



**Do treino ao ensino no estágio profissional: sobre a construção
de uma conceção e de uma prática pedagógica centrada no
aluno**

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 Cláudio Filipe Guerreiro Farias

José Miguel Cunha Mendes

Porto, junho 2026

Ficha de Catalogação

Mendes, J. M. C. (2026). *Do treino ao ensino no estágio profissional: sobre a construção de uma conceção e de uma prática pedagógica centrada no aluno*. Porto: Mendes, J. M. C. 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; MODELOS PEDAGÓGICOS; INCLUSÃO; MODIFICAÇÃO DE TAREFAS; VOLEIBOL.

Dedicatória

A quem me acompanhou, apoiou e acreditou em mim ao longo deste percurso.

Aos meus pais, Alberta e Augusto e à minha irmã Denise,

pelo amor, pela educação, pelos valores transmitidos e por todos os sacrifícios feitos para que eu pudesse chegar até aqui. Esta conquista também é vossa.

À minha namorada, Cátia,

por caminhares ao meu lado nos momentos bons e nos momentos difíceis, pela paciência nas horas de maior trabalho, pelo carinho nos dias mais pesados e por acreditares em mim mesmo quando eu próprio duvidei. Esta conquista também tem muito de ti.

À família da Cátia, minha família também,

agradeço o carinho e o interesse com que sempre acompanharam este percurso. À Zara, mãe da Cátia, agradeço todas as perguntas sobre o mestrado ao longo dos últimos dois anos, sempre reveladoras de um interesse e de uma preocupação constante. À D. Lurdes, agradeço todo o apoio incondicional nas logísticas do dia a dia, que tantas vezes me facilitou a vida nos períodos de maior exigência. E ao Sr. Pereira, por ser um verdadeiro massacre no bom sentido, sempre com boa disposição, humor e proximidade.

A todos os que, de alguma forma, fizeram parte deste caminho,
o meu sincero obrigado.

Agradecimentos

Esta etapa que agora concluo representa muito mais do que o fim de um percurso académico. Representa a concretização de um objetivo pessoal e profissional construído ao longo de vários anos, com esforço, dúvidas, sacrifícios, aprendizagens e muitas pessoas importantes ao meu lado. Tornar-me professor de Educação Física é uma conquista muito significativa na minha vida e, por isso, não iniciar este relatório sem deixar uma palavra de agradecimento a todos aqueles que marcaram este caminho.

A todos os professores da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, agradeço os conhecimentos, as experiências e as aprendizagens proporcionadas ao longo deste percurso. A FADEUP representou um espaço de exigência, crescimento e superação, contribuindo de forma decisiva para a minha formação académica, pessoal e profissional.

Ao Professor Orientador, Cláudio Farias, agradeço a orientação, a exigência científica e pedagógica, e a forma como me ajudou a olhar para a prática com maior profundidade e sentido crítico. O seu acompanhamento foi fundamental para transformar experiências vividas em reflexão, e reflexão em conhecimento profissional. As suas sugestões, questões e contributos ajudaram-me a retirar mais significado daquilo que fui vivendo no estágio e a compreender melhor o professor que estou a construir.

Ao Agrupamento de Escolas Básica e Secundária de Sobreira, agradeço a forma como me recebeu e integrou na sua comunidade educativa. A escola cooperante foi o espaço onde pude aprender, errar, experimentar, reajustar e crescer enquanto professor. A todos os professores, funcionários e elementos da comunidade escolar que fizeram parte deste percurso, deixo o meu reconhecimento pela disponibilidade, simpatia e colaboração demonstradas ao longo do ano.

Ao Professor Cooperante, Fernando Vaz, deixo um agradecimento especial pelo acompanhamento diário, pela exigência, pela disponibilidade e pelos ensinamentos transmitidos ao longo do Estágio Profissional. A sua presença foi determinante para o meu crescimento enquanto professor. As suas críticas, conselhos e reflexões obrigaram-me a pensar melhor sobre a minha prática, a justificar as minhas decisões e a procurar constantemente melhorar a minha intervenção pedagógica. Levo comigo muitas

aprendizagens deste ano, não apenas sobre Educação Física, mas também sobre a vida, as responsabilidades, o rigor, o compromisso e o profissionalismo.

Aos meus colegas do núcleo de estágio, agradeço a partilha, a entreaajuda, as conversas, as dúvidas e as reflexões construídas ao longo do ano. O Estágio Profissional foi também uma experiência coletiva, feita de trabalho conjunto, decisões partilhadas e apoio mútuo. Muito do que aprendi nasceu das discussões pedagógicas, das observações, dos erros e dos reajustamentos que fomos fazendo enquanto grupo.

À D. Rosa, responsável pelas funcionárias, agradeço a disponibilidade, a simpatia e a prontidão com que sempre nos ajudou ao longo do ano. A sua presença e colaboração foram importantes para facilitar o nosso dia a dia na escola, sobretudo nos momentos em que precisávamos de apoio para resolver alguma situação prática.

À D. Sandra e à D. Ana, funcionárias do bar da escola, agradeço a simpatia, o carinho e a disponibilidade demonstrados ao longo de todo o ano. Mais do que prepararem os pequenos-almoços e lanches, foram também uma presença diária importante, através das conversas, da boa disposição e da forma acolhedora como contribuíram para a minha integração na escola e para uma melhor compreensão do seu contexto.

Aos alunos das turmas que acompanhei, agradeço por terem sido parte essencial da minha formação. Foram os seus comportamentos, dificuldades, conquistas, dúvidas e formas de estar que me ensinaram, todos os dias, o verdadeiro significado de ensinar Educação Física. Com eles percebi que ser professor implica muito mais do que dominar conteúdos; implica escutar, adaptar, motivar, incluir e acreditar no potencial de cada aluno.

Ao Take Over e ao Frederico Nunes, agradeço a oportunidade de trabalho que me foi proporcionada ao longo deste percurso. Para além de me ter ajudado a suportar as despesas associadas à minha formação, esta experiência contribuiu também para o desenvolvimento da minha responsabilidade, autonomia e capacidade de conciliar diferentes exigências pessoais, académicas e profissionais.

Aos meus pais, Alberta e Augusto, agradeço todo o amor, apoio e confiança que sempre depositaram em mim. Obrigado pela educação, pelos valores transmitidos e por todos os sacrifícios feitos para que eu pudesse chegar até aqui. Esta conquista também é vossa, porque sem o vosso apoio este percurso teria sido muito mais difícil.

À minha namorada, Cátia, agradeço a paciência, o carinho e a presença ao longo desta etapa. Obrigado por estares ao meu lado nos momentos bons e nos momentos difíceis, por compreenderes as horas de trabalho, as ausências e o cansaço, e por me ajudares a manter o equilíbrio quando o caminho se tornou mais exigente.

À família da Cátia, agradeço o carinho e o interesse com que sempre acompanharam este percurso. À Zara, mãe da Cátia, agradeço todas as perguntas sobre o mestrado ao longo dos últimos dois anos, sempre reveladoras de um interesse e de uma preocupação constante. À D. Lurdes, agradeço todo o apoio incondicional nas logísticas do dia a dia, que tantas vezes me facilitou a vida nos períodos de maior exigência. E ao Sr. Pereira, por ser um verdadeiro massacre no bom sentido, sempre com boa disposição, humor e proximidade.

À minha irmã, Denise, agradeço a presença constante, o apoio e a amizade. Obrigado por estares sempre do meu lado e por acompanhares as minhas conquistas.

À minha família, agradeço todo o apoio, incentivo e preocupação demonstrados ao longo deste percurso. Cada palavra de força, cada gesto de carinho e cada momento partilhado foram importantes para que conseguisse continuar nos períodos de maior exigência.

Aos colegas de Guimarães, Rui Jorge e João Leite agradeço a companhia, a amizade e o apoio ao longo do primeiro ano deste percurso. Foram parte integrante dessa etapa, tornando as viagens diárias entre Guimarães e o Porto mais leves, mais humanas e menos solitárias. A vossa presença foi, muitas vezes, suporte, motivação e companhia nos dias mais exigentes.

Por fim, agradeço a todos aqueles que, mesmo não estando aqui mencionados individualmente, contribuíram de alguma forma para este percurso. Cada pessoa que me apoiou, aconselhou, desafiou ou simplesmente esteve presente teve importância nesta caminhada. A todos, o meu sincero obrigado.

Índice

Ficha de Catalogação	II
Dedicatória.....	III
Agradecimentos	IV
Índice de Figuras	XI
Índice de Quadros	XII
Índice de Anexos.....	XIII
Resumo	XV
Abstract.....	XV
Lista de Abreviaturas.....	XVII
1. Introdução.....	1
2. Enquadramentos Pessoal e Institucional	4
2.1. Enquadramento Pessoal: do Treino para o Ensino.....	4
2.2. Da expectativa ao terreno: sobre os obstáculos e as oportunidades	5
2.3. Contexto da Prática Profissional	7
2.3.1. O contexto escolar.....	7
2.3.2. As turmas residentes: três contextos, três formas de ensinar (e aprender).....	8
2.3.3. O professor cooperante e o professor orientador	10
2.3.4. O núcleo de estágio: rede de apoio na construção da docência	11
3. Área 1. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem	13
3.1. Uma conceção da Educação Física: da performance à aprendizagem de todos	13
3.1.1. Dimensão educativa e curricular da disciplina: uma prática motora para a formação holística dos alunos	13
3.1.2. Dimensão profissional do professor de Educação Física: transformar conhecimento em matéria aprendível	14

3.1.3. Uma concepção pedagógica em construção: ensinar para a equidade, inclusão e participação.....	16
3.2. Planeamento: decidir e negociar a prática pedagógica	17
3.2.1. Do planeamento anual à unidade didática: do planograma à intervenção pedagógica	17
3.2.2. Níveis de Planeamento, contingências e reajustamentos: transformar constrangimentos em oportunidades pedagógicas.....	18
3.3. Realização da prática pedagógica.....	19
3.3.1. Capacitação pedagógica: intencionalidade e clareza educativa.....	20
3.3.2. Instrução, demonstração e feedback: intenção e precisão.....	20
3.3.3. Gestão do tempo, do espaço e da aula: potenciar a aprendizagem	22
3.3.4. Modelos pedagógicos, estilos de ensino e tarefas de aprendizagem...	23
3.3.5. O aluno como (co)construtor da aprendizagem: Responsabilidade, autorregulação e motivação	29
Ampliação da autonomia e desenvolvimento da responsabilidade dos alunos	29
Feedback entre pares como instrumento ao compromisso com a aprendizagem.....	30
Clima de aula e motivação: da baixa participação ao empenho intensificado nas atividades.....	31
3.4. Avaliação: de avaliação da aprendizagem para a avaliação para a aprendizagem	32
3.4.1. Avaliação diagnóstica: conhecer os alunos para planear melhor.....	33
3.4.2. Avaliação formativa: observar, monitorizar e reajustar	34
3.4.3. Avaliação sumativa: o equilíbrio entre “produto” e “processo”	35
3.4.4. Autoavaliação e heteroavaliação.....	36
3.5. Síntese reflexiva: decisões, reajustamentos e aprendizagem profissional	37
4. Área 2. Participação na Escola e Relação com a Comunidade	39
4.1. A escola como comunidade de prática	39

4.2. O professor cooperante e o núcleo de estágio	40
4.3. Atividades desenvolvidas na comunidade escolar	41
4.4. O Desporto Escolar de Orientação: autonomia, confiança e emoção no último encontro	43
4.5. Outras atividades de participação na escola e comunidade	44
4.6. Impacto da participação na escola no meu desenvolvimento profissional	45
5. Área 3. Desenvolvimento Profissional	47
5.1. Resumo	47
5.2. Abstract	48
5.3. Introdução	49
5.4. Enquadramento conceptual	51
5.4.1. Abordagens centradas no jogo e modificação de tarefas	51
5.4.2. Ensino do Voleibol: progressão, participação e inclusão	53
5.4.3. A voz dos alunos	54
5.5. Metodologia	55
5.5.1. Desenho de estudo, contexto e participantes	55
5.5.2. Intervenção pedagógica	55
5.5.3. Recolha de dados	56
5.5.4. Análise de dados	57
5.5.5. Rigor metodológico e reflexividade	59
5.6. Resultados	59
5.6.1. Experiências educativas percebidas pelos alunos	59
5.6.2. Participação e inclusão	60
5.6.3. Papel das tarefas modificadas e limites identificados	61
5.7. Discussão dos resultados	63
5.7.1. As tarefas modificadas como apoio ao acesso ao jogo	63
5.7.2. Continuidade do jogo e compreensão da lógica do Voleibol	63
5.7.3. Participação e inclusão dos alunos com diferentes níveis	63

5.7.4. Cooperação, apoio entre pares e clima de segurança.....	64
5.7.5. A necessidade de ajustar progressivamente os apoios.....	64
5.7.6. Padrões observáveis a partir do mapeamento	65
5.8. Considerações metodológicas e implicações para a prática	66
5.9. Conclusão	67
6. Considerações Finais e Perspetivas Futuras.....	68
Referências.....	70
Anexos	XXIX

Índice de Figuras

Figura 1 – Modelo de <i>scaffolding</i> pedagógico no ensino do Voleibol	CIV
--	-----

Índice de Quadros

Quadro 1 – Atividades desenvolvidas no âmbito da participação na escola e relação com a comunidade.....	41
Quadro 2 – Tarefas modificadas utilizadas na unidade didática.....	54
Quadro 3 – Tipologia de progressão por níveis nas tarefas modificadas	CV

Índice de Anexos

Anexo A - Diário de bordo da Unidade Didática de Voleibol	XXIX
Anexo B - Guião da entrevista final	XLVI
Anexo C - Matriz temática por extenso das entrevistas	XLIX
Anexo D - Ficha de autoavaliação do 1.º período	LVIII
Anexo E - Ficha de heteroavaliação do 10.º A	LVIII
Anexo F - Teste teórico de avaliação do 1.º período	LIX
Anexo G - Unidade Didática de Basquetebol.....	LXII
Anexo H - Unidade Didática de Ginástica	LXIII
Anexo I – Unidade Didática de Natação	LXIV
Anexo J - Unidade Didática de Modalidades Alternativas - 10.º B.....	LXV
Anexo K - Registo fotográfico da aula final de Basquetebol	LXVI
Anexo L - Documento de apoio às meias-finais de Basquetebol - 8.º ano.....	LXVII
Anexo M - Cartão de Tarefas 3 – Costas	LXVIII
Anexo N - Cartão de Tarefas 1 - Adaptação ao Meio Aquático	LXX
Anexo O - Avaliação Diagnóstica de Pickleball.....	LXXV
Anexo P - Avaliação Sumativa de Modalidades Alternativas.....	LXXVI
Anexo Q - Avaliação Diagnóstica de Voleibol	LXXVII
Anexo R - Registo FIT-ESCOLA.....	LXXVIII
Anexo S - Diplomas de reconhecimento atribuídos aos alunos	LXXIX
Anexo T - Guião da fase de ativação e funções dos alunos.....	LXXXIII
Anexo U - Grelha de Avaliação Diagnóstica de Basquetebol	LXXXIV
Anexo V - Grelha do Torneio de Basquetebol e Ficha do Árbitro	LXXXV
Anexo W - Planograma da Unidade Didática de Voleibol - 10.º LH	LXXXVI
Anexo X - Avaliação Sumativa de Basquetebol	LXXXVII
Anexo Y - Avaliação Sumativa de Voleibol.....	LXXXVIII
Anexo Z - Registo fotográfico da aula final - 8.º ano.....	LXXXIX
Anexo AA - Registo fotográfico da aula final - 10.º LH	XC
Anexo AB - Registo fotográfico da aula final - 10.º CT	XCI
Anexo AC - Planograma anual da disciplina de Educação Física.....	XCII
Anexo AD - Exemplo de Ficha Diária.....	XCIII

