à observação sistemática, com registo estruturado de dados. Segundo Piéron (1999), a observação sistemática constitui um instrumento essencial na formação de professores de Educação Física, na medida em que permite recolher dados objetivos sobre variáveis como a gestão do tempo de aula, que dificilmente

seriam percecionadas com rigor apenas através da experiência subjetiva de quem leciona.

Este segundo tipo de observação foi conduzido, em diferentes momentos do ano pelo NE permitindo-nos obter dados objetivos sobre a forma como geríamos o tempo de aula (Anexo 10). Este tipo de registo revelou-se particularmente útil para perceber, com rigor, a distribuição do tempo entre instrução, organização, exercitação e transição entre tarefas, algo que, de outra forma, seria muito difícil de avaliar apenas pela perceção subjetiva que tinha enquanto estava a lecionar.

Esta articulação entre reflexão e observação sistemática permitiu-me, assim, ir além de uma análise puramente subjetiva do meu desempenho: cruzando aquilo que sentia ter corrido bem ou mal com dados concretos recolhidos pelos meus colegas, consegui identificar padrões consistentes ao longo do ano e agir sobre eles de forma mais fundamentada, em vez de me basear apenas em impressões pontuais de cada aula.

5. Área 2: Envolvimento Na Comunidade Escolar

Ao longo do ano letivo, tive a oportunidade de participar em diversas atividades promovidas pela escola, procurando envolver-me sempre que possível nas dinâmicas da comunidade escolar. Esta ideia de "respirar a escola", frequentemente reforçada pelo professor orientador, foi um princípio que fiz questão de interiorizar ao longo do estágio. Refira-se, contudo, que a generalidade das atividades em que participei se enquadrava, direta ou indiretamente, no âmbito da EF, pelo que este envolvimento, embora significativo, não traduz uma vivência transversal a toda a dinâmica escolar, mas antes uma imersão mais aprofundada na área disciplinar em que me insiro.

5.1. Atividades e Experiências na Escola

5.1.1. “Dia Europeu do Desporto na Escola”

Descrição: Esta atividade realizou-se a 26 de setembro de 2025 e envolveu várias modalidades distribuídas pelos pavilhões e espaços exteriores da escola. Alunos de diferentes turmas participaram em atividades como voleibol, teqball, patinagem, futebol e dança.

Papel na atividade: Acompanhar e dinamizar atividades nas várias modalidades. Fui responsável por dinamizar as atividades da modalidade do voleibol, que consistiu na explicação e prática do jogo 3x3.

Aprendizagens retiradas: De forma geral, considero que esta atividade foi uma mais-valia para toda a comunidade escolar. Para os alunos mais novos, representou uma oportunidade de descobrir novas modalidades e de experimentar diferentes contextos de prática desportiva. Além disso, o envolvimento dos alunos do ensino secundário do curso de desporto na dinamização das atividades contribuiu significativamente para o sucesso do evento, promovendo a autonomia, o sentido de responsabilidade e o espírito de

colaboração. No meu caso, enquanto responsável pelo voleibol, esta experiência também me trouxe aprendizagens importantes a nível pessoal, na medida em que nunca tinha orientado um grupo tão grande de pessoas ao mesmo tempo, o que me permitiu desenvolver a minha capacidade de comunicação e liderança. Apesar do desafio inicial, consegui manter-me confiante e sem receio, o que reforçou a minha segurança em contextos de responsabilidade.

5.1.2. Desporto Escolar – Voleibol

Descrição: Desde novembro até ao final do ano letivo, acompanhei e dinamizei sessões com a duração de 50 minutos, destinadas aos alunos inscritos.

Papel na atividade: Fui o responsável por orientar, organizar e apoiar os alunos ao longo das diferentes tarefas propostas.

Aprendizagens retiradas: Esta experiência permitiu-me desenvolver competências de gestão de grupo, uma vez que tinha de coordenar dois níveis diferentes de alunos em simultâneo. Foi interessante ensinar os fundamentos do voleibol a alunos mais iniciados e acompanhar a sua evolução ao longo das atividades. Também melhorei a minha capacidade de adaptação, ajustando os exercícios ao número variável de participantes e às diferentes necessidades de cada grupo.

5.1.3. "Movimento com Arte" – Festival Juntos Pel'Arte

Descrição: Esta atividade realizou-se no dia 26 de novembro de 2025 e teve vários jogos, tais como o jogo do espelho, "expressa a emoção", jogo da estátua e da mímica, e atividades com patins com meninos da APPACDM.

Papel na atividade: O NE colaborou em atividades como o jogo do espelho, "expressa a emoção", o jogo da estátua e da mímica, e ajudou os meninos da APPACDM na montagem dos patins e na prática da patinagem.

Aprendizagens retiradas: A participação nesta atividade constituiu uma experiência relevante ao nível da inclusão, uma vez que tive contacto direto, pela primeira vez, com alunos com deficiência. Esta vivência permitiu-me desenvolver uma maior sensibilidade para a diversidade dos alunos, reconhecendo a importância de adaptar estratégias de comunicação, organização e intervenção pedagógica às necessidades individuais. Enquanto futuro professor de EF,

reforço a importância de promover um ambiente inclusivo, valorizando as capacidades de cada aluno e garantindo a participação de todos nas atividades.

5.1.4. Turma Partilhada – 7.º Ano

Descrição: A partir do 2º período, mais concretamente às quintas-feiras das 11h55 às 12h45, lecionei a modalidade de ginástica e um circuito urbano a uma turma do 7º ano.

Papel na atividade: O Núcleo de Estágio teve como principal papel o planeamento e a lecionação das aulas de acordo com as necessidades da professora titular da turma.

Aprendizagens retiradas: As aprendizagens associadas à turma partilhada foram diversas e significativas. Destaco a aquisição de conhecimentos ao nível da planificação e dinamização de circuitos de ginástica e de circuitos urbanos, sendo que este último constituiu uma novidade para mim. Posteriormente, estes conhecimentos foram aplicados noutra escola onde leciono, o que evidenciou a sua utilidade prática. Esta experiência permitiu ainda desenvolver competências de gestão e adaptação a diferentes perfis de alunos, incluindo alunos com personalidades distintas e uma aluna que não dominava a língua portuguesa. A adaptação às suas necessidades exigiu estratégias diferenciadas de comunicação e intervenção pedagógica, promovendo um processo de ensino-aprendizagem mais inclusivo e eficaz, do qual também resultaram aprendizagens significativas da minha parte enquanto docente em formação.

5.1.5. Corta-Mato Escolar

Descrição: O corta-mato escolar realizou-se a 14 de janeiro de 2026 e reuniu alunos de várias escolas do agrupamento, promovendo a prática desportiva, o convívio e o espírito de equipa. A atividade incluiu provas por escalões e contribuiu para o incentivo de hábitos de vida saudáveis.

Papel na atividade: Montagem do material. O Núcleo de Estágio ficou também responsável pelo secretariado e apoio administrativo.

Aprendizagens retiradas: A atividade não representou um acréscimo significativo ao nível das minhas aprendizagens pedagógicas, tendo sobretudo reforçado competências já previamente desenvolvidas no âmbito da organização e apoio a eventos.

5.1.6. “TeqVoley” – Palestra e Torneio

Descrição: Realizei uma palestra a 20 de fevereiro de 2026 num auditório acerca da modalidade de TeqVoley. Houve também um torneio da mesma modalidade, organizado por alunas do curso de desporto da escola com a minha colaboração, no dia 13 de março de 2026.

Papel na atividade: Dinamizador e responsável pela apresentação da modalidade de TeqVoley. Colaborei com as alunas responsáveis pelo torneio, assumindo a função de árbitro e esclarecendo dúvidas acerca da modalidade.

Aprendizagens retiradas: A dinamização do torneio e da sessão de apresentação de TeqVoley constituiu uma aprendizagem significativa, permitindo superar a insegurança inicial e assumir um papel ativo na condução da atividade. Esta experiência contribuiu para o desenvolvimento de competências de comunicação, organização e gestão de grupo, bem como para o aprofundamento do conhecimento da modalidade. Destaco ainda que foi uma das atividades que mais apreciei ao longo do estágio, reforçando a minha motivação e confiança para integrar o TeqVoley em futuras práticas pedagógicas no contexto da EF.

5.1.7. Taça do Desporto Escolar 7.º Ano – Voleibol

Descrição: Torneio de 2x2 misto, com jogos de 10 minutos e 4 elementos por equipa, com obrigatoriedade de jogar uma menina e um menino em simultâneo, realizado no dia 25 de março de 2026.

Papel na atividade: Colaborei e fui responsável pela montagem do material e pela organização dos alunos.

Aprendizagens retiradas: A participação na Taça de Desporto Escolar não proporcionou um conjunto significativo de aprendizagens novas, tendo contribuído essencialmente para o conhecimento das regras específicas desta competição. Ainda assim, permitiu consolidar a compreensão do seu funcionamento em contexto de competição escolar.

5.1.8. Jogos Tradicionais

Descrição: Envolvimento de alunos do 7.º, 8.º, 10.º e 11.º anos em atividades como o jogo das latas, o jogo dos cones e dos arcos, o jogo da cadeira e o jogo da corda, realizado no dia 14 de abril de 2026.

Papel na atividade: Colaborei em todas as atividades, mas fui responsável pela organização do jogo das latas.

Aprendizagens retiradas: Nesta atividade, tive a oportunidade de conhecer e experimentar diferentes jogos tradicionais, percebendo a sua importância cultural e educativa. Aprendi que estes jogos podem ser uma ferramenta útil nas aulas de Educação Física, pois promovem a cooperação, o movimento e a diversão dos alunos. No futuro, pretendo aplicá-los na minha prática como professor, dedicando algumas aulas a estas atividades. Foi uma experiência interessante e divertida.