Anexo AE - Caracterização dos alunos entrevistados	XCIV
Anexo AF - Síntese das fases da intervenção pedagógica.....	XCV
Anexo AG - Calendário letivo 2025/2026	XCVI
Anexo AH - Distribuição dos espaços de Educação Física	XCVII
Anexo AI - Mapeamento do 1.º período do NE.....	XCVIII
Anexo AJ - Ficha de Observação de Basquetebol.....	XCIX
Anexo AK - Esquema de organização da aula de Ginástica.....	C
Anexo AL - Registo fotográfico do torneio de Pickleball I.....	CI
Anexo AM - Registo fotográfico do torneio de Pickleball II	CII
Anexo AN - Síntese do diagnóstico colaborativo do 1.º período	CIII
Anexo AO - Modelo de <i>scaffolding</i> pedagógico no ensino do Voleibol	CIV
Anexo AP - Proposta de uma tipologia de progressão por níveis nas tarefas modificadas	CV

Resumo

No âmbito do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, este relatório procura compreender como se constrói a identidade docente de quem chega ao ensino a partir do treino. Esta construção é analisada à luz do conceito de aprendizagem profissional, entendido como um processo situado, contínuo e quotidiano, sustentado pela prática, pela reflexão, pela supervisão e pela colaboração numa comunidade profissional. Formado como treinador, iniciei o estágio com uma lógica centrada no rendimento, sendo confrontado com a heterogeneidade da aula de Educação Física. Esse confronto exigiu um descentramento da performance e uma reorganização do olhar pedagógico, passando a pensar o ensino a partir do aluno, das suas necessidades e da tarefa de aprendizagem. Esta transformação atravessou as três áreas do Estágio Profissional: (i) a organização e gestão do ensino, marcada pela utilização de modelos pedagógicos e a modificação intencional das tarefas; (ii) a participação na comunidade educativa, com destaque para o Desporto Escolar de Orientação; e (iii) o estudo de desenvolvimento profissional, centrado nas perceções dos alunos sobre tarefas modificadas numa unidade didática de Voleibol. O estudo, de natureza qualitativa, envolveu 61 alunos e recorreu a entrevistas a 12 alunos, ao diário de bordo e à análise temática reflexiva, ancorando-se no conceito de *scaffolding* pedagógico. Os resultados sugerem que as modificações de tarefas favoreceram a continuidade da jogada, o contacto com a bola e uma participação mais equilibrada, sobretudo entre os alunos com maiores dificuldades. Contudo, evidenciaram tensões, como o menor desafio para os alunos mais competentes e o uso excessivo de regras facilitadoras. O Estágio consolidou uma conceção de Educação Física centrada no aluno, na inclusão e na adaptação intencional das tarefas. A Prática de Ensino Supervisionada revelou-se, assim, um processo de aprendizagem profissional e de transformação pessoal, no qual os valores do trabalho, da exigência e do esforço foram reinterpretados ao serviço da aprendizagem de todos.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; MODELOS PEDAGÓGICOS; INCLUSÃO; MODIFICAÇÃO DE TAREFAS; VOLEIBOL.

Abstract

Within the scope of the Professional Practicum of the Master's in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education at the Faculty of Sport of the University of Porto, this report seeks to understand how teaching identity is constructed by someone who arrives at teaching from coaching. This construction is examined considering the concept of professional learning, understood as a situated, continuous and everyday process, sustained by practice, reflection, supervision and collaboration within a professional community. Trained as a coach, I began the practicum with a performance-centred logic, only to be confronted with the heterogeneity of the Physical Education class. This confrontation demanded a decentring from performance and a reorganisation of my pedagogical perspective, leading me to think about teaching from the student, from their needs and from the learning task. This transformation ran through the three areas of the Professional Practicum: (i) the organisation and management of teaching, marked by the use of pedagogical models and the intentional modification of tasks; (ii) participation in the educational community, with particular emphasis on Orienteering within School Sport; and (iii) the professional development study, centred on students' perceptions of modified tasks in a volleyball teaching unit. The study, qualitative in nature, involved 61 students and drew on interviews with 12 students, a field diary and reflexive thematic analysis, anchored in the concept of pedagogical *scaffolding*. The findings suggest that task modification fostered continuity of play, contact with the ball and more balanced participation, particularly among students with greater difficulties. However, they also revealed tensions, such as reduced challenge for the more competent students and an excessive use of facilitating rules. The practicum consolidated a conception of Physical Education centred on the student, on inclusion and on the intentional adaptation of tasks. Supervised Teaching Practice thus proved to be a process of professional learning and personal transformation, in which the values of work, rigour and effort were reinterpreted in the service of everyone's learning.

KEYWORDS SCHOOL PRACTICUM; PEDAGOGICAL MODELS; INCLUSION; TASK MODIFICATION; VOLLEYBALL.:

Lista de Abreviaturas

ABD – Abdominais

AD – Avaliação Diagnóstica

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

AE – Aprendizagens Essenciais

AF – Avaliação Formativa

AMA – Adaptação ao Meio Aquático

AS – Avaliação Sumativa

CT – Ciências e Tecnologias

DE – Desporto Escolar

DGE – Direção-Geral da Educação

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

GBA – Game-Based Approaches

IMC – Índice de Massa Corporal

LH – Línguas e Humanidades

M/F – Masculino/Feminino

MEC – Modelo de Estrutura do Conhecimento

MED – Modelo de Educação Desportiva

NE – Núcleo de Estágio

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PC – Professor Cooperante

PE – Projeto Educativo

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PO – Professor Orientador

REP – Relatório de Estágio Profissional

TGfU – Teaching Games for Understanding

UC – Unidade Curricular

UD – Unidade Didática

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

1. Introdução

O presente relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Estágio Profissional, integrada no segundo 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. Constitui simultaneamente o documento de conclusão de um percurso académico e o registo reflexivo da minha primeira experiência sustentada enquanto professor, desenvolvida ao longo da PES. Enquanto componente nuclear da formação inicial, o EP confronta o futuro professor com a complexidade da prática docente e exige a articulação entre os conhecimentos adquiridos ao longo da formação e a tomada de decisão em contexto real (Mesquita & Bento, 2012).

O EP estrutura-se em duas componentes complementares: a PES, desenvolvida em contexto escolar, e o REP que constitui a sua expressão escrita e reflexiva. A PES inicia-se a 1 de setembro e prolonga-se até ao final do ano letivo, sendo acompanhada por três figuras com responsabilidades distintas: o professor cooperante, que orienta de perto a prática quotidiana na escola; o professor orientador, que supervisiona o conjunto do percurso e do relatório; e a regente do EP, que coordena a UC.

Mais do que descrever as atividades realizadas, o presente REP procura responder a uma questão que atravessou todo o ano letivo: o que significa tornar-se professor de Educação Física e que exigências essa transformação coloca à pessoa que a vive. Esta interrogação é analisada a partir da aprendizagem profissional desenvolvida ao longo do EP, entendida como um processo situado, contínuo e quotidiano, que se constrói no exercício concreto da prática docente, através da reflexão, da supervisão, da colaboração entre pares e da participação em comunidades profissionais de aprendizagem (Valério et al., 2024).

Ao longo do EP, a resposta a esta questão foi-se reformulando à medida que a teoria adquirida na formação inicial se confrontou com a contingência das aulas, com a diversidade dos alunos e com a necessidade de tomar decisões pedagógicas em tempo real. Neste sentido, o relatório procura dar conta não apenas do que foi realizado, mas também do modo como essas experiências contribuíram para a construção progressiva da minha identidade docente. Como sustenta Nóvoa (2009), a profissionalidade docente constrói-se no interior da personalidade do professor, perspetiva que justifica a inclusão,

neste relatório, de uma dimensão biográfica e reflexiva sobre o percurso pessoal que conduziu à entrada na docência.

A PES decorreu numa única escola e envolveu a lecionação de três turmas (10.º CT, 10.º LH e 8.º). Esta dinâmica, descrita em detalhe no capítulo 2, expôs-me a contextos pedagógicos distintos e exigiu adaptação constante a perfis de turma, ritmos de aprendizagem e desafios de intervenção muito diferentes entre si. A reflexão sobre o que cada turma me ensinou, sobre o que correu bem e sobre o que correu mal, constitui o material central a partir do qual este relatório se desenvolve. Esta postura reflexiva, ancorada numa conceção de formação de professores que valoriza a interrogação sistemática da própria prática (Alarcão, 1996), atravessa o documento em todas as suas secções.

O relatório organiza-se a partir de um percurso que articula a dimensão pessoal, o contexto institucional da PES e as três áreas definidas pelo regulamento do EP. Antes da análise das áreas, o capítulo dos enquadramentos assume uma função estruturante: não se limita a apresentar o contexto, mas procura mostrar o meu ponto de partida, que conceções trago do treino, que expectativas e dificuldades marcaram a entrada na escola, e de que modo o contacto com as turmas, com PC, com o professor PO e com o NE contribuiu para a construção da minha prática docente. Estes enquadramentos permitem, por isso, compreender a lógica global do relatório: a passagem progressiva de uma identidade inicialmente marcada pelo treino e pelo rendimento para uma profissionalidade docente mais centrada no aluno, na inclusão, na modificação das tarefas e na tomada de decisão pedagógica situada.

A Área 1 aborda a organização e gestão do ensino e da aprendizagem, constituindo o espaço onde procuro materializar a minha conceção de EF e tornar visíveis as decisões pedagógicas que fui tomando ao longo do EP. Mais do que descrever estratégias utilizadas, esta área evidencia o modo como procurei transformar conteúdo específico em aprendizagens, lidar com os desafios colocados pelas turmas, ajustar o planeamento à realidade da aula e responder às tensões entre o previsto e o vivido. É, por isso, a área em que se tornam mais evidentes as escolhas substantivas da minha intervenção: a valorização da participação de todos, a construção de progressões ajustadas, a utilização de modelos pedagógicos, a gestão da aula, o feedback, a avaliação e a modificação e adaptação contínua das tarefas.

A Área 2 reflete sobre a participação na escola enquanto espaço educativo, relacional e institucional, dando conta do que a vida da escola me ensinou para lá da aula de EF. Esta dimensão permite compreender que a profissionalidade docente não se constrói apenas no ensino, mas também na integração na comunidade escolar, na relação com colegas, alunos e funcionários, na participação em atividades e no envolvimento no Desporto Escolar.

A Área 3, por sua vez, aprofunda uma problemática emergente da prática pedagógica: a participação desigual dos alunos numa UD de Voleibol. No decurso desta unidade, tornou-se visível que alguns alunos concentravam os contactos com a bola, enquanto outros tendiam a evitá-la, e que a continuidade da jogada raramente se mantinha para lá do primeiro toque. Esta constatação levou-me a formular uma questão de investigação centrada no contributo das tarefas modificadas para a participação e a inclusão, e a desenvolver um estudo qualitativo sobre as perceções dos alunos relativamente a essa experiência. As escolhas teóricas, metodológicas e os resultados deste estudo são apresentados na Área 3 e desenvolvidos a partir do conceito de *scaffolding* pedagógico.

Embora correspondam a dimensões distintas da prática, as três áreas não surgem como capítulos isolados, mas como partes complementares de um mesmo processo de transformação e aprendizagem profissional. A Área 1 evidencia as decisões pedagógicas tomadas na organização e gestão do ensino. A Área 2 alarga essa reflexão à participação na escola e à integração na comunidade educativa. Por fim, a Área 3 aprofunda, em formato investigativo, um problema concreto identificado na prática. Em conjunto, estas áreas tornam visível o fio condutor do relatório: a deslocação progressiva de uma conceção de EF centrada na execução e no rendimento para uma conceção centrada no aluno, na adaptação intencional das tarefas e na criação de condições de participação para todos.

O relatório encerra com uma reflexão conclusiva, na qual reflito sobre o que este ano me deu, o que ainda me falta, e que professor pretendo continuar a tornar-me.

2. Enquadramentos Pessoal e Institucional

2.1. Enquadramento Pessoal: do Treino para o Ensino

"Porque estão neste mestrado?" Foi esta a primeira pergunta colocada pela Professora Paula Queirós, nas aulas iniciais da UC de Profissionalidade Pedagógica. Lembro-me do silêncio da sala e da dificuldade de cada um em responder aquela questão. No meu caso, a resposta não estava pronta naquele momento, e este enquadramento pessoal é, em larga medida, o exercício de a construir.

Quando ingressei na licenciatura em EF, o meu interesse estava claramente orientado para o treino desportivo. Praticava CrossFit e Kickboxing, e o que me fazia entrar todos os dias no ginásio era a vontade de melhorar a minha própria performance bem como a dos meus atletas e de compreender o que estava por trás dela.

O gosto por estar do lado de quem ensina, e não apenas do lado de quem é ensinado, não nasceu de uma decisão isolada, mas da influência de quatro treinadores que se foram cruzando comigo em momentos diferentes. No CrossFit, foi um colega da licenciatura e, mais tarde, um treinador do Muro CrossFit, ginásio onde viria a estagiar, que me transmitiram a mesma ideia em registo diferente. Não foi nenhum deles em particular que me decidiu, foi a soma destes contactos que me foi instalando, sem que eu desse por isso, a curiosidade pela pedagogia.

Em 2021, realizei o estágio curricular da licenciatura no Muro CrossFit. Foi a primeira vez que tive de pensar metodicamente sobre como ensinar, como explicar um movimento, como corrigir sem desmotivar, como adaptar uma sessão a praticantes com níveis técnicos muito diferentes. No final do estágio curricular, fui convidado a integrar a equipa técnica, e aceitei. Mas o horário cobria apenas a manhã, e procurei uma ocupação para a tarde que me colocasse perante novos desafios. Foi assim que me candidatei ao concurso para professor de AECs do concelho de Guimarães e fui colocado na Escola de Tabuadelo, a lecionar a alunos do 1.º ao 4.º ano.

Foi nesta experiência que tomei consciência clara das minhas limitações. No primeiro ciclo, senti-me, durante grande parte do tempo, perdido. Tinha gosto pela função e percebia o impacto que podia ter no desenvolvimento motor, social e emocional das crianças, mas faltava-me, com frequência, saber onde ir buscar informação para preparar as aulas, fundamentar opções pedagógicas ou responder a situações concretas que iam surgindo. Esta sensação não foi pontual: acompanhou-me durante todo o tempo em que

ali lecionei. Foi essa insuficiência, mais do que qualquer vocação previamente formulada, que me fez procurar a FADEUP.

Entrar na FADEUP sempre foi um sonho que acompanhou o meu percurso académico. Contudo, esse sonho não se concretizou quando iniciei a licenciatura, uma vez que me faltava concluir a disciplina de Matemática do 10.º ano. Tive, por isso, de seguir um caminho diferente do que tinha imaginado, ingressando numa instituição privada para realizar o ano zero antes de poder candidatar-me ao ensino superior. Ainda assim, o desejo de estudar na FADEUP nunca desapareceu. Pelo contrário, manteve-se como uma referência e como uma meta pessoal. Anos mais tarde, esse objetivo tornou-se realidade com a minha admissão no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. A entrada na Faculdade teve, por isso, um impacto considerável, pois representou a concretização de uma aspiração antiga e, simultaneamente, o contacto com uma cultura académica diferente da que conhecia da Escola Superior de Educação de Fafe. O ritmo, a exigência e a profundidade das reflexões marcaram desde cedo esta nova etapa, sobretudo através de conceitos como profissão, profissão docente e competência profissional, que inicialmente me pareceram abstratos, contudo aos poucos, compreendi que esses conceitos não eram apenas construções teóricas, mas formas de nomear realidades que eu já começara a viver na prática, ainda sem lhes atribuir esse significado.

Se, no início do semestre, *"o que é ser professor?"* me parecia uma pergunta sem resposta, hoje continua a parecer-me uma pergunta difícil, mas por outras razões. Já não me parece difícil porque eu não saiba o que dizer, parece-me difícil porque ser professor não é uma condição que se adquire e se conserva. É um processo que se vai construindo, e que se reconstrói cada vez que se entra numa sala de aula nova, com alunos novos, em momentos diferentes da vida de quem ensina. Foi esta a primeira aprendizagem do meu percurso académico, e é com ela que entrei no EP.

2.2. Da expectativa ao terreno: sobre os obstáculos e as oportunidades

A notícia da minha colocação chegou com bastante apreensão. A escola onde fiquei obrigava a deslocações diárias e a custos que, numa primeira leitura, me pareceram um obstáculo significativo. Contudo, a primeira visita à escola desfez parte desse receio. Foi tranquilizador descobrir que ia partilhar o ano com um colega da mesma localidade e com outro que já conhecia do primeiro ano do mestrado. Eram pontos de apoio que, antes

de qualquer aula, já reduziam a sensação de estar a entrar sozinho num terreno desconhecido.

Mais do que a logística, no entanto, o que ocupava o meu pensamento nessas semanas anteriores ao início das aulas eram duas questões: que professor seria capaz de ser, e como reagiriam os alunos. A experiência prévia como técnico das AECs e, sobretudo, o trabalho desenvolvido no Guimagym, o clube de ginástica onde era treinador, com idades próximas das que iria encontrar na escola, tinham-me dado uma intuição clara: no início, teria de ser bastante exigente, para que os alunos percebessem que eu estava ali para trabalhar e a procurar ensinar-lhes o máximo possível. Era essa a postura com que pretendia entrar na PES.

O primeiro encontro com o PC deu o tom do que estava por vir. Pediu-nos para reunir logo no dia 1 de setembro, primeiro dia em que podíamos ir à escola, e essa convocatória, antes de qualquer palavra trocada, já era em si uma mensagem: o EP começava ali. Disse-nos abertamente que a exigência seria elevada, mas que nos acompanharia ao longo de todo o percurso. Esta dupla mensagem, de exigência e presença, era a que eu mais precisava de receber. Tive a confirmação de que estava no sítio certo, com alguém disposto a investir tempo no nosso trabalho.

Nos conselhos de turma iniciais em uma das turmas, e sem que eu tivesse ainda contactado com qualquer aluno, vários professores apontavam à mesma turma um historial de faltas disciplinares e de má educação. Saí dessa reunião com uma imagem da turma antes de qualquer experiência direta com esta. Todavia, esta antecipação acabou por revelar-se um pouco diferente do esperado, mas naquele momento agravou o receio inicial e influenciou o modo como preparei as primeiras aulas e a forma como instruí num primeiro momento. A falta de motivação referida pelos professores que conheciam a turma era real, mas nunca tive problemas de controlo e gestão da turma em questão.

As primeiras aulas trouxeram a primeira surpresa real. Esperava ter mais dificuldade com a disciplina dos alunos do que aquela que tive. Algumas das advertências feitas nos conselhos de turma iniciais não se confirmaram com a clareza que me tinham sido transmitidas, e a generalidade das turmas mostrou-se participativa e disponível para o trabalho proposto. Esta diferença entre a turma antecipada e a turma encontrada foi a primeira lição prática do EP: a imagem que se constrói a partir de relatos de outros professores, de disciplinas ditas teóricas, raramente coincide com aquilo que se vive em

aula prática no pavilhão e é o professor de EF que tem a responsabilidade, de formar a sua própria leitura dos alunos.

Uma segunda surpresa veio do NE. Inicialmente considerei um dos colegas demasiado falador e excessivamente descontraído, combinação que à partida não me pareceu promissora para o trabalho colaborativo que se anunciava. Foi, no entanto, com este colega que acabei por passar mais tempo durante o EP e com quem mais discuti várias ideias. Esta inversão de expectativa ensinou-me que a leitura inicial de pessoas com quem se vai trabalhar é tão fiável quanto a leitura inicial de turmas a partir de conselhos de turma. Em ambos os casos, a única forma honesta de saber é viver a experiência e estar envolvido nela.

2.3. Contexto da Prática Profissional

2.3.1. O contexto escolar

A PES decorreu no Agrupamento de Escolas de Sobreira, localizado no sul do concelho de Paredes. A minha intervenção decorreu na escola-sede, onde se concentra a oferta dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário, nomeadamente nos cursos Científico-Humanísticos de Ciências e Tecnologias e de Línguas e Humanidades.

A escola apresenta algumas limitações materiais, sobretudo ao nível do conforto térmico e do isolamento acústico. Para a EF, a escola dispõe de um pavilhão desportivo dividido em dois espaços, um campo de futsal, uma sala de ginástica e um espaço exterior com campos de basquetebol, campos de futebol e uma pista de atletismo. O material desportivo é abundante e encontra-se em boas condições de utilização, em parte devido ao cuidado do PC, que exercia funções de delegado das instalações desportivas.

As principais limitações para a prática de EF relacionavam-se com a acústica e com a ausência de divisórias entre os subespaços do pavilhão, o que dificultava a gestão simultânea de várias turmas e exigia adaptações frequentes na organização das tarefas, na comunicação e no posicionamento do professor (Darst et al., 2008).

O grupo disciplinar de EF era composto por seis professores e existia uma reunião semanal de quarenta e cinco minutos destinada ao trabalho colaborativo, na qual se articulam decisões relativas ao funcionamento da disciplina e se partilham informações sobre a prática. O planeamento das modalidades referentes a todas as turmas era assegurado pelo PC.

2.3.2. As turmas residentes: três contextos, três formas de ensinar (e aprender)

Ao longo do ano letivo, acompanhei três turmas e planeei para uma delas em cada período: planei para o 10.º CT, no primeiro período, para o 10.º LH, no segundo período, e para o 8.º, no terceiro período. Esta rotação, articulada com os colegas do NE, expôs-me a três contextos pedagógicos muito distintos entre si e foi, em si mesma, uma forma de aprendizagem: cada turma me obrigou a um reposicionamento, e o conjunto das três deu-me uma visão mais ampla do que ensinar EF no Ensino Básico e Secundário pode significar.

2.3.2.1. A turma do 1.º período (10.º CT): construção de rotinas, autonomia e responsabilidade

A turma do 10.º CT era composta por alunos empenhados, embora sem rotinas de trabalho ainda estabelecidas no início do ano. A primeira fase do período foi, por isso, dedicada a construir, em conjunto, uma cultura de organização e de responsabilidade. A relação com o grupo desenvolveu-se de forma positiva: os alunos mostravam interesse pelas aulas, civismo e disponibilidade para aderir às propostas apresentadas.

Trabalhei com esta turma três modalidades distintas: Ginástica, Basquetebol e Orientação. O que me permitiu confrontar-me com lógicas didáticas muito diferentes, da repetição técnica e da segurança na Ginástica ao jogo coletivo no Basquetebol e à leitura do espaço e do mapa e à cooperação na Orientação. Entre os alunos, destacaram-se dois casos em sentidos opostos: por um lado, um aluno com elevada competência desportiva e forte capacidade de cooperação, que mobilizava com frequência os colegas em torno da tarefa; por outro, um aluno com algumas dificuldades de socialização, que numa fase inicial não reagia aos feedbacks que lhe dirigia.

Recorri ao MED como referência organizadora, atribuindo a cada aluno, em momentos diferentes, a responsabilidade pela dinamização da fase de ativação, com o objetivo de desenvolver autonomia, liderança e sentido de responsabilidade no grupo. A evolução deste último aluno foi um dos processos que mais me marcaram no período: à medida que se foi sentindo mais à vontade no grupo, começou a aceitar as correções, a integrá-las na prática e a aproximar-se progressivamente do trabalho coletivo. Foi um lembrete prático de que, em EF, a evolução técnica e a evolução relacional são frequentemente inseparáveis. A síntese das problemáticas e das respostas pedagógicas associadas à turma do 1.º período encontra-se sistematizada no Anexo AN.

2.3.2.2. A turma do 2.º período (10.º LH): diferenciação pedagógica, inclusão e procura de envolvimento ativo

No segundo período, a minha intervenção centrou-se na turma do 10.º LH, maioritariamente constituída por alunas. O empenho e o envolvimento da turma revelaram-se mais reduzidos do que os da turma anterior, o que exigiu uma intervenção pedagógica mais próxima e mais paciente no desenho das tarefas. Esta exigência levou-me a procurar formatos menos previsíveis, e o conjunto de modalidades trabalhadas reflete essa preocupação: para lá do Voleibol, lecionei *Pickleball*, *Frisbee* e *Kin-ball*, todas elas modalidades menos consolidadas na cultura escolar e, por isso, em parte, neutras no que respeita ao histórico de competência dos alunos. Esta opção contribuiu para reduzir a barreira de entrada e para criar mais momentos de sucesso para alunas que, em modalidades mais tradicionais, teriam à partida menor confiança. Foi também nesta turma que desenvolvi a UD de Voleibol que viria a constituir o objeto do estudo apresentado na Área 3 deste relatório.

A presença, nesta turma, de uma aluna com baixa visão associada ao albinismo foi a experiência que mais me obrigou a trabalhar a diferenciação pedagógica¹ em contexto real. As adaptações que realizei foram diferentes consoante a modalidade, e essa especificidade é, ela própria, a aprendizagem central. No *Pickleball*, substituí a bola da modalidade por uma bola de Ténis fluorescente, que ela conseguia identificar. No Voleibol, organizava a sua participação sempre perto da rede com o colega a enviar a bola com uma trajetória alta, de modo a reduzir a distância que tinha de cobrir e a aumentar o tempo disponível para reagir à bola. No *Kin-ball*, uma colega assumia o papel de apoio à decisão, indicando-lhe que equipa deviam atacar. Estas soluções foram-se construindo aula a aula, com tentativa e ajustamento, e ensinaram-me que a inclusão pedagógica não se resume a uma adaptação geral aplicada uma vez, mas a um trabalho continuado, modalidade a modalidade, em diálogo com a aluna sobre o que funcionava e o que não funcionava.

¹ Entende-se por diferenciação pedagógica a adequação intencional das estratégias, recursos e formas de organização das tarefas às características e necessidades de cada aluno (Bento, 2003). Em Educação Física, esta prática traduz-se frequentemente na manipulação dos constrangimentos da tarefa, dos equipamentos e do espaço, para garantir a participação equitativa e o sucesso no processo de ensino-aprendizagem (Araújo et al., 2016; Bunker & Thorpe, 1982).

2.3.2.3. A turma do 3.º período (8.º): progressões, densidade do conteúdo e nível de habilidade

No terceiro período, acompanhei o 8.º, uma turma que, embora empenhada, evidenciava dificuldades motoras significativas e transversais a todos os alunos. Com este grupo, lecionei Natação e Basquetebol, e foi precisamente o contraste entre as exigências destas duas modalidades que tornou mais visíveis as lacunas. No Basquetebol, faltava-lhes consolidação de habilidades que se esperariam adquiridas neste nível de ensino: dificuldades de lançamento, de posicionamento no campo e de drible. Na Natação, em Crol, apresentavam dificuldades na coordenação da respiração lateral, e no estilo de Costas, a bacia tendia a afundar, comprometendo a flutuação.

Esta realidade obrigou-me a um ajustamento significativo das expectativas e do desenho das progressões. Não fazia sentido avançar para conteúdos mais complexos sem garantir, primeiro, o domínio dos pré-requisitos. Privilegiei progressões pedagógicas mais simples, com critérios de êxito ajustados ao nível dos alunos, mais feedback individualizado e mais oportunidades de repetição em condições facilitadas. Foi também com esta turma que percebi, de forma mais clara do que com as outras, que a diferenciação pedagógica é a única forma da aula ser mais bem conseguida.

2.3.3. O professor cooperante e o professor orientador

A construção da prática docente não se faz isoladamente. Ao longo do ano, o acompanhamento de que beneficiei apoiou-se em duas figuras com responsabilidades e formas de presença distintas: o PC, com quem partilhei o quotidiano da escola, e o PO da FADEUP responsável pela supervisão académica do percurso. Embora atuassem em planos diferentes, um na contingência diária da aula, o outro num plano mais académico, foi a articulação entre ambos que sustentou a passagem progressiva de estudante estagiário a professor.

A relação com o PC estruturou a maior parte do trabalho quotidiano. As reuniões de reflexão realizavam-se, em geral, após as aulas, e funcionavam como momentos de análise das opções pedagógicas tomadas, das dificuldades enfrentadas e dos ajustes a introduzir nas aulas seguintes. O PC combinava uma exigência elevada com uma presença constante: o feedback que nos dirigia era frequentemente direto e deixava-nos

desconfortáveis, mas percebíamos que estava orientado para o nosso desenvolvimento. Esta forma de acompanhamento aproxima-se do conceito de *scaffolding*, entendido como o apoio gradual e ajustado prestado por alguém mais experiente ao aprendiz, que lhe permite realizar tarefas que ainda não conseguiria executar autonomamente (van de Pol et al., 2012). No nosso caso, o carácter exigente desse apoio era uma forma deliberada de o tornar produtivo.

Esta proximidade não significou ausência de divergência. Em algumas decisões, sobretudo relacionadas com formas de organização da aula e com a abordagem a determinadas componentes da aptidão física, as nossas opções nem sempre coincidiram. Foram desacordos pontuais e, no conjunto, produtivos: obrigaram-me a fundamentar com mais cuidado as escolhas que tomava e a compreender que a orientação recebida não dispensa o exercício do juízo próprio. Foi também através desta tensão controlada que comecei a construir uma posição pedagógica mais pessoal.

O acompanhamento do PO processou-se num plano complementar. Concretizou-se em reuniões semanais, às segundas-feiras de manhã e com a duração aproximada de quatro horas, que funcionaram como espaço regular de enquadramento académico, de discussão das opções pedagógicas e de acompanhamento do trabalho desenvolvido nas várias escolas pelos estagiários sob a sua supervisão. Por reunir estagiários de contextos distintos, este espaço permitia confrontar a minha experiência com a de colegas que enfrentavam realidades diferentes, alargando o horizonte das várias práticas pedagógicas. A continuidade deste acompanhamento ajudou a ancorar o quotidiano da escola num referencial mais amplo, articulando as decisões tomadas em contexto com as exigências formativas do mestrado.

No conjunto, estas duas formas de orientação funcionaram como andaimes de uma aprendizagem profissional que, sendo minha, não se fez sozinha.

2.3.4. O núcleo de estágio: rede de apoio na construção da docência

O NE foi constituído por três professores estagiários e pelo professor cooperante, articulando-se, no plano académico, com o orientador da FADEUP. Descritas já as duas figuras de orientação, detenho-me aqui sobre os meus pares no contexto escolar (e não só).

A dinâmica que se foi construindo entre nós revelou-se extremamente positiva. Apesar das diferenças de estilo e de perfil, partilhámos planeamento, condução de aulas

e momentos de reflexão, e o entendimento entre os três manteve-se sem fricções relevantes. Esta convivência prolongada com colegas em fase semelhante da formação ofereceu uma forma de aprendizagem distinta da que decorre da relação com o PC ou com o PO: aqui não havia hierarquia formal, e era essa horizontalidade que tornava o diálogo mais imediato, menos ensaiado e, em certa medida, mais arriscado, porque expunha em tempo real as dúvidas que sentia.

3. Área 1. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

A Área 1 constituiu o eixo central do meu EP. Foi nesta dimensão que confrontei diretamente os conhecimentos adquiridos na formação inicial com as reais exigências da prática docente. Foi também nela que compreendi, com total clareza, que ensinar Educação Física vai muito além de dominar o conteúdo específico das modalidades desportivas, selecionar exercícios ou corrigir execuções. Ensinar exige conhecer a turma (que necessidades de aprendizagem?), interpretar o contexto (que espaços tenho para lecionar?), planear com intencionalidade (que propósitos educativos?), gerir a aula, avaliar continuamente e tomar decisões pedagógicas ajustadas às respostas dos alunos. As três turmas que acompanhei, exigiram-me três respostas distintas a estas mesmas dimensões, e foi precisamente nesse confronto entre o que estava previsto e o que cada turma me devolia que se construiu, aula a aula, a minha identidade docente.

3.1. Uma conceção da Educação Física: da performance à aprendizagem de todos

O presente capítulo é dedicado à reflexão sobre a prática letiva e a gestão do processo de ensino-aprendizagem, que constituíram o núcleo da minha intervenção durante o EP. Ao longo das próximas secções, procuro evidenciar as opções pedagógicas tomadas e a forma como o currículo foi mobilizado no terreno. Para tal, importa, numa primeira fase, compreender a matriz educativa da disciplina e o seu contributo essencial para a formação dos alunos.