5.1.9. Inter-Escolas

Descrição: Competição desportiva entre várias escolas e agrupamentos de Matosinhos, envolvendo diferentes modalidades como atletismo, badminton, basquetebol, voleibol, futsal, entre outras, realizado nos dias 22, 23 e 24 de abril de 2026.

Papel na atividade: Acompanhei a equipa de voleibol feminino, colaborando com o treinador principal na orientação da equipa ao longo da competição.

Aprendizagens retiradas: Ao nível das aprendizagens, destaco a necessidade de adaptação rápida ao trabalhar com atletas que não pertencem à minha equipa habitual, o que exigiu flexibilidade e capacidade de comunicação. Enquanto treinador de voleibol, esta experiência permitiu-me também consolidar competências de gestão de grupo em contexto competitivo. Por outro lado, reconheço como aspeto a melhorar a gestão da participação de todas as atletas, garantindo maior rotatividade, em linha com os princípios do Desporto Escolar, que valorizam a participação e inclusão de todos os alunos. A equipa alcançou o 2.º lugar na competição, pela primeira vez na história do agrupamento.

Em retrospetiva, e ainda que este envolvimento se tenha concentrado sobretudo em atividades ligadas à Educação Física, considero que ele contribuiu de forma significativa para o meu percurso enquanto professor estagiário. Mais do que o cumprimento de um conjunto de tarefas, cada uma destas experiências permitiu-me sair da rotina da sala de aula e do pavilhão, conhecer outras dinâmicas de funcionamento da escola e reforçar a relação com alunos, colegas e restante comunidade educativa. Se é certo que não cheguei a "respirar a

escola" na sua totalidade, esta participação ativa nas atividades da área disciplinar em que me insiro permitiu-me compreender melhor o papel do professor para além da sala de aula, reconhecendo o valor destas experiências na minha formação enquanto futuro docente.

Em suma, o conjunto de atividades em que participei ao longo do ano letivo revelou-se um contributo valioso para a minha formação enquanto futuro professor de EF. Independentemente da natureza específica de cada iniciativa, foi possível identificar um fio condutor comum nas aprendizagens realizadas: o desenvolvimento de competências de comunicação, liderança e gestão de grupo, a capacidade de adaptação a públicos e contextos distintos, e uma sensibilidade crescente para a diversidade e a inclusão dos alunos. Situações como a orientação de um grande grupo no Dia Europeu do Desporto, o contacto direto com alunos com deficiência no Festival Juntos Pel'Arte, ou a gestão de uma turma com alunos de perfis e necessidades muito diferentes, permitiram-me sair da minha zona de conforto e testar, na prática, capacidades que a sala de aula ou o pavilhão, por si só, dificilmente proporcionariam.

Olhando para o futuro, considero que estas experiências me deixam mais preparado para os desafios do exercício da profissão docente, não apenas ao nível técnico e pedagógico, mas também na forma como me relaciono com os alunos, colegas e restante comunidade escolar. A confiança adquirida na condução de atividades, a flexibilidade demonstrada perante grupos heterogéneos e a consciência da importância de adaptar estratégias a diferentes realidades serão, sem dúvida, ferramentas que levarei comigo para a minha prática futura enquanto professor. Mais do que o cumprimento de tarefas pontuais, este envolvimento contribuiu para consolidar uma visão mais ampla do papel do professor, que se estende muito para além da lecionação das aulas.

6. Área 3: Investigação Em Contexto Docente – Perceção dos Alunos do 12.º Ano em Relação às Estratégias Instrucionais Verbais e Visuais nas Aulas de Educação Física

6.1. Resumo

Nas aulas de Educação Física, os professores recorrem frequentemente a diferentes formas de instrução para facilitar a aprendizagem das habilidades motoras, destacando-se a instrução verbal e a instrução visual, através da demonstração. A transmissão de informação adequada é fundamental para orientar a atenção do aluno para os aspetos essenciais da tarefa motora, facilitando o processo de aprendizagem (Magill, 2011). O presente estudo teve como objetivo compreender a perceção dos alunos do 12.º ano relativamente à utilização das estratégias instrucionais verbais e visuais nas aulas de Educação Física, mais concretamente nas unidades didáticas de voleibol e salto em altura. A metodologia adotada é de natureza qualitativa, tendo sido realizadas entrevistas semiestruturadas a oito alunos pertencentes a uma turma do 12.º ano. Os dados foram analisados através de análise de conteúdo, com recurso a um sistema de quatro categorias temáticas emergentes dos discursos dos participantes. Os resultados evidenciam uma preferência clara pela instrução visual, nomeadamente pela demonstração realizada pelo professor, em detrimento da instrução exclusivamente verbal. Contudo, os participantes reconhecem que a combinação das duas modalidades constitui a abordagem mais eficaz para a aprendizagem motora. O recurso ao vídeo-feedback foi igualmente valorizado pela possibilidade de autocorreção que proporciona. Os resultados obtidos têm implicações pedagógicas relevantes para a prática docente em Educação Física.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; INSTRUÇÃO VERBAL; INSTRUÇÃO VISUAL; DEMONSTRAÇÃO; VÍDEO-FEEDBACK; PERCEÇÃO DOS ALUNOS.

6.2. Abstract

In Physical Education classes, teachers frequently resort to different forms of instruction to facilitate motor skill learning, namely verbal instruction and visual instruction through demonstration. The adequate transmission of information is fundamental to orient students' attention towards the essential aspects of the motor task, facilitating the learning process (Magill, 2011). This study aimed to understand the perceptions of 12th-grade students regarding the use of verbal and visual instructional strategies in Physical Education classes, specifically in the teaching units of volleyball and high jump. A qualitative methodology was adopted, with semi-structured interviews conducted with eight students from a 12th-grade class. Data were analysed through content analysis, using a system of four thematic categories emerging from participants' discourse. Results reveal a clear preference for visual instruction, namely teacher demonstration, over exclusively verbal instruction. However, participants recognise that combining both modalities constitutes the most effective approach for motor learning. Video-feedback was also valued for the self-correction opportunities it provides. The findings carry relevant pedagogical implications for Physical Education teaching practice.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; VERBAL INSTRUCTION; VISUAL INSTRUCTION; DEMONSTRATION; VIDEO-FEEDBACK; STUDENTS' PERCEPTIONS.

6.3. Introdução

A Educação Física assume um papel relevante no desenvolvimento das competências motoras, cognitivas e sociais dos alunos, sendo o processo de instrução fundamental para facilitar a aprendizagem das diferentes habilidades abordadas em contexto escolar. Durante as aulas, os professores recorrem frequentemente a diferentes estratégias pedagógicas com o objetivo de transmitir informação, orientar a execução das tarefas e promover aprendizagens mais eficazes.

Entre as estratégias instrucionais mais utilizadas destacam-se a instrução verbal e a instrução visual. A instrução verbal permite ao professor fornecer indicações, correções e orientações relacionadas com a execução das tarefas, enquanto a instrução visual possibilita aos alunos observar modelos de execução através da demonstração, da observação de vídeos ou do recurso ao vídeo-feedback (Magill, 2011; Schmidt & Lee, 2014). Importa distinguir conceptualmente instrução de feedback: enquanto a instrução é fornecida tipicamente antes da prática, o feedback constitui informação fornecida durante ou após a execução, com o propósito de orientar a correção dos erros (Schmidt & Lee, 2014).

A instrução verbal constitui uma das estratégias mais utilizadas, assumindo um papel importante na organização e orientação das tarefas motoras. Segundo Weiss (1983), a informação verbal pode facilitar a compreensão das habilidades motoras, permitindo aos alunos identificar elementos importantes da execução. Contudo, alguns autores alertam para o facto de o excesso de informação verbal poder dificultar a compreensão da tarefa, sobretudo em alunos com menor experiência motora (Magill, 2011). A capacidade de atenção e retenção de informação dos alunos é limitada, pelo que instruções curtas e focadas nos aspetos-chave da tarefa tendem a ser mais eficazes do que explicações longas e detalhadas (Schmidt & Lee, 2014).

A instrução visual assume igualmente um papel central no ensino das habilidades motoras, particularmente através da demonstração. Bandura (1986) defende que a observação de modelos constitui uma importante fonte de aprendizagem, sendo possível adquirir comportamentos através da observação e imitação de modelos competentes. Segundo Magill (2011), a demonstração

permite aos alunos observar a sequência do movimento e compreender melhor a forma como a habilidade deve ser executada, sendo particularmente eficaz em habilidades motoras complexas, onde a componente cinestésica é difícil de verbalizar.

Nos últimos anos, a evolução tecnológica permitiu uma maior integração de recursos audiovisuais nas aulas de Educação Física, nomeadamente através do vídeo-feedback e do vídeo diferido. Estas ferramentas permitem aos alunos observar a sua própria execução motora após a realização da tarefa, favorecendo processos de autocorreção e de consciencialização corporal. De acordo com Schmidt e Lee (2014), o feedback visual contribui para uma melhor identificação dos erros de execução, permitindo aos alunos comparar o seu desempenho com o modelo pretendido. Palao et al. (2015) acrescentam que a combinação do vídeo-feedback com a instrução verbal do professor potencia os seus efeitos, ao contextualizar e orientar a interpretação das imagens observadas.

Apesar da importância atribuída às diferentes estratégias instrucionais, muitos estudos centram-se na avaliação do desempenho motor, verificando-se uma menor incidência de investigações focadas na perceção subjetiva dos alunos relativamente à utilidade e influência destas estratégias no processo de aprendizagem. Compreender a perspetiva do aluno constitui, assim, um contributo relevante para a otimização das práticas pedagógicas, dado que as perceções individuais influenciam o envolvimento, a motivação e os resultados de aprendizagem (Ntoumanis, 2001).