3.1.1. Dimensão educativa e curricular da disciplina: uma prática motora para a formação holística dos alunos

Do ponto de vista curricular, a EF assume-se como uma disciplina estruturante na formação integral dos alunos. As AE e o PASEO articulam, neste nível de ensino, conhecimentos, capacidades e atitudes, associando a prática física ao desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade, da cooperação, da saúde e da cidadania (Direção-Geral da Educação, 2017, 2018).

A especificidade e o papel singular da EF no currículo residem no facto de ser a única disciplina que educa intencionalmente os alunos através do corpo, do movimento, do jogo, da prática desportiva e da relação com os outros. Esta particularidade confere-lhe uma dimensão formativa ampla, na qual o desenvolvimento das capacidades motoras se articula com dimensões cognitivas, psicológicas, sociais e axiológicas da aprendizagem (Matos, 2006). Assim, a EF não se limita à aquisição de habilidades

técnicas ou à melhoria da aptidão física, contribuindo igualmente para a cooperação, o respeito pelas regras, a persistência perante a dificuldade, a aceitação do erro e a responsabilidade perante o grupo (Bento, 2004; Matos, 2006).

Estes valores e atitudes não surgem apenas como discurso, mas como exigências reais da prática. Quando um aluno não coopera, compromete a ação coletiva da equipa; quando não respeita uma regra de segurança, coloca em risco a organização da aula; quando desiste perante a dificuldade, reduz as suas próprias oportunidades de aprendizagem e, em certos contextos, também as dos colegas. É nesta articulação entre ação motora, relação social e intencionalidade educativa que se compreende a conceção de EF por mim abraçada, a qual recusa uma visão limitada à técnica, ao rendimento ou à aptidão física (Bento, 2004).

Durante o EP, fui percebendo que cumprir o currículo não significa apenas lecionar todos os conteúdos previstos, mas sim garantir que esses conteúdos se transformem em aprendizagens reais, significativas e observáveis nos alunos. O currículo, na sua expressão concreta, não se esgota no que está formalmente inscrito nas AE; concretiza-se, sobretudo, naquilo que é efetivamente ensinado, aprendido e vivido nas aulas.

3.1.2. Dimensão profissional do professor de Educação Física: transformar conhecimento em matéria aprendível

A profissão de professor de EF revelou-se bastante complexa. A experiência prévia no treino atribuía-me alguma confiança na demonstração técnica e na organização da prática. Porém, a escola colocou-me perante uma realidade diferente: nem todos os alunos apreciam a disciplina, nem todos apresentam o mesmo nível de competência motora, nem todos se sentem confortáveis em situações de exposição corporal e nem todos se envolvem da mesma forma nas propostas apresentadas (Martins et al., 2021). Esta heterogeneidade obrigou-me a redefinir o meu papel. Enquanto professor, não podia limitar-me a propor exercícios e a corrigir execuções, tinha de compreender os alunos, gerir comportamentos, criar relações, ajustar tarefas, promover a motivação e garantir a segurança, tudo em simultâneo e em tempo real (Farias & Mesquita, 2024).

Esta complexidade aproxima-se da noção de conhecimento pedagógico do conteúdo proposta por Shulman (1987), segundo a qual o professor não precisa apenas de

dominar o conhecimento específico², mas de o transformar em formas de ensino compreensíveis, acessíveis e significativas para os alunos. No caso específico da EF, esta ideia ganha particular relevância, uma vez que o ensino exige a articulação entre conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico, conhecimento dos alunos e capacidade de ajustar as tarefas à resposta real da turma (Hastie, 2022; Ward & Ayvazo, 2016). Assim, ensinar em EF implica selecionar o essencial, organizar progressões adequadas, criar tarefas ajustadas aos diferentes níveis de proficiência e garantir que a prática motora se transforme em aprendizagem efetiva (Rink, 2014).

Foi precisamente nesta transformação que mais senti a distância entre dominar o conteúdo e saber ensiná-lo. Ao longo do ano, percebi que o conhecimento específico, embora importante, não é suficiente para garantir aprendizagem; é necessário interpretar o contexto, tomar decisões em cada situação, responder à imprevisibilidade da aula e adaptar a intervenção pedagógica aos alunos concretos que temos diante de nós. Esta dimensão situada da docência aproxima-se de uma compreensão mais ampla do conhecimento profissional do professor de EF, que não se reduz ao domínio do conteúdo, mas envolve conhecimento pedagógico, sensibilidade ao contexto e capacidade de agir perante a incerteza (Backman & Barker, 2020).

A consciência destas dificuldades foi coletiva, enquanto membro de uma comunidade de prática. No final do primeiro período, o NE organizou um exercício de diagnóstico colaborativo das problemáticas vividas em aula (Anexo AN), no qual identificámos, de forma partilhada, seis dificuldades centrais: a gestão simultânea da extensão e da profundidade do conteúdo; o feedback pedagógico; a articulação entre teoria e a prática; o ajustamento da progressão à proficiência real dos alunos; o ensino inclusivo; e o desenvolvimento da autonomia nos alunos.

Este exercício mostrou-me, sobretudo, duas ideias fundamentais. Por um lado, muitas das dificuldades que vivia individualmente eram também sentidas pelos meus

² Refere-se ao domínio profundo, substantivo e sintático da própria matéria que o professor leciona (neste contexto, os saberes próprios da Educação Física, como técnicas desportivas, biomecânica, fisiologia ou tática). Segundo o referencial teórico de Lee Shulman (1987), possuir apenas este saber científico ou técnico é insuficiente para a docência; ele tem de ser amalgamado com o conhecimento pedagógico (originando o "conhecimento pedagógico do conteúdo") para que a matéria seja didaticamente traduzida em representações, analogias e tarefas que os alunos consigam compreender e aprender de forma efetiva.

colegas, o que me ajudou a interpretá-las não como falhas pessoais, mas como desafios estruturais da fase inicial da docência. Por outro lado, compreendi que diagnosticar uma dificuldade não basta. Cada problema exige uma resposta pedagógica concreta, ensaiada na aula seguinte, observada nos seus efeitos e reajustada em função da resposta dos alunos. Foi nesse ciclo entre identificar, intervir, observar e reajustar que comecei a construir uma prática profissional mais consciente, intencional e fundamentada, próxima da lógica de reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação proposta por Schön (1983)

3.1.3. Uma conceção pedagógica em construção: ensinar para a equidade, inclusão e participação

No período antecedente ao EP, a minha ligação à EF estava marcada pelo treino, pelo rendimento e pela melhoria da performance dos atletas e clientes. Enquanto treinador de CrossFit e de Ginástica, fui construindo uma relação com a atividade física que valorizava o rigor técnico, o esforço, a disciplina e a superação. Esta base continuou a fazer parte da minha identidade, mas a prática escolar obrigou-me a reformular prioridades. Na escola, o objetivo não era formar atletas, mas sim criar condições para que todos os alunos aprendessem, participassem e desenvolvessem uma relação positiva com a EF.

Esta reconceptualização do meu papel desenvolveu-se, sobretudo, em quatro dimensões. Primeiramente, passei a olhar para o aluno a partir do seu ponto de partida real, e não de uma ideia preconcebida do que seria suposto o aluno já saber fazer. Depois, transformou-se a minha forma de olhar para o erro, que deixou de ser visto como uma falha estritamente imputável ao aluno e passou a ser entendido como uma fonte de informação sobre a adequação da tarefa, a clareza da instrução e a necessidade de feedback, ou seja, sobre a própria prática pedagógica do professor. Em terceiro lugar, compreendi o planeamento como um processo flexível, sujeito a reajustamentos sempre que a realidade da aula o exigia. Por fim, a intenção de garantir equidade de participação abandonou o plano meramente intencional para se materializar numa prática pedagógica orientada explicitamente para a garantia desse desiderato educativo: tomar decisões concretas sobre formação de grupos, regras, manipulações de espaços de prática e dos critérios de êxito (i.e., o que significava ter sucesso nas minhas aulas de EF?). Esta deslocação do centro das preocupações pedagógicas do conteúdo para o aluno, aproxima-

se do que Farias e Mesquita (2022) descrevem como ensino centrado no aluno, orientado pelos princípios da equidade, da inclusão e da participação ativa.

3.2. Planeamento: decidir e negociar a prática pedagógica

O planeamento assumiu-se como uma dimensão central da minha intervenção. Antes do EP, encarava-o sobretudo como uma forma de organizar conteúdos e antecipar o trabalho a desenvolver. Contudo, a prática mostrou-me que planear implica também conhecer o contexto, interpretar o currículo, analisar os alunos, prever dificuldades, organizar progressões e reajustar a intervenção sempre que necessário. Esta compreensão aproxima-se da ideia de que o planeamento em EF não deve ser entendido como um procedimento rígido, mas como um processo intencional, flexível e ajustado às condições concretas de ensino e aprendizagem (Bento, 2003; Rink, 2014). A qualidade do planeamento não se revelou apenas na sua organização inicial, mas na capacidade de responder às características das turmas, aos constrangimentos materiais e aos imprevistos surgidos ao longo do processo, reforçando a importância da tomada de decisão pedagógica antes, durante e após a prática pedagógica (Siedentop & Tannehill, 2000).

3.2.1. Do planeamento anual à unidade didática: do planograma à intervenção pedagógica

O planeamento anual das matérias estava organizado no planograma da disciplina, que distribuía pelas turmas um conjunto amplo de modalidades, articuladas com o trabalho transversal em Fit-Escola e Atletismo. A distribuição completa, por ano de escolaridade, encontra-se no Anexo AC. Este planeamento anual funcionou como orientação global, mas não como estrutura rígida: as características de cada turma exigiram uma interpretação pedagógica do planograma, e o trabalho real desenvolveu-se sempre na zona de fronteira entre o currículo previsto, as AE e o nível efetivo dos alunos.

A construção das UD's foi estruturada pelo Modelo de Estrutura do Conhecimento (Vickers, 1990), que serviu de matriz organizadora para todas as UD's lecionadas no EP. Este modelo obrigou-me a analisar cada modalidade a partir de várias categorias articuladas, designadamente: as habilidades motoras, a condição física, a cultura desportiva, os conceitos psicossociais, o contexto, os alunos, os objetivos, a avaliação e as progressões pedagógicas. Mais do que um instrumento de organização documental, o MEC funcionou para mim como um quadro de pensamento sobre o ensino: forçou-me a justificar cada decisão e a articular conteúdos que, sem essa matriz, eu seria tentado a

tratar de forma isolada. Na Ginástica, por exemplo, a exigência técnica e a segurança obrigaram a planejar progressões simples, ajudas e critérios claros de execução. No Voleibol, as dificuldades técnicas dos alunos levaram-me a privilegiar jogos reduzidos e regras modificadas que aumentassem a continuidade do jogo. Nas modalidades alternativas lecionadas ao 10.º LH (*Frisbee, Kin-Ball e Pickleball*), a mesma matriz levou-me a articular intencionalmente as quatro categorias transdisciplinares: na cultura desportiva trabalhei a origem e os princípios de cada modalidade, com destaque para o “Espírito do Jogo”³ do *Ultimate Frisbee* como mecanismo de autorregulação e fair-play; e, na dimensão psicossocial, defini estratégias específicas para a responsabilidade, a cooperação e a comunicação entre os alunos.

Este modo de planejar ajudou-me a responder, de forma estruturada, a uma das problemáticas que o NE identificou no diagnóstico colaborativo (Anexo AN): o desfazamento entre o currículo previsto e a proficiência real dos alunos. A solução passou por ajustar a complexidade inicial das tarefas e por integrar, no início de cada UD, fases de revisão e consolidação de pré-requisitos. Esta intervenção foi particularmente necessária no 8.º, onde as dificuldades motoras transversais exigiram progressões mais simples e critérios de êxito mais acessíveis. Mostrou-me que o planeamento, mesmo quando bem estruturado, é uma decisão em permanente negociação com a realidade da turma.

3.2.2. Níveis de Planeamento, contingências e reajustamentos: transformar constrangimentos em oportunidades pedagógicas

Os três níveis de decisão, planeamento anual, UD e plano de aula, revelaram-se interdependentes ao longo do EP, confirmando a ideia de que o planeamento EF deve articular diferentes escalas de decisão, mantendo coerência entre os objetivos gerais, a organização das unidades didáticas e a intervenção concreta em aula (Bento, 2003). Uma alteração no espaço disponível, uma dificuldade inesperada da turma ou uma resposta

³ O “Espírito do Jogo” é o princípio fundamental e a regra de ouro do *Ultimate Frisbee*. Caracteriza-se pela ausência de árbitros, delegando nos próprios praticantes a responsabilidade de conhecer as regras, assinalar as suas próprias infrações e resolver disputas em campo de forma honesta, dialógica e respeitosa, colocando o *fair-play* acima da mera competitividade.

diferente dos alunos obrigava a reajustar a própria aula, a aula seguinte e, por vezes, a própria sequência da UD. Esta necessidade de ajustamento aproxima-se da perspectiva de que o ensino eficaz não depende apenas da planificação prévia, mas também da capacidade do professor para interpretar as respostas dos alunos e adaptar as tarefas às necessidades emergentes da aprendizagem (Metzler, 2017; Rink, 2014).

O caso mais expressivo desta interdependência ocorreu no 2.º período. Estava prevista o ensino de uma UD de Natação, mas o encerramento da piscina, anunciado quando a UD estava em curso, obrigou a uma reorganização do planeamento. A decisão tomada, em articulação com o PC, foi prolongar a UD de Voleibol, modalidade que já apresentava dificuldades técnicas e de participação significativas, e aprofundá-la a partir da modificação de tarefas. No ensino dos jogos desportivos, este tipo de adaptação assume particular relevância, uma vez que a modificação das tarefas permite ajustar a complexidade do jogo, favorecer a participação e criar condições mais adequadas à compreensão tática e à evolução técnica dos alunos (Mesquita & Graça, 2011; Metzler, 2017). Este constrangimento, vivido inicialmente como obstáculo, transformou-se na principal oportunidade pedagógica do meu EP. Foi precisamente a partir deste prolongamento que se formulou o problema do meu estudo de desenvolvimento profissional. Esta experiência ensinou-me que o planeamento deve orientar a ação, mas não a aprisionar. O professor preserva a intencionalidade pedagógica enquanto responde, em simultâneo, às condições reais da aula, e é nesse equilíbrio que o planeamento se torna verdadeiramente útil. Uma UD bem desenhada não é a que se cumpre exatamente como foi pensada, mas a que mantém coerência pedagógica mesmo quando tem de ser reescrita a meio do caminho.

3.3. Realização da prática pedagógica

A presente secção centra-se na realização da prática pedagógica e procura evidenciar a evolução da minha intervenção ao longo do EP. A sua organização parte das dimensões mais diretamente associadas à ação do professor (a instrução, a demonstração, o feedback e a gestão da aula) e avança depois para a análise dos modelos pedagógicos, dos estilos de ensino e das tarefas de aprendizagem enquanto ferramentas flexíveis ao serviço do ensino do professor e da aprendizagem dos alunos.

Deste modo, a secção inicia-se com a capacitação pedagógica enquanto dimensão transversal da intervenção docente, prossegue com a gestão do tempo, do espaço e da

aula, aprofunda a utilização de modelos pedagógicos, estilos de ensino e tarefas de aprendizagem, e termina com a reflexão sobre o aluno enquanto coconstrutor da aprendizagem, destacando a autonomia, a autorregulação, o feedback entre pares e a motivação.

3.3.1. Capacitação pedagógica: intencionalidade e clareza educativa

A capacitação pedagógica⁴ foi uma das dimensões em que senti maior evolução ao longo do EP. A experiência anterior no treino e nas AEC deu-me alguma segurança na demonstração técnica e na organização do conteúdo, mas o contexto escolar exigiu uma intervenção mais intencional, ajustada à diversidade dos alunos e orientada para a aprendizagem de todos. Esta evolução traduziu-se, sobretudo, na capacidade de transformar o conhecimento do conteúdo específico em decisões pedagógicas concretas, aproximando-se do conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo proposto por Shulman (1987).

Ao longo do ano, esta capacitação foi sendo construída através da prática, da reflexão sistemática com o PC e com o NE, e da análise crítica das dificuldades sentidas nas aulas. Esse processo permitiu-me tornar a intervenção progressivamente mais clara, consciente e situada, preparando o desenvolvimento das dimensões que se seguem: a instrução, a demonstração, o feedback, a gestão da aula, os modelos pedagógicos e a participação ativa dos alunos.

3.3.2. Instrução, demonstração e feedback: intenção e precisão

Na fase inicial da PES, a tendência para sobre-explicar as tarefas de aprendizagem configurou-se como um problema na minha instrução. Procurava antecipar todos os problemas e apresentar vários critérios simultaneamente. Apesar da intenção de tornar a tarefa clara, o efeito era frequentemente o contrário: alguns alunos dispersavam a atenção, iniciavam a prática sem compreender totalmente o propósito da tarefa e o tempo de prática efetiva diminuía. Esta dificuldade fez-me compreender a importância de fornecer uma instrução breve, objetiva e orientada para os aspetos essenciais da tarefa, uma vez que a

⁴ Entende-se por capacitação pedagógica o desenvolvimento da capacidade do professor para transformar conhecimento em decisões didáticas claras, intencionais e ajustadas aos alunos, promovendo aprendizagens significativas em contexto real de aula (Rink, 2014).

clareza da comunicação e a maximização do tempo de prática são dimensões fundamentais da eficácia pedagógica em EF (Rink, 2014; Siedentop & Tannehill, 2000).

Para responder a esta dificuldade, passei a estruturar a instrução em torno de quatro elementos sistemáticos: (i) explicitar o objetivo da tarefa, (ii) clarificar a organização da prática, (iii) definir apenas dois ou três critérios de êxito e (iv) reforçar as regras de segurança. Esta decisão tornou a informação mais acessível, reduziu o tempo de instrução e acelerou a passagem para a prática. A demonstração tornou-se igualmente mais intencional, com atenção ao posicionamento dos alunos, à visibilidade da ação e à ligação explícita entre o que era demonstrado e os critérios de êxito, aspetos relevantes para tornar a informação mais observável e compreensível pelos alunos (Rink, 2014). Sempre que adequado, recorri também à demonstração por alunos, o que permitia valorizar boas execuções, aproximar a explicação da realidade da turma e tornar os critérios mais concretos para os colegas.

Nas sessões colaborativas de reflexão em NE, a emissão de feedback pouco específico foi uma dificuldade transversal ao grupo, também identificada no diagnóstico do NE (Anexo AN). Estes momentos reflexivos foram decisivos para a evolução do meu feedback pedagógico. Inicialmente, a minha intervenção centrava-se sobretudo na correção técnica imediata, através de indicações como «dobra mais os joelhos» ou «estende o braço». Embora úteis em determinadas situações, estas correções perdiam eficácia quando surgiam de forma isolada e sem continuidade, sobretudo em turmas numerosas e em tarefas com vários focos de observação.

Progressivamente, passei a estruturar o feedback como um ciclo: primeiro valorizava um aspeto positivo da execução, depois indicava o elemento a melhorar e, por fim, voltava a observar o aluno para verificar se a correção tinha sido aplicada. Esta forma de intervenção aproximou-se da ideia de feedback enquanto processo de regulação da aprendizagem, isto é, uma informação que ajuda o aluno a compreender onde se encontra, para onde deve avançar e que ações precisa de realizar para melhorar (Hattie & Timperley, 2007). Este ciclo, simples na formulação, mas exigente na aplicação, tornou o feedback mais consequente, pois a correção não terminava na palavra do professor, mas prolongava-se na prática seguinte do aluno.

A definição clara de critérios de êxito foi decisiva nesta evolução. Numa tarefa de passe, por exemplo, não bastava pedir aos alunos que passassem corretamente; era

necessário explicitar pistas concretas de ação, como orientar o corpo para o colega, ajustar a força do passe, comunicar antes de receber e deslocar-se após a ação. Estes critérios tornavam a aprendizagem mais concreta para o aluno e davam ao feedback uma base observável. Sem critérios, o feedback tende a tornar-se genérico; com critérios claros, transforma-se numa intervenção mais específica, intencional e útil para a melhoria da execução.

3.3.3. Gestão do tempo, do espaço e da aula: potenciar a aprendizagem

A gestão do tempo foi outra aprendizagem central ao longo da PES, estando diretamente ligada a uma das problemáticas identificadas pelo NE no diagnóstico colaborativo (Anexo AN): a dificuldade em gerir simultaneamente a extensão e a profundidade do conteúdo, especialmente em modalidades organizadas por estações, como a Ginástica (ver UD no Anexo H) e o Atletismo. Procurar abranger todas as tarefas previstas comprometia a observação técnica, reduzia o tempo disponível por estação e limitava a qualidade da intervenção pedagógica (Siedentop & Tannehill, 2000). Esta dificuldade levou-me a compreender que a eficácia da aula de EF não depende apenas da quantidade de conteúdos abordados, mas da qualidade do tempo de prática, da pertinência das tarefas e da capacidade do professor para organizar condições favoráveis à aprendizagem (Rink, 2014).

Para responder a este problema, passei a reduzir seletivamente o número de estações e a definir previamente um foco prioritário para cada aula. Esta opção permitiu-me acompanhar melhor a execução dos alunos, circular com maior intencionalidade e intervir sobre aspetos mais relevantes da aprendizagem. A redução do número de tarefas não significou empobrecer a aula, mas torná-la mais exequível e mais ajustada ao tempo disponível, evitando que a preocupação em cumprir o planeamento compromettesse a qualidade da prática.

No início da PES, nem sempre tinha plena consciência do impacto que pequenas perdas organizativas tinham na qualidade da aula. Material pouco preparado, espaços de prática indefinidos ou transições pouco claras diminuían o tempo de prática efetiva e aumentavam comportamentos de dispersão. A literatura sobre o ensino da EF tem destacado precisamente a importância da gestão eficaz do tempo, das rotinas organizativas e da redução dos tempos mortos, uma vez que estes aspetos condicionam

diretamente o envolvimento dos alunos e as oportunidades reais de aprendizagem (Metzler, 2017; Siedentop & Tannehill, 2000).

Progressivamente, passei a preparar o material antes da aula, a definir previamente os espaços de trabalho, a formar grupos com antecedência e a escolher tarefas com uma organização mais simples. A organização espacial passou também a ser planeada com maior rigor, através da definição dos locais de prática, dos sentidos de rotação, dos espaços de espera e dos pontos de reunião. Estas decisões reduziram tempos mortos, aumentaram a segurança e facilitaram a minha circulação entre grupos. As transições, em particular, foram uma das áreas em que mais evoluí: quando os alunos sabiam antecipadamente para onde se deslocar, que grupo integrar e que material utilizar, a aula mantinha um ritmo mais estável e produtivo.

As condições materiais da escola tiveram também influência nesta dimensão. Nas aulas ao ar livre, onde existia espaço exclusivo para a turma, a gestão era mais simples. No pavilhão, pelo contrário, a acústica, a partilha do espaço com outras turmas e a ausência de divisórias exigiam maior cuidado na comunicação, maior investimento na organização prévia e, por vezes, a simplificação de propostas que, noutro espaço, poderiam ter funcionado de forma diferente. Esta necessidade de ajustar a organização às condições concretas do contexto reforçou a ideia de que o ensino é uma prática situada, na qual as decisões pedagógicas devem ser permanentemente adaptadas aos recursos disponíveis, às características da turma e às possibilidades reais do espaço de aula (Doyle, 1986; Rink, 2014).

3.3.4. Modelos pedagógicos, estilos de ensino e tarefas de aprendizagem

O presente ponto reúne três dimensões da intervenção pedagógica que, ao longo do EP, fui aprendendo a articular: os estilos de ensino, os modelos pedagógicos e as tarefas de aprendizagem. Embora distintas, todas convergem para um mesmo critério organizador: a intencionalidade pedagógica. Nenhuma escolha didática se justifica por si mesma, mas em função daquilo que se pretende que o aluno aprenda, do modo como melhor o pode aprender e das condições concretas em que a aula decorre (Metzler, 2017).

Estilos de ensino: Flexibilização e responsividade pedagógica

A reflexão com o PC levou-me a tomar consciência da importância de variar o estilo de ensino consoante a situação concreta de aprendizagem. A competência profissional não reside na adesão permanente a um único estilo, mas na capacidade de

selecionar a intervenção mais adequada ao objetivo da aula, ao conteúdo, ao nível dos alunos e ao momento da aprendizagem. Mosston e Ashworth (2008) ajudam a sistematizar esta ideia ao situarem os estilos de ensino num espectro contínuo, que se estende da reprodução à produção de conhecimento: num extremo, as decisões concentram-se mais no professor e a aprendizagem orienta-se para a reprodução; no outro extremo, a parte das decisões transfere-se para o aluno e a aprendizagem orienta-se para a descoberta e para a construção.

Neste espectro, não existem estilos intrinsecamente superiores, mas estilos mais ou menos ajustados a cada objetivo de aprendizagem, à natureza da matéria de ensino e ao nível de habilidade e de autonomia dos alunos. Nas modalidades em que o meu conhecimento didático era mais consolidado, como as atividades de condição física e a Ginástica, sentia-me mais à vontade para abrir o espaço de decisão do aluno e recorrer a estilos mais próximos da produção. Nas modalidades em que dominava menos o conteúdo, tendia, num primeiro momento, a refugiar-me em estilos mais diretivos, que me devolviam maior controlo da situação. Tomar consciência desta tendência foi, em si, uma aprendizagem importante, pois permitiu-me distinguir as situações em que o estilo diretivo era pedagogicamente adequado daquelas em que era apenas a opção mais confortável para mim.

Na prática, esta flexibilização traduziu-se em opções concretas. Em momentos relacionados com a segurança, a organização do espaço ou a utilização do material, uma intervenção mais diretiva era não só adequada como necessária, como aconteceu na montagem de aparelhos, nas ajudas em Ginástica ou nas aulas iniciais de Natação, onde a margem para erro era reduzida. Já em tarefas orientadas para a exploração motora, a resolução de problemas ou a participação mais autónoma, uma postura menos diretiva revelava-se mais produtiva, desde que sustentada por critérios claros, regras bem definidas e acompanhamento próximo. Assim, fui aprendendo que o estilo de ensino deve ser escolhido em função da intenção pedagógica e das condições concretas da aula.

Modelos pedagógicos: orientações flexíveis

O recurso a modelos pedagógicos ajudou-me a compreender que ensinar EF implica desenhar ambientes de aprendizagem coerentes, com uma intenção formativa que ultrapassa o conteúdo específico imediato. Ao longo do EP, contactei com modelos que sustentaram a minha prática profissional, designadamente o Modelo de Educação

Desportiva (Siedentop, 1994), a Aprendizagem Cooperativa (Dyson & Casey, 2012) e as Abordagens Baseadas no Jogo (Farias et al., 2025).

A principal aprendizagem retirada deste contacto foi a de que os modelos não devem ser entendidos como guiões rígidos, aplicados de forma uniforme, mas como estruturas pedagógicas flexíveis, ajustadas às características das turmas, aos objetivos de aprendizagem e às condições reais da aula. Entre os benchmarks estruturais destacam-se, por exemplo, a época desportiva, a afiliação, a competição formal, o registo de resultados, a festividade e a atribuição de papéis. Já os benchmarks de conteúdo incluem as tarefas baseadas no jogo, a descoberta guiada, as modificações do jogo, o desenvolvimento de conteúdos através da resolução de problemas e a complexidade tática (Farias et al., 2026). Assim, a eficácia dos modelos não decorre da sua aplicação formal, mas da capacidade do professor para os adaptar ao contexto concreto de intervenção.

O Modelo de Educação Desportiva: uma análise transversal

Entre os modelos pedagógicos com que trabalhei ao longo do EP, o Modelo de Educação Desportiva foi aquele que apliquei de forma mais sistemática. Proposto por Siedentop (1994) e desenvolvido por Siedentop et al. (2011), este modelo procura aproximar a experiência da aula da estrutura do desporto institucionalizado, organizando a aprendizagem em torno de épocas desportivas, equipas estáveis, papéis definidos, competição formal e evento culminante. A sua intenção formativa não se limita à aprendizagem motora, procurando também desenvolver alunos competentes, cultos e entusiastas, capazes de participar de forma responsável numa comunidade desportiva.

A aplicação mais completa do MED ocorreu no 10.º CT, ao longo do primeiro período, nas modalidades de Basquetebol, Ginástica e Orientação. Organizei a turma em cinco equipas estáveis, constituídas de forma heterogénea e equilibrada, com filiação própria e papéis atribuídos, como capitão, subcapitão e árbitro. Na Ginástica, os alunos assumiram ainda funções como treinador, coreógrafo e repórter de imagem. Esta estrutura permitiu dar maior coerência à organização da unidade didática e criar uma lógica de continuidade entre aulas, em que os alunos reconheciam a sua equipa, a sua função e o seu papel no desenvolvimento das tarefas.

A experiência na turma do segundo período, 10.º LH revelou, contudo, alguns limites do modelo. Tentei implementar uma lógica organizativa semelhante, mas a estrutura de equipas tornou-se, em alguns momentos, objeto de resistência. Algumas

alunas não assumiam o compromisso necessário ao funcionamento do grupo, o que dificultou a dinâmica colaborativa que o MED pressupõe. Esta experiência mostrou-me que o modelo não cria automaticamente uma cultura de cooperação; pelo contrário, depende, em parte, de condições relacionais e motivacionais previamente construídas. Numa turma com baixa motivação inicial e tensões entre alunas, a estrutura competitiva pode acentuar dificuldades em vez de as resolver (Fernández-Río, 2017).

No terceiro período, com o 8.º ano, voltei a recorrer ao MED no Basquetebol, mas de forma mais contida. Como a turma apresentava dificuldades motoras significativas, optei por simplificar a estrutura de papéis, mantendo sobretudo a filiação, a identidade de equipa e algumas responsabilidades organizativas. Esta adaptação permitiu beneficiar da lógica do modelo sem sobrecarregar os alunos com funções demasiado exigentes para o seu nível de autonomia.

O contraste entre estas três experiências constituiu a principal aprendizagem que retirei do MED. O modelo funcionou com maior facilidade no 10.º CT e no 8.º ano, mas encontrou resistência no 10.º LH. Assim, compreendi que a sua eficácia não depende apenas da presença formal dos seus elementos estruturais, mas da leitura do perfil da turma e da capacidade do professor para ajustar a estrutura do modelo às condições reais de participação, motivação e cooperação dos alunos.

Aprendizagem Cooperativa: construir as bases da cooperação

A análise do MED deixou clara uma conclusão: a cooperação de que o modelo depende nem sempre existe à partida e, em certos grupos, tem de ser construída. Foi sobretudo a este nível que a Aprendizagem Cooperativa se revelou útil ao longo do estágio. Mais do que um modelo aplicado de forma isolada, encarei-a como um conjunto de princípios e de estruturas de trabalho destinados a tornar a cooperação um objetivo de aprendizagem em si mesmo.

Enquanto modelo pedagógico, a Aprendizagem Cooperativa organiza a aprendizagem em pequenos grupos heterogéneos que trabalham em conjunto para um objetivo comum (Dyson & Casey, 2012). A sua eficácia depende da presença de cinco elementos essenciais: a interdependência positiva, a responsabilidade individual, a interação promotora, as competências sociais e o processamento de grupo (Johnson et al., 2008). A investigação em EF tem mostrado que, quando estes elementos estão presentes, o modelo pode promover aprendizagens sociais, afetivas, motoras e cognitivas (Casey &

Goodyear, 2015), o que o torna pertinente para além da simples gestão das relações na turma.

Na prática, a aplicação mais deliberada destes princípios ocorreu na Natação, com o 8.º ano. Tratando-se de uma turma heterogénea, organizada em três grupos de nível, recorri a tarefas cooperativas em que o resultado só era alcançável com a participação coordenada de todos. Um exemplo foi o «Túnel Aquático com Bola», em que o grupo tinha de se organizar para fazer progredir a bola ao longo de um percurso sem a deixar cair. Tarefas deste tipo materializavam a interdependência positiva, pois nenhum aluno resolvia o desafio sozinho e os alunos mais à vontade no meio aquático podiam apoiar os colegas com mais dificuldades.