Deste modo, o presente estudo tem como objetivo compreender a perceção dos alunos do 12.º ano de escolaridade relativamente à utilização das estratégias instrucionais verbais e visuais nas aulas de Educação Física, mais concretamente nas unidades didáticas de voleibol e salto em altura, procurando perceber de que forma os alunos interpretam a influência destes dois tipos de instrução no seu processo de aprendizagem.

6.4. Metodologia

6.4.1. Natureza do Estudo

O presente estudo apresenta uma abordagem qualitativa, procurando compreender a perceção dos alunos relativamente à utilização das estratégias

instrucionais verbais e visuais nas aulas de Educação Física. A investigação qualitativa procura compreender fenómenos a partir das perspetivas dos participantes, valorizando a interpretação das experiências e dos significados atribuídos pelos mesmos (Bogdan & Biklen, 1994). Esta abordagem revela-se adequada ao objeto de estudo, uma vez que se pretende explorar os significados, opiniões e perceções dos alunos, e não quantificar ou medir variáveis de desempenho.

6.4.2. Participantes

Participaram no estudo 14 alunos de uma turma do 12.º ano de escolaridade de uma escola da Área Metropolitana do Porto. Destes, foram selecionados oito alunos para a realização das entrevistas semiestruturadas, divididos em dois grupos — Grupo 1 (G1) e Grupo 2 (G2) — de quatro participantes cada. A seleção procurou garantir diversidade relativamente ao grau de participação nas aulas e às experiências vivenciadas durante as unidades didáticas abordadas. A participação foi voluntária, tendo os encarregados de educação prestado o respetivo consentimento informado. A confidencialidade das respostas e o anonimato dos participantes foram assegurados, sendo estes identificados ao longo do texto pelos códigos E1 a E8.

6.4.3. Contextualização do Estudo

O estudo foi desenvolvido no contexto das aulas de Educação Física, nas unidades didáticas de voleibol e salto em altura. Durante as aulas foram utilizadas diferentes estratégias instrucionais: instrução verbal, demonstração realizada pelo professor, observação de vídeos demonstrativos e recurso ao vídeo-feedback, permitindo aos alunos observar a sua própria execução motora. Este contexto garantiu que todos os participantes tivessem experiência direta com ambos os tipos de instrução antes da realização das entrevistas.

6.4.4. Instrumento de Recolha de Dados

Como instrumento de recolha de dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas. Este tipo de entrevista permite explorar as opiniões, perceções e experiências dos participantes relativamente ao fenómeno em estudo, possibilitando simultaneamente alguma flexibilidade durante o processo de recolha de informação (Bogdan & Biklen, 1994). O guião de entrevista foi

organizado em quatro blocos temáticos: (i) instrução verbal; (ii) instrução visual e demonstração; (iii) vídeo-feedback; e (iv) comparação entre os dois tipos de instrução e preferências dos alunos.

6.4.5. Procedimentos

Os alunos foram previamente informados acerca dos objetivos do estudo e da confidencialidade das respostas, tendo sido obtido o consentimento informado dos encarregados de educação. As entrevistas foram realizadas em dois grupos, em contexto escolar e em horário previamente definido, com uma duração aproximada de 15 a 25 minutos cada. As entrevistas foram registadas em formato áudio e posteriormente transcritas, com edição mínima para garantir a inteligibilidade do discurso, preservando o conteúdo e o sentido original das respostas.

6.4.6. Análise dos Dados

Os dados foram analisados através de análise de conteúdo, técnica que permite identificar, de forma sistemática, padrões e categorias presentes nos discursos dos participantes (Bardin, 2011). O processo decorreu em três etapas: (1) leitura flutuante das transcrições; (2) identificação de unidades de significado e codificação em subcategorias; e (3) agrupamento das subcategorias em categorias temáticas. Resultaram quatro categorias temáticas, apresentadas na tabela seguinte.

Tabela 1 - Sistema de categorias e subcategorias de análise de conteúdo.

Categoria	Subcategorias
I – Instrução Verbal	I.1 Importância e limitações da instrução verbal isolada I.2 Características de uma boa explicação verbal I.3 Quantidade de informação verbal adequada I.4 Utilidade do feedback verbal durante a prática I.5 Dificuldades de retenção das indicações verbais
II – Instrução Visual e Demonstração	II.1 Importância da demonstração para a compreensão dos exercícios II.2 Preferência pelo modelo de demonstração (professor / colega / vídeo) II.3 Aspetos privilegiados na observação da demonstração
III – Vídeo-Feedback	III.1 Utilidade do vídeo-feedback para identificar erros III.2 Vídeo-feedback combinado com instrução verbal

IV – Comparação e Preferências	IV.1 Instrução visual como modalidade mais valorizada IV.2 Complementaridade entre instrução verbal e visual IV.3 Influência do estilo instrucional do professor no desempenho IV.4 Sugestões de melhoria

6.5. Discussão e Resultados

Neste capítulo são apresentados e discutidos os resultados obtidos através da análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas, organizados em função das quatro categorias temáticas definidas. Os excertos do discurso dos participantes são apresentados em itálico e entre aspas, identificados pelo grupo e código do entrevistado, e constituem as unidades de significado que sustentam a interpretação desenvolvida.

6.5.1. Categoria I – Instrução Verbal

Importância e limitações da instrução verbal isolada

De forma geral, os participantes reconheceram que a instrução verbal tem um papel relevante na compreensão inicial das tarefas, sobretudo no momento de apresentação de um exercício ou habilidade motora nova. Contudo, a totalidade dos participantes considerou que, por si só, a instrução verbal é insuficiente em contexto de Educação Física, dado que esta disciplina exigia uma componente prática e visual que a palavra isolada não consegue suprir. Quando questionados sobre o que normalmente os ajuda mais a perceber um exercício, os alunos foram unânimes em referir a observação de uma execução concreta, considerando que a instrução verbal deixa demasiada margem para interpretações incorretas.

> *"A educação física é diferente das outras disciplinas. Aqui precisamos de ver para perceber, não chega só ouvir." (G2, E5)*

> *"Quando o professor só explica com palavras, às vezes fico sem perceber o que tenho de fazer e como é que o corpo tem de se mover." (G1, E2)*

Características de uma boa explicação verbal

Relativamente às características que definem uma boa explicação verbal, os participantes de ambos os grupos convergem na valorização de explicações

claras, objetivas e concisas. A clareza e a objetividade foram identificadas como atributos essenciais, rejeitando-se explicações excessivamente longas ou com demasiada informação em simultâneo, o que confirmou a relação direta entre a capacidade de atenção dos alunos e a forma como a informação lhes é transmitida.

> *"Uma boa explicação é curta e direta, que nos diga mesmo o que temos de fazer. Se for muito longa, acabamos por perder o fio." (G2, E6)*

Quantidade de informação verbal adequada

Todos os alunos referiram preferir instruções mais curtas e objetivas, reconhecendo que, quando o professor fornece demasiada informação de uma só vez, a atenção dispersa-se e a retenção fica comprometida. Os alunos salientaram ainda que explicações longas tendem a reduzir o empenhamento motor e a tornar a aula monótona, sublinhando a importância de começar a prática mais cedo.

> *"Se nos derem muita informação de uma vez, quando chegamos à tarefa já não nos lembramos de tudo. Preferimos poucas coisas, mas bem explicadas." (G1, E3)*

> *"Quando a explicação é muito comprida, o empenhamento baixa. Preferimos começar a fazer mais cedo as tarefas." (G2, E7)*

Utilidade do feedback verbal durante a prática

Os participantes reconheceram que as correções verbais durante a prática são úteis e contribuíam para a melhoria da execução, manifestando preferência pelo feedback fornecido de forma discreta e individualizada, sem interromper o grupo. A maioria considerou que o acompanhamento verbal ao longo da prática, mesmo sem paragem do exercício, é uma estratégia eficaz para promover a melhoria do desempenho.

> *"Gosto quando o professor vai dizendo o que podemos melhorar enquanto estamos a jogar, sem parar a aula. Assim não perdemos tempo e conseguimos corrigir." (G2, E8)*

Dificuldades de retenção das indicações verbais

Os participantes reconheceram que a memorização das instruções verbais não é imediata nem garantida, sendo influenciada pelo grau de atenção prestada, pela familiaridade com a modalidade e pela quantidade de informação transmitida. Os alunos de ambos os grupos referiram que tendem a lembrar-se mais facilmente das indicações quando estas são poucas, repetidas ao longo da aula, ou acompanhadas de uma demonstração que lhes confere significado concreto, reforçando a importância de combinar instrução verbal e visual para maximizar a retenção.

> *"Se o professor mostrar e explicar ao mesmo tempo, ficamos com as duas coisas na cabeça. Só com palavras é mais difícil de guardar." (G1, E4)*

Estes resultados são consistentes com o estudo de Monding et al. (2026), realizado com alunos do 9.º ano, que constatou que a instrução verbal, embora percecionada como útil, obteve uma valorização inferior à da demonstração, sendo interpretada pelos alunos sobretudo como uma estratégia complementar e não como suficiente por si só.

6.5.2. Categoria II – Instrução Visual e Demonstração

Importância da demonstração para a compreensão dos exercícios

A demonstração visual emergiu, de forma consistente e espontânea, como a estratégia instrucional mais valorizada pelos participantes. Todos os alunos de ambos os grupos afirmaram que as demonstrações visuais os ajudam significativamente a compreender os exercícios, sendo consideradas indispensáveis para a aprendizagem das habilidades motoras em Educação Física. Este resultado confirma o papel central da observação na construção de uma representação mental do movimento a executar.