A mesma lógica esteve presente noutras tarefas de natureza colaborativa, como a construção, em grupo, de sequências de Ginástica, em que a distribuição de papéis obrigava os alunos a coordenarem-se em torno de um produto comum. Esta articulação entre modelos não foi casual. O MED, as Abordagens Baseadas no Jogo e a Aprendizagem Cooperativa partilham fundamentos pedagógicos que podem reforçar-se mutuamente (Dyson et al., 2004). A principal aprendizagem que retiro é a de que cooperação e competição não se opõem necessariamente; podem complementar-se, desde que o professor reconheça o ponto de partida da turma e escolha a estrutura pedagógica mais adequada.

O ensino do jogo, baseado no jogo: a importância das tarefas de aprendizagem

Subjacente às opções de planeamento dos jogos desportivos coletivos esteve uma conceção de jogo que não se reduz ao domínio isolado das habilidades técnicas. Jogar bem implica mobilizar essas habilidades de forma funcional, em resposta aos problemas que o jogo coloca, articulando execução, tomada de decisão e compreensão tática. Esta perspetiva deslocou o foco do gesto técnico isolado para a leitura do jogo, para a seleção da resposta adequada e para a compreensão do porquê de cada ação (Farias et al., 2019). No Basquetebol (ver a UD no Anexo G) e no Voleibol, esta orientação traduziu-se na aproximação às Abordagens Baseadas no Jogo, colocando o jogo e os problemas dele emergentes no centro do processo de ensino-aprendizagem.

A progressão entre tarefas mais simples e formas de jogo mais complexas foi operacionalizada através da tipologia proposta por Farias et al. (2025), que distingue tarefas analíticas semelhantes ao jogo, formas parciais de jogo e formas básicas de jogo.

Esta organização permitiu aumentar progressivamente a complexidade tática sem perder a referência à lógica da modalidade. Assim, partia-se de problemas identificados em formas de jogo mais representativas, como o 3x3 no Basquetebol ou o 2x2 no Voleibol, para construir tarefas mais simples e direcionadas, como situações de superioridade numérica, jogos condicionados ou sequências cooperativas.

Procurei iniciar a abordagem dos jogos desportivos a partir do jogo, ainda que em formatos simplificados. Esta opção permitia apresentar aos alunos a lógica global da modalidade desde o início, ajudando-os a compreender princípios como a criação e ocupação de espaço, a continuidade da jogada, a organização ofensiva e defensiva ou a tomada de decisão em função da oposição. As tarefas mais centradas na técnica não foram abandonadas, mas passaram a ser utilizadas com uma função pedagógica específica: aumentar o número de repetições, corrigir aspetos técnicos relevantes ou preparar os alunos para responderem melhor aos problemas do jogo.

No Basquetebol, esta progressão concretizou-se, por exemplo, a partir de um mesmo conteúdo tático: a criação de situações de finalização através da desmarcação e do passe. Numa tarefa semelhante ao jogo, como o 2x0 de passe para a desmarcação em corte, sem oposição, o foco residia no refinamento técnico do corte em “V” e na precisão e timing do passe. Numa forma parcial de jogo, como o 3x2 de passe-e-corte, passou a preservar-se a relação ataque-defesa num formato de superioridade numérica, exigindo ao portador da bola a leitura da defesa para decidir entre passar ao colega livre, executar passe-e-corte ou progredir em drible. Por fim, numa forma básica de jogo, como o 3x3 em meio-campo, os alunos aplicavam essas soluções num jogo reduzido que preservava as regras primárias da modalidade e recuperava a imprevisibilidade tática do jogo formal.

Esta lógica foi igualmente transferida para o Voleibol, através da construção progressiva de tarefas modificadas orientadas para a continuidade da jogada, a participação equilibrada e a organização do ataque. A forma como estas tarefas foram concebidas, ajustadas e sequenciadas viria a ser aprofundada posteriormente na análise da UD de Voleibol.

3.3.5. O aluno como (co)construtor da aprendizagem: Responsabilidade, autorregulação e motivação

O envolvimento ativo⁵ dos alunos na construção do seu processo de aprendizagem, e também no apoio à aprendizagem dos pares, foi uma preocupação central da minha intervenção. Envolver os alunos não significa apenas colocá-los em atividade motora; significa criar condições para que participem de forma consciente, responsável e significativa. Esta preocupação articula-se com uma conceção de ensino centrado no aluno, na qual este deixa de ser apenas executante das tarefas propostas pelo professor e passa a assumir um papel mais ativo na organização, regulação e atribuição de sentido à própria aprendizagem (Farias & Mesquita, 2024).

Ao longo do EP, esta intenção materializou-se em três dimensões principais: a promoção da autonomia e da responsabilidade, o envolvimento dos alunos na regulação da aprendizagem através do feedback entre pares, e a construção de um clima de aula capaz de favorecer a motivação, a participação e o compromisso com as tarefas.

Ampliação da autonomia e desenvolvimento da responsabilidade dos alunos

A promoção da autonomia foi identificada como uma das problemáticas centrais no diagnóstico colaborativo do NE (Anexo AN). No início da PES, muitos alunos dependiam da minha intervenção para iniciar tarefas, organizar material ou resolver dúvidas simples. Esta dependência reduzia o ritmo da aula, aumentava os tempos de espera e limitava o tempo de prática efetiva. A resposta pedagógica ensaiada passou por ensinar explicitamente rotinas de transição e de gestão do material, responsabilizar os alunos por momentos específicos da aula e criar condições para que assumissem funções progressivamente mais autónomas.

Esta intervenção foi particularmente visível no 10.º CT, onde a existência de equipas, papéis e rotinas de funcionamento permitiu transferir gradualmente algumas responsabilidades para os alunos. Progressivamente, passaram a iniciar tarefas com maior rapidez, a preparar materiais, a organizar-se dentro do grupo e a colaborar de forma mais consistente. Esta experiência mostrou-me que a autonomia não surge espontaneamente:

⁵ Entende-se por envolvimento ativo a participação consciente, responsável e significativa do aluno nas tarefas, não se reduzindo à atividade motora, mas incluindo a regulação, a tomada de decisão e a atribuição de sentido à aprendizagem (Farias & Mesquita, 2024).

precisa de ser ensinada, estruturada e acompanhada. Requer, também, que o professor resista à tentação de retomar o controlo de todas as decisões da aula, permitindo que os alunos tenham espaço para assumir responsabilidades reais (Layne & Hastie, 2012; Farias et al., 2017).

No 10.º LH, a mesma estratégia exigiu maior acompanhamento da minha parte. A turma apresentava menor envolvimento inicial e algumas dificuldades de cooperação, pelo que foi necessário clarificar papéis, mediar conflitos e reforçar a responsabilidade individual dentro do grupo. Esta diferença entre turmas permitiu-me compreender que a autonomia depende sempre do ponto de partida dos alunos: em alguns contextos, pode ser ampliada rapidamente; noutros, precisa de ser construída de forma mais gradual, com maior presença e orientação do professor.

Feedback entre pares como instrumento ao compromisso com a aprendizagem

Para além da execução das tarefas, procurei envolver os alunos na própria regulação da aprendizagem, atribuindo-lhes funções de observação e de feedback entre pares. Esta estratégia revelou-se mais eficaz quando os critérios de observação eram simples, claros e diretamente ligados ao objetivo da tarefa. Quando os alunos sabiam exatamente o que observar, conseguiam produzir comentários mais úteis, específicos e compreensíveis para os colegas.

No Voleibol, por exemplo, em situações de 1x1 e 2x2, alguns alunos observavam critérios como a deslocação para a bola, a orientação dos apoios ou a trajetória do passe. Na Ginástica, em elementos como o rolamento ou a roda, assim como na Natação, os alunos que assumiam o papel de observadores dispunham de cartões de tarefa (ver anexo M e N) que os auxiliavam a identificar claramente os critérios de êxito. Desta forma, ajudavam os colegas a partir de referenciais técnicos previamente definidos, como a posição da cabeça, a extensão dos braços ou o alinhamento dos apoios. Esta organização tornou o feedback mais concreto e acessível, enquanto promoveu maior responsabilidade, atenção à tarefa e compreensão dos critérios de sucesso.

Esta opção aproxima-se dos pressupostos do estilo de ensino recíproco, no qual os alunos assumem papéis diferenciados de executante e observador, sendo orientados por critérios previamente definidos pelo professor (Mosston & Ashworth, 2008). No entanto, compreendi que o feedback entre pares não pode ser deixado apenas à espontaneidade dos alunos. Exige preparação prévia, linguagem acessível e modelação.

Antes de iniciar algumas tarefas, passei a demonstrar como os alunos deveriam comunicar a observação aos colegas, evitando comentários vagos como “está mal” ou “fizeste bem” e incentivando formulações mais concretas e respeitosas, como: “conseguiu chegar à bola, mas tenta orientar melhor os apoios para o colega” ou “o rolamento saiu melhor quando colocaste o queixo ao peito”.

Esta modelação ajudou a tornar o feedback mais útil e menos avaliativo. Ao mesmo tempo, permitiu que os alunos compreendessem melhor os critérios da tarefa e se envolvessem mais ativamente na aprendizagem dos colegas. Assim, o feedback entre pares tornou-se não apenas uma estratégia de apoio à execução, mas também uma forma de desenvolver responsabilidade, cooperação e autorregulação (Iserbyt et al., 2010; Mosston & Ashworth, 2008).

Clima de aula e motivação: da baixa participação ao empenho intensificado nas atividades

A motivação⁶ dos alunos revelou-se decisiva para o envolvimento nas aulas. Ao longo do EP, fui percebendo que os alunos participavam mais quando compreendiam o objetivo da tarefa, reconheciam possibilidade de sucesso, se sentiam parte de um grupo e encontravam um clima de aula seguro. Esta evidência tornou-se especialmente clara no 10.º LH, turma cuja motivação inicial era reduzida e onde a barreira à participação não era apenas motora, mas também relacional e afetiva.

Esta leitura aproxima-se dos pressupostos da Teoria da Autodeterminação, segundo a qual a qualidade da motivação é influenciada pela satisfação das necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relação com os outros (Deci & Ryan, 2000; Ntoumanis, 2001). Neste sentido, a intervenção com o 10.º LH exigiu tarefas mais acessíveis, jogos mais dinâmicos, feedback positivo deliberado e valorização sistemática de pequenos progressos.

As modalidades escolhidas para o segundo período, para além do Voleibol, incluíram *Pickleball*, *Frisbee* e *Kin-Ball*, funcionando também como resposta a esta necessidade de aumentar o envolvimento da turma. Por serem modalidades menos consolidadas na cultura escolar, reduziram a barreira de entrada para alunos com menor

⁶A motivação é entendida como a disposição do aluno para se envolver e persistir nas tarefas, influenciada por fatores como autonomia, competência e relação com os outros (Deci & Ryan, 2000; Ntoumanis, 2001).

confiança nos desportos mais tradicionais. Além disso, por exigirem menor especialização técnica inicial e valorizarem a cooperação, a comunicação e o *fair-play*, criaram mais oportunidades de sucesso e interação entre os alunos.

O *Kin-Ball*, em particular, pelo seu carácter cooperativo e dinâmico, contribuiu de forma evidente para aumentar o envolvimento de várias alunas. Esta experiência permitiu-me compreender que motivar significa construir tarefas com sentido, ajustar o desafio ao nível dos alunos, criar oportunidades reais de sucesso e garantir que os alunos reconhecem valor naquilo que estão a fazer. Esta perspetiva aproxima-se da ideia de experiências significativas em EF, nas quais a participação é favorecida quando as tarefas combinam desafio adequado, competência percebida, interação social e relevância pessoal (Beni et al., 2017; Standage et al., 2006).

Em síntese, esta dimensão da prática mostrou-me que colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem exige mais do que lhe dar voz ou liberdade. Exige estruturar essa participação, criar critérios claros, ensinar formas de cooperação e construir condições para que cada aluno possa assumir responsabilidade sobre a sua aprendizagem e sobre a aprendizagem dos outros.

3.4. Avaliação: de avaliação da aprendizagem para a avaliação para a aprendizagem⁷

A avaliação constituiu uma das dimensões da prática pedagógica em que mais senti a passagem de uma lógica centrada na classificação para uma lógica orientada para a aprendizagem. No início do EP, associava-a sobretudo à verificação do desempenho dos alunos no final de uma UD. Com a prática, passei a compreendê-la como um processo contínuo de recolha, interpretação e utilização de informação, capaz de orientar as decisões pedagógicas e apoiar o progresso dos alunos.

Esta perspetiva aproxima-se da avaliação para a aprendizagem defendida por Black e Wiliam (1998), segundo a qual a avaliação formativa contribui para melhorar as

⁷ Abordagem pedagógica que contrasta com a tradicional "avaliação da aprendizagem" (focada na classificação e certificação final). Consiste na utilização intencional da avaliação como ferramenta contínua para recolher evidências da compreensão e desempenho motor dos alunos. Esta recolha permite ao professor ajustar as estratégias de ensino em tempo real e fornecer *feedback* descritivo, promovendo a autorregulação e o envolvimento ativo dos alunos na identificação do que precisam de fazer para atingir os critérios de êxito (Black & Wiliam, 1998).

aprendizagens quando é usada para regular o ensino, e não apenas para certificar resultados. Ao longo do ano, a avaliação organizou-se em três momentos articulados: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa.

3.4.1. Avaliação diagnóstica: conhecer os alunos para planejar melhor

A avaliação diagnóstica foi aplicada nas diferentes modalidades lecionadas com o objetivo de compreender o ponto de partida real dos alunos e orientar as decisões de planeamento. Para isso, recorri a grelhas estruturadas (ver Anexos O, Q e U), adaptadas à especificidade de cada modalidade, mas construídas a partir de uma lógica comum: selecionar poucos critérios observáveis, diretamente relacionados com os objetivos centrais da UD.

A escolha dos critérios procurou evitar uma observação demasiado dispersa. Em vez de avaliar um grande número de comportamentos, privilegiei aspetos essenciais para compreender as principais necessidades dos alunos. No Voleibol, por exemplo, a observação incidiu sobre o passe de dedos, o posicionamento e a leitura simples do jogo, por serem elementos determinantes para a continuidade da jogada. A intenção era verificar se o aluno executava corretamente o gesto técnico, mas também perceber se conseguia deslocar-se para a bola, orientar o corpo, comunicar com os colegas e tomar decisões ajustadas à situação.

Esta avaliação permitiu identificar dificuldades transversais na sustentação da bola, na ocupação do espaço, na comunicação e na construção coletiva da jogada. A partir destes dados, a UD foi reorganizada com recurso a situações de jogo reduzido, regras modificadas e progressões graduais, de modo a aumentar o contacto com a bola, reduzir a complexidade inicial e favorecer a participação dos alunos.

No Basquetebol, a lógica foi semelhante, embora os critérios tenham sido ajustados à natureza da modalidade. A observação em situação de 3x3 permitiu identificar dificuldades na manutenção da posse de bola, na desmarcação, na tomada de decisão e na cooperação ofensiva e defensiva. Estes dados ajudaram-me a planejar tarefas posteriores, recorrendo a jogos condicionados, situações de superioridade numérica e regras que favorecessem a circulação da bola e o envolvimento dos alunos menos participativos.

Na Natação, a AD assumiu uma função particularmente relevante, uma vez que os níveis de adaptação ao meio aquático eram bastante distintos. Os critérios utilizados centraram-se na relação do aluno com a água, na respiração, na flutuação, no equilíbrio,

no batimento de pernas e na capacidade de realizar formas globais de deslocamento. Esta observação permitiu organizar a turma em grupos de nível, não de forma rígida, mas como estratégia de diferenciação pedagógica, ajustando as tarefas ao grau de segurança, autonomia e competência dos alunos.

Deste modo, a avaliação diagnóstica deixou de ser apenas um procedimento inicial e passou a constituir uma ferramenta de decisão e diferenciação pedagógica. Através dela, pude adequar objetivos, selecionar tarefas mais ajustadas, diferenciar níveis de complexidade e antecipar dificuldades. Mais do que confirmar aquilo que os alunos ainda não sabiam fazer, permitiu-me compreender o que já conseguiam realizar e que condições precisava de criar para que pudessem progredir.