> *"Ver o professor a demonstrar dá-nos logo uma ideia muito melhor de como é o movimento do que só ouvir a explicação. É como ver o resultado final antes de tentarmos nós." (G1, E1)*

> *"No salto em altura, sem ver como é que se faz, era mesmo impossível perceber. A explicação verbal não chegava para perceber a técnica toda." (G2, E5)*

Preferência pelo modelo de demonstração

Quando questionados sobre o tipo de modelo preferido professor, colega ou vídeo, os participantes manifestaram uma preferência clara pela demonstração realizada pelo professor, reconhecido como o modelo mais competente e fiável. A demonstração por um colega com competência reconhecida foi aceite como alternativa válida, desde que esse colega domine efetivamente a habilidade. Os alunos expressaram reservas relativamente à prática de colocar um colega sem competência suficiente a demonstrar à frente do grupo, considerando que tal pode ser prejudicial para a aprendizagem coletiva e socialmente embaraçoso para o próprio.

> *"Preferimos que seja o professor a demonstrar. Se for um colega que não sabe fazer bem, podemos aprender errado e também é uma situação chata para ele." (G1, E2)*

> *"O professor é quem deve demonstrar, porque é quem sabe fazer. Um colega só se realmente dominar a técnica." (G2, E6)*

Relativamente aos vídeos demonstrativos, os participantes reconheceram o seu valor, sobretudo para observar a técnica com maior detalhe. Foram recordados pelos alunos os vídeos utilizados nas aulas de voleibol e de salto em altura, tendo sido avaliados positivamente. Contudo, os alunos sublinharam que os vídeos são mais úteis como complemento da demonstração presencial do que como substitutos, sendo a proximidade e a contextualização da demonstração ao vivo difícil de replicar.

A preferência manifestada pelos participantes pela demonstração realizada pelo professor, em detrimento de um colega sem competência reconhecida, encontra paralelo na literatura sobre o modelo de ensino entre pares (*peer teaching*). Tanır (2025), numa revisão sobre este modelo em contexto de Educação Física, refere que a sua eficácia depende diretamente do domínio técnico do aluno-tutor, sendo que colegas sem competência suficiente podem comprometer a aprendizagem do grupo o que vai ao encontro das reservas manifestadas pelos participantes do presente estudo.

Aspetos privilegiados na observação da demonstração

Quando questionados sobre os aspetos a que prestam mais atenção durante a observação de uma demonstração, os participantes referiram focar-se

sobretudo no movimento global e no resultado da execução, procurando construir uma imagem mental da habilidade que sirva de referência na prática. Em habilidades mais complexas, como o salto em altura, a observação da sequência de movimentos e da postura corporal foi identificada como especialmente relevante.

> *"Quando vejo a demonstração presto mais atenção ao movimento todo, a como é que o corpo se posiciona. Quero ter uma imagem na cabeça para quando for fazer." (G2, E7)*

6.5.3. Categoria III – Vídeo-Feedback

Utilidade do vídeo-feedback para identificar erros

Os participantes consideraram o vídeo-feedback uma estratégia útil e pedagogicamente interessante, reconhecendo que permite identificar erros de execução que não seriam percetíveis apenas através da sensação cinestésica. Os alunos referiram ter experienciado o vídeo-feedback nas aulas de voleibol e de salto em altura, avaliando positivamente essa experiência, ao favorecer a comparação entre o desempenho real e o modelo de referência e promover a autoconsciência e a autorregulação da execução motora, mecanismos que os participantes demonstraram compreender de forma intuitiva.

> *"Quando nos mostravam o vídeo do que tínhamos feito, conseguíamos ver os erros que não sentíamos enquanto estávamos a saltar. É muito diferente sentir e ver." (G2, E8)*

Os alunos referiram, contudo, que a identificação dos erros no vídeo não se traduz necessariamente numa correção imediata da execução, sendo necessário tempo de prática para incorporar as correções observadas. Ainda assim, o vídeo-feedback foi percebido como um ponto de partida mais claro do que a instrução verbal isolada para compreender o que precisa de ser melhorado.

Vídeo-feedback combinado com instrução verbal

A combinação do vídeo-feedback com a instrução verbal contextualizada do professor foi identificada pelos participantes como a abordagem mais eficaz para a melhoria do desempenho. Os alunos indicaram que ver o vídeo da sua execução seguido das indicações do professor permitia uma compreensão muito

mais clara dos aspetos a corrigir do que qualquer uma das estratégias isolada, o que é consistente com as conclusões de Palao et al. (2015).

> *"Era melhor quando víamos o vídeo e o professor explicava ao mesmo tempo o que tínhamos de corrigir. Assim percebíamos muito mais rápido do que só ouvir." (G1, E3)*

6.5.4. Categoria IV – Comparação e Preferências

Instrução visual como modalidade mais valorizada

Quando confrontados com a comparação direta entre instrução verbal e instrução visual, os participantes de ambos os grupos foram categóricos: a instrução visual é a modalidade mais importante para aprender em Educação Física. Esta preferência foi expressa de forma espontânea e consistente em todos os participantes. O resultado é congruente com a natureza da Educação Física enquanto disciplina predominantemente prática, onde a observação do movimento constitui um ponto de partida privilegiado para a aprendizagem.

> *"Na educação física o visual é muito mais importante. É difícil explicar só com palavras como é que o corpo tem de se mover." (G1, E1)*

> *"Prefiro sempre ver do que só ouvir. Quando vejo já sei mais ou menos o que tenho de fazer. Com palavras fico na mesma sem perceber." (G2, E5)*

Os participantes identificaram também os contextos em que cada modalidade assume maior preponderância. A instrução visual foi considerada indispensável no momento inicial de aprendizagem de uma habilidade, quando os alunos ainda não têm qualquer experiência prévia, a demonstração funciona como âncora cognitiva, permitindo construir uma representação mental do movimento. A instrução verbal foi considerada mais relevante numa fase posterior, para afinar e corrigir aspetos específicos da execução. Este padrão sugere uma complementaridade temporal: instrução visual na fase de aquisição, instrução verbal para o refinamento técnico.

> *"No início é preciso ver. Depois de já sabermos mais ou menos como é, aí o verbal ajuda a melhorar os detalhes." (G1, E2)*

Complementaridade entre instrução verbal e visual

Não obstante a preferência pela instrução visual, os participantes reconheceram que a combinação das duas modalidades constitui a abordagem mais eficaz para a aprendizagem motora. Os alunos consideraram que a demonstração sem qualquer acompanhamento verbal pode ser insuficiente para transmitir informações sobre aspetos específicos da execução, pelo que a articulação das duas modalidades foi percebida como complementar e sinérgica, potenciando a retenção e a compreensão.

> *"O melhor é quando o professor explica e demonstra ao mesmo tempo. Assim percebemos o quê e o como ao mesmo tempo, não ficam dúvidas." (G2, E6)*

> *“As duas juntas são sempre melhor do que uma só. O verbal diz-nos o que temos de fazer e o visual mostra-nos como é na prática." (G1, E4)*

A valorização da combinação entre instrução verbal e visual, identificada pelos participantes como a abordagem mais eficaz, é amplamente sustentada pela literatura. Monding et al. (2026) concluem que a integração de modelação visual com pistas verbais concisas maximiza a compreensão, a retenção e a motivação dos alunos, resultado em linha com o presente estudo.

Influência do estilo instrucional do professor no desempenho

Os participantes foram unânimes em reconhecer que a forma como o professor instrui tem impacto direto na qualidade da aprendizagem e na motivação. Os alunos referiram experiências anteriores com professores que não demonstravam, não forneciam feedback e não corrigiam, salientando que essas aulas resultavam em menor aprendizagem, maior incerteza na execução e menor envolvimento. Os alunos salientaram ainda que a instrução visual é a que gera mais confiança na execução, dado que fornece uma referência concreta antes de tentarem a habilidade.

> *"Há professores que chegam e mandam fazer sem explicar nada. Ficamos sem perceber o que estamos a fazer e não evoluímos. Faz uma diferença enorme a maneira como o professor explica." (G2, E7)*

"Quando vejo o que tenho de fazer, sinto que já sei mais ou menos. Quando só ouço, fico inseguro porque não tenho uma imagem na cabeça." (G2, E8)

6.5.5. Sugestões de melhoria

Na parte final das entrevistas, os participantes foram convidados a apresentar sugestões para melhorar a forma como os conteúdos são explicados nas aulas de Educação Física. As respostas incidiram maioritariamente sobre a utilização de mais recursos visuais e tecnológicos, vídeos demonstrativos de atletas de referência e vídeo-feedback da execução dos próprios alunos, como complemento da instrução verbal. Os alunos valorizaram igualmente a importância de um professor que domine tecnicamente as habilidades que ensina e que adapte as instruções ao nível da turma. A sequência instrucional mais referida como eficaz foi: explicação breve → demonstração → prática → feedback verbal e/ou visual individualizado.

"Os professores deviam explicar menos e mostrar mais. E depois ir corrigindo individualmente enquanto fazemos." (G1, E1)

"Mais vídeos nas aulas, tanto para ver como é que deve ser feito como para nos vermos a nós próprios. Ajuda muito a perceber o que precisamos de melhorar." (G2, E6)

6.6. Conclusões

O presente estudo procurou compreender a perceção dos alunos do 12.º ano relativamente às estratégias instrucionais verbais e visuais utilizadas nas aulas de Educação Física, nas unidades didáticas de voleibol e salto em altura. A análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas realizadas com oito participantes permite formular as seguintes conclusões.