3.4.2. Avaliação formativa: observar, monitorizar e reajustar

A avaliação formativa esteve presente ao longo das aulas, através da observação direta, dos registos sistemáticos e dos reajustamentos introduzidos durante a intervenção. Ao contrário da avaliação diagnóstica, centrada na identificação do ponto de partida dos alunos, a avaliação formativa permitiu acompanhar a evolução das aprendizagens e tomar decisões pedagógicas ao longo da UD.

Para esse efeito, utilizei uma ficha diária de observação (ver Anexo AD), que me permitia registar a participação, a execução das componentes críticas e as atitudes demonstradas pelos alunos. Este instrumento ajudou-me a monitorizar o progresso, identificar dificuldades técnicas ou comportamentais, ajustar estratégias e devolver informação regular aos alunos, focada num número reduzido de aspetos por aula. A sua utilidade dependia, contudo, da seleção criteriosa dos indicadores observados para cada aula.

A relação entre avaliação formativa e planeamento foi evidente em vários momentos. Quando verificava que uma tarefa era demasiado complexa, simplificava-a; quando os alunos demonstravam maior controlo, aumentava a exigência; quando alguns participavam pouco, ajustava regras, grupos ou formas de organização. Deste modo, a avaliação formativa não se limitou a registar desempenhos: funcionou como base para decisões imediatas e para a preparação das aulas seguintes.

Na Natação, esta lógica foi particularmente importante no acompanhamento dos grupos de nível. A avaliação formativa permitiu perceber se os alunos estavam a progredir dentro do grupo em que se encontravam, se necessitavam de maior apoio ou se estavam

em condições de transitar para tarefas mais exigentes. No caso do Grupo C, constituído por alunos com maior receio do meio aquático, a observação contínua permitiu valorizar progressos graduais, como a melhoria da flutuação, do controlo respiratório, da segurança na água e da disponibilidade para realizar tarefas com menor apoio.

Esta forma de avaliar respondeu também à problemática do ensino inclusivo identificada no diagnóstico colaborativo do NE. Ao acompanhar os alunos a partir do seu ponto de partida e não de um padrão único de desempenho, a avaliação formativa permitiu ajustar a exigência, oferecer apoios diferenciados e criar condições mais equitativas de progresso. Neste sentido, avaliava os alunos para compreender melhor como intervir, e não apenas para confirmar o que já conseguiam ou não conseguiam fazer.

Assim, a avaliação formativa tornou-se um instrumento central de regulação da minha prática pedagógica. Através dela, pude acompanhar a aprendizagem de forma mais próxima, reajustar tarefas, diferenciar níveis de exigência e preparar a aula seguinte com base em evidências recolhidas na aula anterior.

3.4.3. Avaliação sumativa: o equilíbrio entre “produto” e “processo”

A avaliação sumativa correspondeu ao momento de síntese formal das aprendizagens desenvolvidas ao longo de cada UD. Ao contrário da avaliação formativa, que acompanhou continuamente o processo e serviu para regular a intervenção pedagógica, a avaliação sumativa teve como principal finalidade verificar, classificar e comunicar o nível de desempenho alcançado pelos alunos no final da unidade. Ainda assim, procurei que este momento não fosse entendido como uma avaliação isolada, mas como a formalização de um percurso acompanhado ao longo das aulas.

No domínio das Atividades Físicas, a AS foi realizada através de situações práticas representativas da modalidade. No Basquetebol e no Voleibol, recorri a situações de jogo reduzido ou de jogo formal adaptado, por permitirem observar a aplicação dos conteúdos em contextos próximos da prática real. A avaliação incidiu sobre critérios previamente definidos, como a execução técnica, o posicionamento, a tomada de decisão, a cooperação e a intervenção adequada no jogo. Para garantir maior rigor e coerência, utilizei grelhas de observação com níveis de desempenho, como exemplificado nos Anexos X e Y.

Na Natação, a AS foi diferenciada por grupos de nível, em coerência com o trabalho desenvolvido ao longo da UD. Os alunos foram avaliados em tarefas ajustadas

ao seu nível de competência, segurança e confiança no meio aquático, valorizando não apenas o desempenho final, mas também o progresso realizado face ao ponto de partida. Esta opção permitiu tornar a avaliação mais justa, evitando que alunos com trajetórias e dificuldades muito distintas fossem avaliados exclusivamente por um padrão uniforme.

A classificação final integrou ainda os domínios dos Conhecimentos e das Atitudes, Comportamentos e Valores. O teste teórico (ver anexo F) permitiu avaliar regras, terminologia e princípios técnicos essenciais, enquanto a componente atitudinal valorizou dimensões como assiduidade, pontualidade, empenho, cooperação, respeito pelas regras e responsabilidade no desempenho de funções. Nas situações em que os alunos não puderam realizar prática efetiva por apresentarem atestado médico, a avaliação foi adaptada, incidindo sobre funções de apoio à aula, registo de observações, cooperação com o professor e conhecimentos da modalidade.

Na maioria dos casos, a AS confirmou as evidências recolhidas ao longo da unidade pela AF. Esta convergência mostrou-me que, quando a observação é sistemática e sustentada em critérios claros, a AS não surge como um momento desligado do processo, mas como a síntese de aprendizagens que foram sendo acompanhadas, reguladas e consolidadas ao longo da UD.

3.4.4. Autoavaliação e heteroavaliação

A autoavaliação e a heteroavaliação foram utilizadas como instrumentos complementares da avaliação, com o objetivo de envolver os alunos na leitura do seu próprio percurso e na apreciação do trabalho desenvolvido pelos colegas. As fichas construídas para esse efeito, apresentadas nos Anexos D e E, articulavam critérios relativos à participação e atitudes, à condição física e às modalidades lecionadas, culminando numa apreciação global do desempenho.

A autoavaliação permitiu que cada aluno refletisse sobre a sua participação, o seu empenho, a sua evolução e o grau de cumprimento dos critérios definidos. Mais do que solicitar uma atribuição de nota, procurei que este momento funcionasse como uma oportunidade para os alunos confrontarem a perceção que tinham do seu desempenho com os objetivos trabalhados ao longo da UD.

A heteroavaliação foi organizada por equipa, e não pela turma toda, por considerar que os alunos estavam em melhores condições para avaliar colegas com quem tinham trabalhado de forma mais próxima e continuada. Esta opção tornou o processo mais

informado e mais coerente com a organização pedagógica utilizada nas aulas, nomeadamente nos momentos em que os alunos trabalharam em equipas estáveis.

O alinhamento entre estes instrumentos e os domínios da AS institucional foi uma decisão importante. Ao avaliarem-se com base nos mesmos critérios usados pelo professor, os alunos eram convidados a compreender melhor o que estava a ser valorizado na sua aprendizagem, deixando de olhar para a avaliação apenas como uma nota final.

Ao longo do ano, o instrumento evoluiu do formato em papel para o formato digital, o que facilitou a organização dos dados e tornou o processo mais funcional. Esta experiência mostrou-me que os alunos precisam de aprender a avaliar: a autoavaliação e a heteroavaliação exigem orientação, critérios claros e linguagem adequada. Quando bem enquadradas, constituem uma oportunidade para tornar os alunos mais conscientes dos critérios de avaliação, do seu percurso de aprendizagem e da responsabilidade envolvida na apreciação do trabalho próprio e dos colegas.

3.5. Síntese reflexiva: decisões, reajustamentos e aprendizagem profissional

A Área 1 foi o espaço onde mais diretamente confrontei os conhecimentos adquiridos na formação com as exigências concretas da prática docente. Olhando para o percurso desenvolvido, reconheço três mudanças centrais na minha forma de pensar e ensinar EF, que considero estruturantes para a construção da minha identidade profissional.

A primeira foi a passagem de uma lógica marcada pelo treino para uma prática pedagógica centrada no aluno. Entrei no EP com uma relação com a EF fortemente influenciada pelo rigor técnico, pela exigência de execução e pela procura de melhoria do desempenho. A escola obrigou-me a reformular esta perspetiva. O objetivo deixou de ser conduzir todos os alunos para um nível de execução previamente definido por mim e passou a ser criar condições para que cada um pudesse aprender, participar e desenvolver uma relação positiva com a prática. A diversidade encontrada nas turmas, desde alunos muito competentes a alunos com dificuldades motoras, baixa motivação ou necessidades específicas de adaptação, levou-me a deixar de perguntar “como ensino esta modalidade?” passando a perguntar “que condições preciso de criar para que estes alunos aprendam?”. Esta mudança foi decisiva para compreender a importância da diferenciação pedagógica, da participação ativa e da construção de ambientes de aprendizagem inclusivos.

A segunda mudança ocorreu na forma como passei a entender o planeamento e a escolha das tarefas. No início, a minha atenção concentrava-se sobretudo na seleção de exercícios e na condução da aula. Com o tempo, compreendi que a qualidade da intervenção depende da articulação entre o que se decide antes, o que se observa durante e o que se reajusta depois. As tarefas deixaram de ser pensadas apenas como exercícios a cumprir e passaram a ser entendidas como respostas pedagógicas a problemas concretos de aprendizagem. Neste sentido, planear passou a significar construir uma estrutura suficientemente coerente para orientar a intervenção, mas também suficientemente flexível para responder aos imprevistos, às dificuldades emergentes e às respostas reais dos alunos.

A terceira mudança relacionou-se com a avaliação. Ao longo do ano, deixei de encarar apenas como um momento de verificação e classificação final, passando a compreendê-la como um processo de leitura, regulação e apoio à aprendizagem. Avaliar tornou-se uma forma de conhecer melhor os alunos, ajustar a intervenção, clarificar critérios e acompanhar o progresso ao longo das unidades didáticas. Esta mudança permitiu-me perceber que a avaliação só ganha verdadeiro sentido pedagógico quando informa decisões e quando ajuda os alunos a compreenderem o que estão a aprender, onde se encontram e como podem progredir.

Estas mudanças não representam aprendizagens concluídas, mas direções de desenvolvimento profissional. Continuo a reconhecer fragilidades, nomeadamente na gestão do feedback em turmas grandes, na articulação entre extensão e profundidade dos conteúdos e na transição entre formas reduzidas e formas mais próximas do jogo formal. No entanto, hoje encaro essas dificuldades de forma diferente: não como falhas a esconder, mas como problemas profissionais que exigem análise, experimentação e continuidade formativa.

Em síntese, a Área 1 ensinou-me que ensinar EF implica decidir continuamente entre o que está previsto e aquilo que a aula realmente exige. Essa decisão torna-se mais sólida quando se apoia no conhecimento dos alunos, numa intencionalidade pedagógica clara e na capacidade de reajustar a prática em função da resposta da turma. Foi nesse movimento entre planear, intervir, observar e reformular que fui construindo uma compreensão mais profissional, situada e reflexiva do que significa ser professor de EF.

4. Área 2. Participação na Escola e Relação com a Comunidade

A participação na escola e a relação com a comunidade revelaram-se uma dimensão importante do meu EP, porque me permitiram compreender a escola como um espaço educativo mais amplo, construído por relações, responsabilidades, rotinas institucionais e experiências que ultrapassam a intervenção letiva direta. Batista et al. (2014) referem que o EP constitui um espaço privilegiado para a construção e reconstrução da identidade profissional em EF, precisamente por colocar o estudante estagiário em contacto com a realidade concreta da escola e com os desafios quotidianos da profissão. Também Nóvoa (2009) defende que a formação de professores deve ocorrer no interior da própria profissão, valorizando o contacto com contextos reais e a aprendizagem com professores mais experientes.

Foi nesta lógica que vivi esta área: como um espaço de aprendizagem construído nas relações, nas responsabilidades assumidas e nas pequenas decisões do quotidiano escolar.

4.1. A escola como comunidade de prática

Wenger (1998) descreve a aprendizagem como um processo que ocorre através da participação social, no envolvimento dos sujeitos em práticas partilhadas. Foi também assim que fui aprendendo a ser professor: nas aulas, mas igualmente nas reuniões, nos eventos, nas atividades do Desporto Escolar, nas conversas de corredor e nos momentos partilhados no bar e na sala dos professores. A escola revelou-se, deste modo, uma comunidade de prática, na aceção proposta por Wenger (1998) e desenvolvida por Wenger et al. (2002), onde a aprendizagem se constrói no contacto com os outros e na procura conjunta de soluções para problemas comuns.

A minha integração foi facilitada pela forma como fomos recebidos desde o primeiro dia. A responsável pelos funcionários, a D. Rosa, acolheu-nos com simpatia e ofereceu-nos uma pequena joaninha para colocarmos na mochila, como gesto de sorte para o ano letivo. Apesar de simples, esse momento marcou o início da minha ligação afetiva à escola e ajudou-me a sentir que a nossa presença era valorizada.

Ainda assim, a integração não foi imediata. Nas primeiras semanas, senti necessidade de observar antes de intervir, compreender as dinâmicas existentes e perceber que espaço podia ocupar. Houve momentos em que arrisquei opiniões que não foram

acolhidas como esperava, o que me ensinou a distinguir quando a minha contribuição era pertinente e quando era preferível escutar. Esta foi uma aprendizagem importante: pertencer a uma comunidade exige disponibilidade para participar, mas também sensibilidade para reconhecer o seu funcionamento próprio.

Com o decorrer do EP, a confiança foi-se construindo. À medida que professores, funcionários e alunos passaram a contar comigo, também eu deixei de sentir a escola apenas como local de prática pedagógica e profissional e passei a entendê-la como uma comunidade onde tinha relações, responsabilidades e um papel a desempenhar.

4.2. O professor cooperante e o núcleo de estágio

O PC e o NE tiveram um papel importante na minha participação na escola e na forma como fui assumindo, progressivamente, responsabilidades para além da lecionação. Mais do que estruturas de acompanhamento pedagógico, já descritas anteriormente, funcionaram também como mediadores da minha integração na comunidade escolar.

O PC foi determinante neste processo, não apenas pela orientação da prática letiva, mas também pela forma como nos envolveu nas dinâmicas da escola. A autonomia que nos foi concedendo permitiu-nos participar em atividades, acompanhar alunos, colaborar na organização de eventos e assumir tarefas com crescente sentido de responsabilidade. Esta confiança ajudou-me a deixar de me ver apenas como estagiário em formação e a começar a agir como alguém com um papel efetivo na vida da escola.

O NE constituiu a outra estrutura central deste percurso. A relação com os meus colegas revelou-se melhor do que eu inicialmente esperava, sobretudo pela forma como as nossas personalidades se complementavam. Um dos colegas, mais tímido e introvertido, era também o mais metódico e trabalhador. O outro, mais extrovertido e com grande naturalidade na relação pedagógica, assumia por vezes uma postura mais descontraída no planeamento. Eu situava-me num ponto intermédio: extrovertido, mas comprometido com o rigor do trabalho. Esta diversidade nem sempre foi fácil de gerir, mas obrigou-me a desenvolver maior capacidade de escuta, negociação e cooperação.

A organização do trabalho no NE combinou duas lógicas complementares. Por um lado, a lecionação rodava semanalmente: cada um de nós lecionava, a cada semana, uma das turmas, o que exigia adaptação constante a diferentes grupos, ritmos de aprendizagem e formas de relação com os alunos. Por outro lado, a responsabilidade pelo

planeamento ficava atribuída a um estagiário durante todo o período para uma respetiva turma: no 1.º período fiquei responsável pelo 10.º CT, no 2.º período pelo 10.º LH e no 3.º período pelo 8.º A. Esta dupla lógica revelou-se formativa, porque a rotação semanal ampliou a minha leitura dos contextos e a responsabilidade trimestral obrigou a um conhecimento mais aprofundado da turma, à construção coerente da UD e à antecipação das suas necessidades específicas.

Uma das experiências mais formativas do trabalho conjunto do NE foi a construção e leção de uma UD de Basquetebol, aplicada a uma turma do 5.º ano ao longo de três semanas. Cada um de nós ficou responsável pela leção de uma semana, o que implicou planear em conjunto, garantir coerência entre as seis aulas e respeitar a continuidade do trabalho iniciado pelo colega anterior. Esta experiência obrigou-nos a explicitar opções pedagógicas, justificar decisões e alinhar critérios comuns. Mostrou-me também que ensinar no 2.º ciclo exige uma comunicação particularmente clara, demonstrações frequentes e decomposição da informação em passos ainda menores, adequados ao nível de compreensão dos alunos. Adaptar a comunicação, neste contexto, significou tornar a intervenção pedagógica mais precisa, acessível e intencional.