Em primeiro lugar, os participantes reconheceram a utilidade da instrução verbal, mas consideraram-na insuficiente quando utilizada de forma isolada. As explicações verbais foram valorizadas sobretudo quando eram breves, objetivas e focadas nos aspetos essenciais da tarefa. O excesso de informação verbal foi identificado como um fator que prejudica a atenção, a retenção e o empenhamento motor.

Em segundo lugar, a demonstração realizada pelo professor foi identificada como a estratégia instrucional mais valorizada. A observação do

movimento conferia ao aluno uma representação concreta da habilidade a executar, facilitando a compreensão da tarefa e aumentando a confiança na execução. A qualidade do modelo de demonstração foi percebida pelos alunos como determinante, sendo o professor o modelo preferencial.

Em terceiro lugar, os participantes reconheceram que a combinação entre instrução verbal e instrução visual constituiu a abordagem mais eficaz para a aprendizagem motora, com a instrução visual a predominar na fase de aquisição e a instrução verbal a assumir maior relevância no refinamento técnico, evidenciando uma clara complementaridade temporal entre as duas modalidades.

Em quarto lugar, o vídeo-feedback foi avaliado positivamente, sendo mais eficaz quando combinado com a instrução verbal contextualizada do professor. Os alunos reconheceram que ver a sua própria execução permitiu-lhes identificar erros que a sensação cinestésica não torna percetíveis.

Em quinto lugar, os alunos reconheceram que o estilo instrucional do professor tem impacto direto na sua aprendizagem e motivação, sendo a ausência de demonstração e de feedback associada a experiências de aprendizagem menos eficazes.

Do ponto de vista das implicações práticas, os resultados sugeriram que os professores de Educação Física devem privilegiar a combinação entre instrução verbal sucinta e demonstração visual de qualidade, recorrendo ao vídeo-feedback como ferramenta complementar. A sequência instrucional mais valorizada pelos alunos parece ser: instrução verbal breve → demonstração de qualidade → prática → feedback verbal e/ou visual individualizado.

Como limitações, assinalou-se a dimensão reduzida da amostra: oito participantes de uma única turma, que não permitiu generalização dos resultados. A realização das entrevistas em formato de grupo pode também ter condicionado a expressão de opiniões mais individuais. Em estudos futuros, recomenda-se a utilização de entrevistas individuais, uma amostra mais diversificada e a triangulação com observação direta das aulas.

6.7. Referências Bibliográficas

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (4.ª ed.). Edições 70.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Magill, R. A. (2011). *Aprendizagem motora: Conceitos e aplicações* (8.ª ed.). Blucher.

Monding, J. M., Orlin, J. D., Padua, L. M. A. T., & Mirador, A. J. F. (2026). Show or tell: Effectiveness of demonstration and verbal instruction in physical education. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 10(4). https://doi.org/10.47772/IJRISS.2026.100400222

Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 225–242. https://doi.org/10.1348/000709901158497

Palao, J. M., Hastie, P. A., Cruz, P. G., & Ortega, E. (2015). The impact of video technology on student performance in physical education. *Technology, Pedagogy and Education*, 24(1), 51–63. https://doi.org/10.1080/1475939X.2013.813404

Schmidt, R. A., & Lee, T. D. (2014). *Motor learning and performance: From principles to application* (5th ed.). Human Kinetics.

Tanır, H. (2025). The use of the peer teaching model in physical education and sports instruction. *Journal of Education and Learning*.

Weiss, M. R. (1983). Modeling and motor performance: A developmental perspective. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 54(3), 190–197. https://doi.org/10.1080/02701367.1983.10605294

7. Considerações Finais

Olhando para trás, para as expectativas e receios que descrevi no início deste relatório, é possível medir com clareza o caminho percorrido ao longo deste ano da PES. Os receios que então identifiquei, nomeadamente a elevada carga de trabalho resultante da conciliação entre o estágio e o contexto desportivo em que já estava envolvido, e a apreensão quanto à gestão da turma, da disciplina e ao estabelecimento de autoridade pedagógica, deram lugar a um balanço bem mais sereno e, sobretudo, mais consciente daquilo que sou hoje, do ponto de vista profissional: o que já domino com segurança, e aquilo em que ainda preciso de crescer.

A representação inicial que fui construindo sobre o exercício da função docente foi sendo influenciada tanto pela formação teórica como pela minha experiência paralela enquanto treinador de voleibol, onde já assumia responsabilidades de planeamento, liderança e gestão de grupo. Hoje, posso afirmar que essa representação se confirmou em parte e se transformou noutra parte: confirmou-se na medida em que essas competências, vindas do treino, se revelaram efetivamente transferíveis para a sala de aula; transformou-se na medida em que só a vivência real do contexto escolar me permitiu perceber a verdadeira dimensão da gestão de turma e da relação com os alunos, que nenhuma experiência prévia, por mais rica que fosse, conseguiria antecipar por completo.

Quanto à gestão da turma e à autoridade pedagógica, o receio que, à entrada para a PES, mais me preocupava, a experiência foi bastante diferente consoante o contexto. Com a turma residente, esse receio revelou-se, em larga medida, infundado: o comportamento exemplar da turma permitiu-me construir uma relação próxima e amigável com os alunos sem que isso alguma vez comprometesse a autoridade necessária para conduzir as aulas. Foi, justamente, na turma partilhada, do 7.º ano, que este receio ganhou forma real: tratava-se de um grupo particularmente desafiador, que colocava à prova a nossa autoridade de forma recorrente e que me obrigou a sair de uma certa zona de conforto, a assumir uma postura mais firme e a perceber que a proximidade com os alunos não pode nunca comprometer os limites que a gestão de turma

exige. Esta aprendizagem confirma o que Estrela (1994) já defendia: a autoridade do professor não é um dado adquirido à partida, mas algo que se constrói e se negoceia continuamente na relação pedagógica. Já no que respeita à instrução e ao planeamento das aulas, essa confiança vinda do treino confirmou-se e foi-se consolidando, sobretudo nas modalidades em que sentia maior à vontade, comprovando que, nestas dimensões mais técnicas do trabalho docente, o percurso enquanto treinador me deu, de facto, um ponto de partida vantajoso.

Esta evolução não foi, contudo, uniforme em todas as modalidades. Este ano de estágio exigiu-me estudar, antes de ensinar, conteúdos que na licenciatura tinham ficado sobretudo ao nível da teoria; foi só com um contexto real que esse conhecimento se tornou efetivamente meu. No basquetebol, em particular, modalidade em que inicialmente me sentia menos confortável, o PC, também ele da modalidade, ajudou-me bastante a evoluir. Quanto à ginástica e aos circuitos urbanos, trabalhados sobretudo na turma partilhada, foram aprendizagens que já apliquei com sucesso na outra escola onde leciono, onde tenho vindo a dar aulas de orientação e de circuitos urbanos, o que evidenciou de forma concreta a utilidade prática daquilo que fui construindo ao longo do estágio.

Também ao nível das ferramentas de trabalho senti uma evolução nítida: no início do estágio, a produção de documentos pedagógicos e o Excel eram motivo de algum desconforto; hoje construo com autonomia tabelas de avaliação e planos de aula, o que aliviou parte da carga de trabalho que tanto me preocupava no início deste percurso e me deixa mais tranquilo a pensar nos anos que se seguem. A necessidade de captar, em simultâneo, diferentes aspetos do desempenho de cada aluno, num contexto coletivo e em constante movimento, foi um dos maiores desafios sentidos ao longo do ano: a avaliação exigiu-me um esforço considerável, sobretudo em situações coletivas em que tinha de observar vários alunos ao mesmo tempo, fosse na avaliação diagnóstica, na formativa ou na sumativa. Esta dificuldade em captar o desempenho de todos os alunos relaciona-se também com a necessidade de os manter motivados durante o processo, algo que a teoria da autodeterminação de Deci e Ryan (2000) associa à satisfação das necessidades de autonomia, competência e relação,

dimensões que procurei ter em conta mesmo nos alunos aparentemente menos envolvidos.

A investigação realizada no âmbito deste relatório, sobre instrução verbal e visual, acabou por ultrapassar largamente o âmbito académico que a motivou. Era um tema que já tentava aplicar de forma intuitiva nos meus treinos de voleibol, mas que nunca tinha investigado de forma sistemática nem confrontado com a perceção real dos meus alunos. Ao aprofundá-lo, percebi que o assunto me interpela nos dois lados da linha: como treinador, procuro que as minhas atletas corrijam gestos técnicos em tempo real, num contexto onde a demonstração e o vídeo feedback têm um peso enorme; como professor, percebi que essa mesma preferência dos alunos pela instrução visual me obriga a repensar a forma como comunico nas aulas, sobretudo com turmas heterogéneas, em que uma explicação apenas verbal facilmente perde parte dos alunos pelo caminho.

Mais importante do que aquilo que este estudo já me trouxe, é aquilo que vou continuar a retirar dele nos próximos anos. Do lado do treino, os resultados reforçaram-me a convicção de que preciso de investir mais em recursos visuais, como vídeo feedback, gravações dos treinos e demonstrações mais cuidadas, em vez de me apoiar quase exclusivamente na instrução verbal. Do lado da escola, este estudo vai continuar a orientar-me na forma como planeio as minhas aulas: sei hoje que a demonstração deve acompanhar sistematicamente a instrução verbal e que o vídeo feedback, sempre que os recursos da escola o permitirem, pode ser uma ferramenta poderosa de autonomia para os alunos, tal como já é para as minhas atletas. Uma estratégia que não me ocorreu durante o ano, mas que pretendo explorar no futuro, é a gravação em vídeo dos momentos de avaliação, sobretudo nas situações coletivas mais exigentes de observar em tempo real. Tal como já defendo relativamente ao vídeo feedback no treino e na instrução das aulas, a possibilidade de rever as gravações em casa, com mais tempo e sem a pressão do momento, poderia tornar a avaliação mais rigorosa e mais justa para os alunos. Este foi, sem dúvida, o momento em que mais senti a travessia que dá título a este relatório: o conhecimento construído do lado do professor a regressar, fortalecido, ao lado do treinador,

uma das aprendizagens deste ano com maior potencial de impacto na minha prática futura.

Por fim, não posso terminar este relatório sem voltar ao receio da conciliação entre o estágio e o contexto desportivo. Dediquei-me muito ao voleibol ao longo deste ano e, ainda assim, isso nunca significou pôr o estágio em segundo plano. Sinto, contudo, que vou precisar de me organizar ainda melhor para conciliar tudo, sobretudo quando tiver, simultaneamente, mais do que uma turma e a responsabilidade do voleibol.

Chego, assim, ao fim desta travessia como um professor que já não hesita entre os dois lados da linha, mas que aprendeu a atravessá-la de forma consciente: mais seguro na instrução e no planeamento, herança direta do treino; mais atento à forma como a autoridade tem de ser construída, e não apenas assumida, quando o grupo o exige; e mais rigoroso na forma como comunico com os alunos, graças àquilo que a investigação me ensinou sobre a importância da instrução visual. É com esta combinação de gratidão pelo caminho percorrido e de consciência clara do que ainda tenho para aprender que encerro esta etapa.

.

8. Referências Bibliográficas

Alarcão, I. (Org.). (1996). Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão. Porto Editora.

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

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

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5(1), 7–74. https://doi.org/10.1080/0969595980050102

Day, C. (2001). Developing teachers: The challenges of lifelong learning. Falmer Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Estrela, M. T. (1994). Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula. Porto Editora.

Fernandes, D. (2009). Avaliar para aprender: Fundamentos, práticas e políticas. Editora UNESP.

Graça, A., Batista, P., & Moura, A. (2021). Avaliação como ponte entre o ensinar e o aprender: Estratégias e exemplos para uma reconfiguração da avaliação em educação física. In Avaliação em Educação Física. FADEUP.

Imbernón, F. (2010). Formação continuada de professores. Penso.

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

Kiraly, K. (2018). All it takes is all you've got: How to win at the sport of life. AMACOM.

López-Pastor, V. M. (2009). Evaluación formativa y compartida en educación: Experiencias de éxito en todas las etapas educativas. Narcea.

Mesquita, I. (2005). A pedagogia do treino: A formação em jogos desportivos coletivos. Livros Horizonte.

Mesquita, I., Graça, A., Gomes, A. R., & Cruz, C. (2014). Modelo de Educação Desportiva: Da aprendizagem à aplicação. Revista da Educação Física/UEM, 25(1), 1–14.

Metzler, M. W. (2011). Instructional models for physical education (3rd ed.). Holcomb Hathaway.

Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). Teaching physical education (1st online ed.). Pearson.

Nóvoa, A. (1992). Os professores e a sua formação. Dom Quixote.

Piéron, M. (1999). Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas. INDE Publicaciones.

Rosado, A., & Colaço, C. (Orgs.). (2002). Avaliação das aprendizagens: Fundamentos e aplicações no domínio das actividades físicas. Faculdade de Motricidade Humana.

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.

Anexos

DIAS/MÊS	SETEMBRO		OUTUBRO		NOVEMBRO		DEZEMBRO	
2ªfeira	1						1 FERIADO	
3ªfeira	2						2	
4ªfeira	3		1 PAV OU EXT	BASQUETEBOL			3 PM2 OU EXT	ATLETISMO
5ªfeira	4		2				4	
6ªfeira	5		3 GIN OU EXT	BASQUETEBOL			5 PAV	BASQUETEBOL
sábado	6		4		1 FERIADO		6	
domingo	7		5 FERIADO		2		7	
2ªfeira	8		6		3		8 FERIADO	
3ªfeira	9		7		4		9	
4ªfeira	10		8 GIN OU EXT	ATLETISMO	5 PAV OU EXT	BASQUETEBOL	10 PAV OU EXT	ATLETISMO
5ªfeira	11		9		6		11	
6ªfeira	12		10 PM1	BASQUETEBOL	7 GIN OU EXT	ATLETISMO	12 GIN OU EXT	PALESTRA
sábado	13		11		8		13	
domingo	14		12		9		14	
2ªfeira	15		13		10		15	
3ªfeira	16		14		11		16	
4ªfeira	17	APRESENTAÇÃO	15 PM1 OU EXT	ATLETISMO	12 GIN OU EXT	ATLETISMO	17	INTERRUPÇÕES LETIVAS
5ªfeira	18		16		13		18	
6ªfeira	19 PAV	FITESCOLA	17 PM2	BASQUETEBOL	14 PM1	BASQUETEBOL	19	
sábado	20		18		15		20	
domingo	21		19		16		21	
2ªfeira	22		20		17		22	
3ªfeira	23		21		18		23	
4ªfeira	24 PAV	BASQUETEBOL	22 PM2 OU EXT	ATLETISMO	19 PM1 OU EXT	ATLETISMO	24	
5ªfeira	25		23		20		25	
6ªfeira	26	DEDE	24 EXT	GREVE	21 PM2	BASQUETEBOL	26	
sábado	27		25		22		27	
domingo	28		26		23		28	
2ªfeira	29		27		24		29	
3ªfeira	30		28		25		30	
4ªfeira			29 PM2 OU EXT	ATLETISMO	26 PM2 OU EXT	BASQUETEBOL	31	
5ªfeira			30		27			
6ªfeira			31 PAV	BASQUETEBOL	28 EXT	ATLETISMO		
sábado					29			
domingo					30			

MODALIDADES POR PERÍODO			
1º PERÍODO	BASQUETEBOL	ATLETISMO	FITESCOLA
2º PERÍODO	VOLEIBOL	ORIENTAÇÃO	FITESCOLA
3º PERÍODO	DANÇA	BADMINTON	

ESPAÇOS				
PAV	GIN	PM1	PM2	EXT

Nº AULAS POR MODALIDADE			
	4ºFEIRA	6ºFEIRA	TOTAL
	1º PERÍODO		
BASQUETEBOL	3	8	11
ATLETISMO	8	2	10

Anexo 1 – Planeamento Periódico

OCUPAÇÃO DOS ESPAÇOS DESPORTIVOS — ESSH - Ano Letivo 2025/26

T	Horário	Segunda					Terça					Quarta					Quinta					Sexta				
	GRELHA 1	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT
1	08:00 - 08:50						10ºB	9ºD	1ºB			8ºB	1ºC		10ºA			10ºD	12ºC			2ºA	10ºA	7ºC		
2	08:55 - 09:45				1ºC		10ºB	9ºA	1ºB	8ºD		12ºA	1ºC	9ºC	10ºA			8ºB	12ºC	11ºC		2ºA	1ºC	7ºB	9ºC	
3	10:00 - 10:50	1ºC	2ºC		1ºC		2ºC	7ºB	12ºD	8ºA	11ºB	12ºB	8ºE	11ºD			7ºA	8ºA	12ºD	1ºC			8ºB	1ºC	12ºA	
4	11:00 - 11:50	1ºC	2ºC	9ºD	1ºC		2ºC	7ºC	12ºC	11ºB		12ºB	10ºC				7ºC	9ºA	12ºD	1ºC	2ºC	9ºB	11ºB	1ºC	12ºA	
5	11:55 - 12:45	2ºC	8ºC	9ºB	1ºC		11ºD	7ºA	12ºB	10ºC			11ºC	9ºD	8ºD		7ºB		7ºB	11ºA		1ºA	7ºA			
6	12:45 – 13:35	2ºC			11ºA		11ºD	9ºB		10ºC			11ºC	9ºA	8ºC					11ºA		1ºA				
7	13:45 - 14:35																									
8	14:40 - 15:30		8ºA																	2ºC		8ºE	2ºC			
9	15:40 - 16:30	9ºC		10ºD			1ºC						2ºC	2ºB	1ºC			2ºC		2ºC		1ºC	2ºC			
10	16:45 - 17:35			10ºD			1ºC	2ºC	2ºC				2ºC	2ºB	1ºC			2ºC	8ºC	2ºC		1ºC	2ºC			
11	17:35 - 18:25						8ºE	2ºC	2ºC									8ºD	10ºB	2ºC			2ºC			

T	Horário	Segunda					Terça					Quarta					Quinta					Sexta				
	GRELHA 2	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT
1	08:00 - 08:50						9ºD	10ºB	1ºB			8ºB	1ºC		10ºA		12ºC	10ºD				7ºC	2ºA	10ºA		
2	08:55 - 09:45			1ºC			9ºA	10ºB	1ºB	8ºD		12ºA	1ºC	9ºC	10ºA		12ºC	8ºB	11ºC			7ºB	2ºA	1ºC	9ºC	
3	10:00 - 10:50	1ºC	2ºC	1ºC			2ºC	8ºA	11ºB	12ºD	7ºB	12ºB		8ºE	11ºD		12ºD	8ºA	1ºC	7ºA		1ºC	8ºB	12ºA		
4	11:00 - 11:50	1ºC	2ºC	1ºC	9ºD		2ºC	7ºC	11ºB	12ºC		12ºB		10ºC			12ºD	8ºA	1ºC	7ºC	2ºC	1ºC	11ºB	12ºA	9ºB	
5	11:55 - 12:45	2ºC		1ºC	9ºB	8ºC	11ºD	7ºA	10ºC	12ºB		8ºD		11ºC	9ºD				11ºA	7ºB		7ºA	1ºA			
6	12:45 – 13:35	2ºC		11ºA			9ºB	11ºD	10ºC			8ºC		11ºC	9ºA				11ºA				1ºA			
7	13:45 - 14:35																									
8	14:40 - 15:30	8ºA																	2ºC			8ºE	2ºC			
9	15:40 - 16:30	10ºD	9ºC					1ºC					2ºC	2ºB	1ºC			2ºC	2ºC			1ºC	2ºC			
10	16:45 - 17:35	10ºD					2ºC	1ºC	2ºC				2ºC	2ºB	1ºC		2ºC	8ºC	2ºC			1ºC	2ºC			
11	17:35 - 18:25						2ºC	8ºE	2ºC								8ºD	10ºB	2ºC				2ºC			

T	Horário	Segunda					Terça					Quarta					Quinta					Sexta				
	GRELHA 3	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT
1	08:00 - 08:50						1ºB	9ºD	10ºB				8ºB	10ºA	1ºC		12ºC		10ºD			10ºA	7ºC	2ºA		
2	08:55 - 09:45		1ºC				1ºB	8ºD	10ºB	9ºA		12ºA	9ºC	10ºA	1ºC		12ºC	8ºB		11ºC		9ºC	7ºB	2ºA	1ºC	
3	10:00 - 10:50	1ºC/1ºC	2ºC				2ºC	8ºA	12ºD	11ºB	7ºB	8ºE	12ºB			11ºD	12ºD	8ºA	7ºA	1ºC		8ºB		12ºA	1ºC	
4	11:00 - 11:50	1ºC/1ºC	2ºC	9ºD			2ºC	7ºC	12ºC	11ºB		10ºC	12ºB				12ºD	9ºA	7ºC	1ºC	2ºC	11ºB	9ºB	12ºA	1ºC	
5	11:55 - 12:45	8ºC	1ºC	9ºB	2ºC		10ºC	7ºA	12ºB	11ºD		9ºD	8ºD		11ºC		11ºA		7ºB			1ºA	7ºA			
6	12:45 – 13:35		11ºA		2ºC		10ºC	9ºB		11ºD		9ºA	8ºC		11ºC		11ºA					1ºA				
7	13:45 - 14:35																									
8	14:40 - 15:30		8ºA																	2ºC		8ºE	2ºC			
9	15:40 - 16:30	10ºD	9ºC						1ºC				2ºC	2ºB	1ºC			2ºC		2ºC		1ºC	2ºC			
10	16:45 - 17:35	10ºD						2ºC	1ºC	2ºC			2ºC	2ºB	1ºC			2ºC	8ºC	2ºC		1ºC	2ºC			
11	17:35 - 18:25						8ºE	2ºC		2ºC								8ºD	10ºB	2ºC			2ºC			

T	Horário	Segunda					Terça					Quarta					Quinta					Sexta				
	GRELHA 4	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT
1	08:00 - 08:50						9ºD		1ºB	10ºB		8ºB	1ºC		10ºA		10ºD	12ºC				10ºA	2ºA		7ºC	
2	08:55 - 09:45		1ºC				9ºA	8ºD	1ºB	10ºB		12ºA	1ºC	9ºC	10ºA		11ºC	12ºC	8ºB			1ºC	2ºA	9ºC	7ºB	
3	10:00 - 10:50	1ºC	1ºC	2ºC			2ºC	7ºB	8ºA	12ºD	11ºB	12ºB	11ºD		10ºA		1ºC	12ºD	8ºA	7ºA		8ºB		1ºC	12ºA	
4	11:00 - 11:50	1ºC	1ºC	2ºC	9ºD		2ºC	7ºC		12ºC	11ºB	12ºB			10ºC		1ºC	12ºD	9ºA	7ºC	2ºC	9ºB	11ºB	1ºC	12ºA	
5	11:55 - 12:45	2ºC	1ºC	8ºC	9ºB			7ºA	10ºC	12ºB	11ºD	8ºD		9ºD	11ºC		11ºA		7ºB					1ºA	7ºA	
6	12:45 – 13:35	2ºC	11ºA				9ºB		10ºC		11ºD		8ºC	9ºA	11ºC		11ºA							1ºA		
7	13:45 - 14:35																									
8	14:40 - 15:30		8ºA																	2ºC			2ºC	8ºE		
9	15:40 - 16:30	9ºC		10ºD				1ºC				2ºB	2ºC	1ºC				2ºC	2ºC				2ºC	1ºC		
10	16:45 - 17:35			10ºD			2ºC	1ºC	2ºC			2ºB	2ºC	1ºC			8ºC	2ºC	2ºC				2ºC	1ºC		
11	17:35 - 18:25						2ºC	8ºE	2ºC								8ºD	10ºB	2ºC				2ºC			

T	Horário	Segunda					Terça					Quarta					Quinta					Sexta				
	GRELHA 5	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT
1	08:00 - 08:50						10ºB	1ºB	9ºD			10ºA	1ºC	8ºB				10ºD	12ºC			7ºC	10ºA		2ºA	
2	08:55 - 09:45				1ºC		10ºB	1ºB	9ºA	8ºD		10ºA	1ºC	9ºC	12ºA		8ºB		12ºC	11ºC		7ºB	1ºC	9ºC	2ºA	
3	10:00 - 10:50	2ºC	1ºC		1ºC		2ºC	12ºD	11ºB	7ºB	8ºA	11ºD	8ºE		12ºB		1ºC	7ºA	12ºD	8ºA		1ºC	8ºB		12ºA	
4	11:00 - 11:50	2ºC	1ºC	9ºD	1ºC		2ºC	12ºC	11ºB	7ºC		10ºC			12ºB		1ºC	7ºC	12ºD	9ºA	2ºC	1ºC	11ºB	9ºB	12ºA	
5	11:55 - 12:45	2ºC	8ºC	9ºB	1ºC		10ºC	12ºB	11ºD	7ºA		11ºC	8ºD	9ºD			11ºA	7ºB				7ºA	1ºA			
6	12:45 – 13:35	2ºC			11ºA		9ºB	10ºC	11ºD			11ºC	8ºC	9ºA			11ºA						1ºA			
7	13:45 - 14:35																									
8	14:40 - 15:30	8ºA															2ºC						2ºC	8ºE		
9	15:40 - 16:30	10ºD	9ºC				1ºC						2ºC	2ºB	1ºC		2ºC	2ºC					2ºC	1ºC		
10	16:45 - 17:35	10ºD					1ºC	2ºC	2ºC				2ºC	2ºB	1ºC		2ºC	2ºC	8ºC				2ºC	1ºC		
11	17:35 - 18:25						8ºE	2ºC	2ºC								2ºC	8ºD	10ºB				2ºC			

ROTAÇÃO dos ESPAÇOS - 3º PERÍODO

GRELHA	ABRIL	MAIO	JUNHO
3		04 a 08	08 a 12
4		11 a 15	
5	13 a 17	18 a 22	
1	20 a 24	25 a 29	
2	27 a 30		01 a 05

Anexo 2 – Roulment

UD VOLEIBOL 12º A	Aula			1	2 e 3	4	5	6 e 7	8	9 e 10	11	12 e 13	14	15
	Duração			50'	100'	50'	50'	100'	50'	100	50'	100'	50'	100'
ETAPA 3 e 4	Espaço			PAV	PM	PM	PM	PAV	PAV	PAV	PAV	PM	PM	PAV
Habilidades Motoras	Técnica		Passe de frente		E	E	C							
			Manchete		E	E	E	C						
			Serviço por cima		I	E	E	E	C					
			Passe de costas		I	E	E	E	C					
			Remate em suspensão				I	E	E	E	C			
			Poisção baixa					I	E	E	E	C		
			Bloco						I	E	E	E	C	
	Tática	Jogo 3x3/4x4	Side-out 1:2			I	E	E	E	E				
			Movimentação ofensiva quando o jogador da rede dá o primeiro toque			I	E	E	E	C				
			Abre espaço e ataca							I	E	E	E	
			Side-out 1:3	AD							I	E	E	AS
			Quadrado móvel								I	E	E	
Condição Física	Capacidades Condicionais		Força											
	Capacidades Coordenativas		Coordenação											
			Agilidade											
Cultura desportiva	Regras do jogo				X	X					X			
	Sinalética													
	Regras de segurança				X	X								
Conceitos Psicossociais	Respeito e disciplina													
	Autonomia				X									
	Fair-play													
	Cooperação				X	X	X							

Legenda
I - Introdução
E - Exercitação
C - Consolidação

Anexo 3 – Exemplo de unidade didática

Escola Secundária ..... – 12º

Aula nº 2 Aula Data: Hora: Duração: Local:	Unidade Didática: Função Didática: Objetivos da aula Motor: - Cognitivo: - Socioafetivo: -	Nº de Alunos: Material:

PLANO DE AULA Nº

	⏱	Conteúdo	Objetivos Específicos	Situações de Aprendizagem	Critérios de Êxito	Erros frequentes
Inicial						
Fundamental						
Final						
Observações: -						

Anexo 4 – Estrutura de plano de aula

BASQUETEBOL – 12.º A

PAPEL DO TREINADOR

1. Os teus atletas não criam linhas de passe? **Intervém!**
2. O caminho para o cesto está livre, mas o teu atleta não aproveita essa situação? **Intervém!**
3. Os teus atletas passam a bola e não cortam para o cesto? **Intervém!**

Observações

Anexo 5 – Papel do treinador

BASQUETEBOL – 12.º A

PAPEL DO ÁRBITRO

1. O árbitro conhece as regras básicas de passos, dribles e bola fora.
2. O árbitro observa as violações/infrações e não se inibe de interromper o jogo!
3. O árbitro comunica, sem qualquer receio, a violação ou falta cometida, apitando.

SINALÉTICA DAS REGRAS BÁSICAS

1. Bola Fora



Um jogador é considerado fora de campo quando, com qualquer parte do seu corpo, tocar o solo ou um objeto sobre ou fora das linhas limite.

A bola é considerada fora de campo quando:

- tocar no solo, num jogador, numa pessoa ou num objeto colocado sobre ou fora das linhas de campo;
- tocar nos suportes da tabela ou na sua parte de trás;
- tocar qualquer objeto colocado sobre o campo de jogo.

2. "Passos"

Um jogador só pode fazer dois apoios com a bola na mão sem driblar.

3. Dribles

Um jogador não pode efetuar dois dribles consecutivos.
Um drible termina quando o jogador toca a bola com as duas mãos simultaneamente.



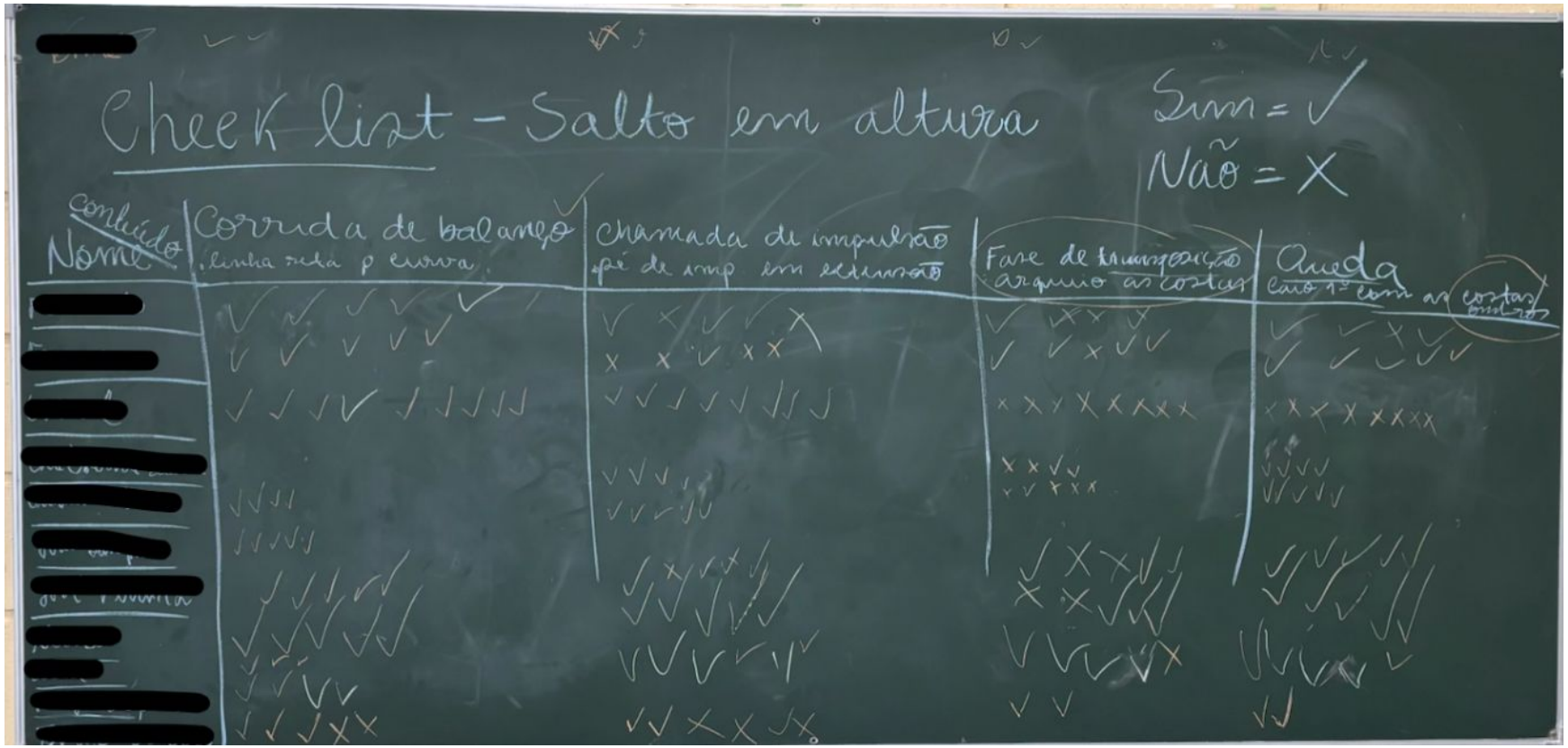
Anexo 6 – Papel do árbitro

Avaliação Diagnóstica de Basquetebol 12º

Níveis: **Sempre ++**; **Nem sempre +**; **Raramente -**; **Nunca - -**

Conteúdos / Alunos	O aluno	Protege a bola, rodando sobre o pé-eixo	Dribla para o espaço livre	Finaliza em lançamento na passada após drible	Desmarca-se do defensor	Cria linhas de Passe	Coloca-se entre o portador da bola e o cesto	Ocupa os espaços no ataque (spots)	Observações
									Jjogo 3x3 em meio-campo (FBJ2)
1. FS									
2. FSI									
3. GG									
4. GS									
5. MS									
6. JS									
7. JF									
8. NF									
9. SR									
10. SC									
11. TL									
12. TJ									
13. TC									

Anexo 7 – Avaliação Diagnóstica



Anexo 8 – Exemplo de *Checklist*

Aula 5 - BASQUETEBOL
17/10/25

Nome do Aluno	Grau de Envolvimento	Observações
FS	2	Tem as suas limitações, mas esteve sempre envolvido na tarefa. Demonstrou pouco conhecimento do conteúdo
FSI	1	Chegou atrasado e pouco se preocupou em realizar as tarefas.
GG	3	Líder à sua maneira. Sempre envolvido e ajudou os colegas.
GS	1	Pouco interventivo na sua função de árbitro. Sempre a sentar-se.
GSO	3	O aluno, na ficha de treinador, colocou FB relevante o que demonstra domínio no conteúdo.
JS	2	Em alguns momentos, a protestar com o árbitro.
JF	3	Líder à sua maneira. Sempre envolvido e ajudou os colegas.
MS	3	Foi líder e ajudou bastante os colegas. Deu o máximo na aula em todos os momentos.
NF	2	Constantemente a protestar contra a sua equipa e o árbitro.
SR	1	A aluna chegou atrasada e não trouxe elástico para prender o cabelo.
SC	2	A aluna foi bastante empenhada, apesar das suas limitações físicas. Sabe os conteúdos.
TL	3	Aluno com espírito de liderança no grito e em contexto de exercício/jogo.
TJ	2	O aluno envolve-se nas tarefas, mas fica sempre "escondido" da aula. Pouco comunicativo.
CT	2	Tem as suas limitações, mas esteve sempre envolvido na tarefa. Pouco comunicativo.

Legenda
0 - O aluno não se envolve na aula
1 - O aluno envolve-se em alguns momentos da aula
2 - O aluno envolve-se em todos os momentos da aula
3 - O aluno assume um papel de liderança na aula, participando de forma ativa

Anexo 9 - Grelha de envolvimento dos alunos

Aula:	Sessão:	UD: Atletismo	Conteúdos: Resistência aeróbia	Data: 04 / 11 /2025
Professor Observador: Afonso Natário	Professor Observado: MF	Turma: 12º D		Observações

Min.	0'' - 15''	15' - 30'	30'' - 45''	45'' - 60''	
1'	OC	OC	OC	IVA	
2'	IVA	IVA/OC	IVA/OC	OC	
3'	OC	OC	OC	OC	
4'	OC	OC	OC	OC	
5'	OC	OC	OC	OC	
6'	OC	OC	OC	OC	
7'	OC	O	O/OC	O/OC	
8'	OC	OC	O	O	
9'	O	O/ I	I	FB/OB	
10'	FB	OC	OC/OB	OB/ FB	
11'	FB	OB	OB/AP	OB	
12'	OB	OB/FB	OB	OB/AP	
13'	FB/OB	FB/OB	FB	FB/I	
14'	I	I	I	I	
15'	I	I	I/O	OC	2 min I
16'	O	OB/I	I/OB	AP/OB	
17'	AP/FB	FB/AP	AP	FB/I	
18'	I	I/OC	OC	FB/AP	2 min 55 seg I
19'	OB/OC	OC/OB	OC	I	3 MIN 10 SEG OB
20'	I	I	I	I	4:10 I
21'	O	OC	I	I	4:40 I
22'	FB	FB	OC/OB	OB/OC	
23'	OC/I	OC/I	OB/AP	OB	5 min i
24'	AP/FB	OB/FB	AP/OB	OB	4 MIN 30 SEG OB
25'	I	OC	OC	I	
26'	I/OB	OB/FB	OB	OB	
27'	FB	OC/AP	OC	OB/AP	5 MIN 30 SEG OB
28'	OC/I	OC/OB	OC	OB	5 MIN 55 SEG OB
29'	OC/I	FB	OC	I	
30'	I	I	I	I	6 MIN 30 SEG I
31'	I	I/OC	OC	I	7 MIN 10 SEG I
32'	OB	OB/FB	OB/OC	OC	
33'	OC/AP/FB	OC	OC/OB/FB	OB	6 MIN 35 SEG OB
34'	OB	OC	OC	FB/AP	
35'	OC	OC	OC/OB/AP	OB/OC	
36'	OC/OB/FB	OB	OB/AP	OC	7 MIN 35 SEG OB
37'	AP/OB	OB	OB	OB/AP	8 MIN 15 SEG OB
38'	I	OB	OB	OB	
39'	OB	I	I	I	9 MIN 15 SEG OB
40'	I	I	IVA	IVA	8 MIN 40 SEG I

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

Anexo 10 – Grelha de observação sistemática