Assim, o PC e o NE contribuíram para que a minha presença na escola se tornasse progressivamente mais ativa, segura e integrada. Através deles, compreendi que participar na comunidade escolar implica colaborar, assumir responsabilidades e aprender com os outros, em contextos formais e informais.

4.3. Atividades desenvolvidas na comunidade escolar

A participação na vida da escola concretizou-se, ao longo do ano, num conjunto diversificado de atividades que me permitiram contactar com diferentes dimensões da função docente. Envolvi-me na organização de eventos, no acompanhamento de alunos, na supervisão em contextos externos, na dinamização de experiências motoras e em iniciativas de ligação à comunidade.

O quadro seguinte sistematiza essas atividades, identificando o tipo de envolvimento, o contexto e o contributo formativo que cada uma representou para o meu percurso. Algumas destas experiências, pela sua relevância, são aprofundadas nos pontos seguintes.

Quadro 1 – Atividades desenvolvidas no âmbito da participação na escola e relação com a comunidade

Atividade	Inserção na escola/comunidade	Responsabilidade assumida	Aprendizagens retiradas
Desporto Escolar de Orientação	Participação nos três encontros de Desporto Escolar, realizados no Complexo Municipal da Póvoa de Varzim, na Escola Básica e Secundária de Ermesinde e na aldeia de Cabroelo, promovendo a ligação entre escola, competição, convívio e comunidade.	Acompanhamento dos alunos, apoio logístico nas presenças, equipamentos, horários e alimentação, bem como acompanhamento direto de uma aluna com dificuldades ao nível cognitivo.	Aprofundei conhecimentos sobre a modalidade, nomeadamente a orientação do mapa pela realidade Observei uma evolução clara na autonomia dos alunos.
Dia Aberto - Circuito de Ginástica	Abertura da escola à comunidade, através da receção de crianças do pré-escolar e do 1.º ciclo.	Organização e dinamização de um circuito de Ginástica, explicação das tarefas, demonstração dos exercícios e garantia da segurança.	Desenvolvi a capacidade de adaptar a linguagem e as tarefas a crianças mais novas.
Torneio de Pickleball	Dinamização de uma modalidade menos habitual, promovendo novas experiências desportivas em contexto escolar.	Responsável pela mesa de jogo e pela organização das eliminatórias.	Desenvolvi competências de organização, gestão de resultados, controlo competitivo e acompanhamento dos alunos num contexto diferente da aula.
Corta-Mato Escolar	Promoção da participação desportiva, da superação individual e do envolvimento dos alunos numa atividade tradicional da escola.	Controlo do percurso e verificação do cumprimento das voltas destinadas a cada escalão.	Compreendi a complexidade da organização de eventos com elevado número de participantes. Desenvolvi atenção, responsabilidade e capacidade de controlo logístico.
Corta-Mato Regional	Representação da escola num contexto competitivo externo.	Acompanhamento dos alunos até ao Complexo Municipal de Lousada.	Senti maior responsabilidade por acompanhar alunos fora do espaço escolar.
Mega-Sprint	Participação numa atividade de atletismo escolar, promovendo provas específicas e valorizando diferentes capacidades motoras dos alunos.	Controlo da estação do salto em comprimento.	Desenvolvi rigor na observação, organização dos alunos em espera, controlo da prova e atenção à segurança na realização das tentativas.
Caminhada Rosa	Atividade de sensibilização para a prevenção e consciencialização do cancro da mama, envolvendo escola e comunidade.	Participação e acompanhamento da caminhada juntamente com os professores de Educação Física.	Foi um momento bonito e marcante, que me permitiu conhecer melhor a localidade onde a escola se insere.
Visita ao Aqua Parque	Atividade de mérito desportivo para os alunos envolvidos no Desporto Escolar, realizada no final do ano letivo.	Acompanhamento e supervisão dos alunos durante a visita.	A atividade permitiu fortalecer a relação com os alunos num ambiente mais informal, mantendo sempre o papel educativo do professor.

4.4. O Desporto Escolar de Orientação: autonomia, confiança e emoção no último encontro

A participação no Desporto Escolar de Orientação foi uma das experiências mais significativas desta área, sobretudo pelo acompanhamento da evolução dos alunos ao longo do ano letivo. De acordo com a Direção-Geral da Educação (2021), o Desporto Escolar assume-se como uma prática complementar à EF, promotora de experiências desportivas educativas, inclusivas e formativas, e foi precisamente esta dimensão formativa que mais me marcou.

O meu primeiro contacto com a Orientação, modalidade do desporto escolar que estávamos responsáveis, aconteceu no primeiro período, na sequência de uma UD que lecionei e planeei para o 10.º CT. Por essa razão, esta experiência representou também um processo de aprendizagem pessoal. No início, ainda não me sentia totalmente seguro na leitura do mapa, na escolha dos percursos e na tomada de decisão durante as provas. Fui adquirindo familiaridade ao longo do tempo com os princípios básicos da modalidade, como orientar constantemente o mapa de acordo com a realidade do terreno e acompanhar o percurso com o dedo polegar. Estas aprendizagens mostraram-me que o professor, mesmo quando acompanha e orienta os alunos, continua também em aprendizagem.

Particpei nos três encontros realizados ao longo do ano: o primeiro na Póvoa de Varzim, o segundo na Escola Básica e Secundária de Ermesinde e o terceiro em Cabroelo. Cada encontro apresentou um contexto distinto: urbano, escolar e rural. Exigindo dos alunos formas diferentes de leitura do espaço e de tomada de decisão. A minha função passou pelo acompanhamento dos alunos e pelo apoio logístico, incluindo a confirmação de presenças, a gestão dos equipamentos, o cumprimento dos horários e a supervisão antes, durante e após as provas. Esta participação ajudou-me a perceber que acompanhar alunos fora da escola envolve uma responsabilidade acrescida ao nível da segurança, da organização e da atenção individualizada.

A evolução da autonomia dos alunos foi o aspeto que mais me marcou. Na primeira prova, oito alunos realizaram o percurso acompanhados pelo PC, revelando insegurança na leitura do mapa e na escolha dos trajetos. Na terceira prova, apenas uma aluna, com maiores dificuldades, necessitou desse acompanhamento direto. Esta evolução constituiu uma evidência clara do valor educativo do Desporto Escolar: os alunos não

apenas melhoraram na modalidade, como ganharam confiança, capacidade de decisão e responsabilidade.

A terceira competição, realizada em Cabroelo, uma aldeia perto de Penafiel, revelou-se a mais marcante. O ambiente rural que envolveu o evento conferiu-lhe um carácter singular, pautado por um convívio autêntico, com direito a comida tradicional e a uma fogueira, criando memórias que guardarei com carinho. Foi também neste dia que o PC partilhou que já confiava em mim para acompanhar a equipa de forma independente. Esta observação, embora transmitida de forma quase repentina, teve um significado profundo, pois representou o reconhecimento da minha capacidade para assumir responsabilidades com autonomia.

Os alunos desfrutaram plenamente da experiência, o que, enquanto professor, me trouxe uma enorme satisfação. O culminar do dia, com os alunos a refrescarem-se num tanque próximo da organização, ilustrou a alegria do momento. Proporcionar estas vivências inesquecíveis é extremamente gratificante, sobretudo por oferecer aos jovens espaços de socialização real que contrariam a tendência atual para o sedentarismo e isolamento digital.

Para além destas vivências socio afetivas, o evento ficou assinalado pela conquista do 3.º lugar por equipas no escalão de Iniciados Femininos, um resultado que simbolizou o compromisso, a persistência e o crescimento das alunas ao longo do ano.

Toda esta vivência permitiu-me constatar, de forma muito concreta, que o Desporto Escolar educa em dimensões que ultrapassam largamente a aprendizagem motora. A modalidade de orientação, a competição saudável, a convivência, as deslocações e a exigência de responsabilidade fora do recinto escolar contribuíram decisivamente para a formação integral dos alunos, bem como para o meu próprio desenvolvimento profissional

4.5. Outras atividades de participação na escola e comunidade

Para além do Desporto Escolar, participei em outras atividades que, embora mais pontuais, contribuíram para ampliar a minha compreensão sobre o papel do professor de EF na escola.

O Dia Aberto, contou com um circuito de Ginástica destinado a crianças do pré-escolar e do 1.º ciclo, que me colocou perante o desafio de adaptação da comunicação e das tarefas. Como passariam pelo circuito muitas crianças de várias idades, as estações

tinham de ser simples, seguras e facilmente compreendidas através da demonstração. A minha experiência prévia nas AECs foi aqui uma vantagem, permitindo-me ajustar o nível de complexidade das tarefas às idades dos alunos e valorizar a demonstração como principal forma de comunicação.

O Torneio de *Pickleball*, realizado no último dia de aulas do segundo período, proporcionou-me uma aprendizagem sobretudo organizativa. O sistema competitivo escolhido, com eliminação apenas à segunda derrota, revelou-se mais confuso do que o previsto e dificultou a gestão da mesa de jogo e dificultou a compreensão dos próprios participantes. Em reflexão, reunidos em NE, pensamos que uma fase de grupos seguida de uma fase de eliminação teria sido mais clara para os alunos e mais simples de gerir. Esta experiência mostrou-me que as decisões organizativas têm consequências pedagógicas diretas e que a dinamização de eventos exige a mesma intencionalidade que o planeamento de uma aula.

A Caminhada Rosa, enquanto iniciativa de sensibilização para o cancro da mama, assumiu particular relevância pela forma como articulou a atividade física, a saúde e a cidadania. Esta ação permitiu consolidar o papel da Educação Física na promoção de estilos de vida ativos e no fomento da literacia em saúde. Não obstante, o evento suscitou uma reflexão premente acerca dos limites e desafios inerentes ao envolvimento da comunidade na vida escolar, dado que a adesão registada ficou aquém do esperado. Daqui retiro a ilação de que, embora o docente de Educação Física possa atuar como um elemento dinamizador por excelência, a sustentabilidade e o sucesso deste impacto comunitário exigem uma mobilização partilhada e articulada entre os diversos agentes educativos."

4.6. Impacto da participação na escola no meu desenvolvimento profissional

Se cada uma destas atividades me exigiu uma competência distinta, foi o seu efeito cumulativo que mais contribuiu para o meu desenvolvimento profissional. A principal aprendizagem que delas retiro é, ao mesmo tempo, a mais simples de enunciar e a mais difícil de interiorizar: percebi, já não em abstrato, mas através da prática, que ser professor de EF não se esgota na capacidade de planear e lecionar boas aulas. Foi a soma destas exigências que transformou essa ideia numa convicção sustentada na experiência.

Dessa soma resultaram competências que reconheço como transferíveis para qualquer contexto de ensino: aprendi a comunicar com públicos diferentes, a tomar

decisões em contextos pouco estruturados, a partilhar responsabilidades e a gerir a tensão entre o rigor que cada atividade exigia e a flexibilidade que cada grupo de alunos pedia.

Estas experiências mudaram também a forma como olho para a escola. Deixei de a entender como um conjunto de salas, horários e disciplinas e passei a vê-la como uma comunidade educativa onde as relações, a confiança e a participação são tão estruturantes como os conteúdos formais. Conhecer os alunos em contextos diferentes permitiu-me compreendê-los de forma mais completa e construir relações pedagógicas mais sólidas.

A Área 2 revelou-se, assim, essencial para a construção da minha identidade profissional. Compreendi que o professor de EF é, simultaneamente, um agente pedagógico, relacional, organizacional e comunitário, e que a sua intervenção se prolonga em todos os momentos em que contribui para a cultura e a vitalidade da escola. Esta é, provavelmente, a aprendizagem que levo desta área com maior clareza, e aquela que mais espero conseguir manter na minha prática futura.

5. Área 3. Desenvolvimento Profissional

Estudo: “A Modificação de Tarefas No Ensino de Voleibol: percepções dos alunos sobre a participação e a inclusão”

5.1. Resumo

O presente estudo, desenvolvido no âmbito do Estágio Profissional, procurou compreender de que forma os alunos perceberam a utilização de tarefas modificadas numa unidade didática de Voleibol, com particular atenção à experiência educativa, à participação e à inclusão. A investigação assumiu uma natureza qualitativa e interpretativa, realizada em contexto real de ensino com turmas do 8.º e 10.º anos. A intervenção envolveu 61 alunos de três turmas distintas. A recolha de dados combinou entrevistas semiestruturadas a 12 alunos, selecionados por amostragem intencional, e o diário de bordo do professor-estagiário, analisados por análise temática. As tarefas modificadas (preensão temporária da bola, duplo toque, jogos reduzidos, início da jogada por passe, redução dos campos e valorização da construção a três toques) foram concebidas como *scaffolding* pedagógico, isto é, apoios temporários e intencionais ajustados à evolução dos alunos. Os resultados sugerem que estas adaptações favoreceram a continuidade da jogada, o contacto com a bola e uma participação mais equilibrada. Os alunos referiram melhorias técnicas, na compreensão do jogo, na confiança, na cooperação e no sentimento de inclusão. Foram também identificadas vozes críticas, relativas ao uso abusivo de algumas regras e à dimensão dos campos. Conclui-se que a modificação de tarefas, quando utilizada como *scaffolding* intencional e progressivo, pode constituir uma estratégia relevante para tornar o ensino do Voleibol mais acessível, participativo e inclusivo.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; MODELOS PEDAGÓGICOS; INCLUSÃO; MODIFICAÇÃO DE TAREFAS; VOLEIBOL.

5.2. Abstract

This study, carried out within the scope of the Professional Practicum, sought to understand how students perceived the use of modified tasks in a volleyball teaching unit, with particular attention to the educational experience, participation and inclusion. The research adopted a qualitative and interpretative approach, conducted in a real teaching context with 8th- and 10th-grade classes. The intervention involved 61 students from three different classes. Data collection combined semi-structured interviews with 12 students, selected through purposive sampling, and the trainee teacher's field diary, both subjected to thematic analysis. The modified tasks (temporary holding of the ball, the double touch, small-sided games, initiating play with a pass, reduced court sizes and an emphasis on building play through three touches) were designed as pedagogical scaffolding, that is, temporary and intentional supports adjusted to students' progress. The results suggest that these adaptations fostered the continuity of play, contact with the ball and more balanced participation. Students reported improvements in technique, in their understanding of the game, in confidence, in cooperation and in their sense of inclusion. Critical voices were also identified, relating to the excessive use of some rules and to court size. It is concluded that task modification, when used as intentional and progressive scaffolding, can constitute a relevant strategy for making the teaching of Volleyball more accessible, participatory and inclusive.

KEYWORDS SCHOOL PRACTICUM; PEDAGOGICAL MODELS; INCLUSION; TASK MODIFICATION; VOLLEYBALL.:

5.3. Introdução

A EF deve proporcionar experiências de aprendizagem significativas, participativas e inclusivas, garantindo que todos os alunos tenham oportunidades reais de envolvimento. A participação não se resume à presença física na aula, implica envolvimento efetivo, interação com os colegas e possibilidade de sucesso (UNESCO, 2015). Promover inclusão exige que o professor organize situações ajustadas à diversidade dos alunos, considerando diferentes níveis de competência motora, confiança e experiência prévia (Farias & Mesquita, 2022).

Esta questão é particularmente relevante no ensino dos jogos desportivos coletivos, onde as diferenças entre alunos se tornam visíveis. Quando as tarefas são demasiado próximas do jogo formal ou centradas na repetição técnica, os alunos com menor competência tendem a participar menos e a experienciar mais situações de insucesso e exclusão (Bunker & Thorpe, 1982; Harvey & Jarrett, 2014). Em alternativa, as abordagens centradas no jogo defendem, situações modificadas e progressivas, ajustadas ao nível dos alunos (Miller, 2015; Silva et al., 2021).

No Voleibol, a necessidade de modificação de tarefas tornou-se evidente. A modalidade apresenta elevada exigência técnica e coordenativa: a continuidade da jogada depende da qualidade dos contactos, da decisão rápida e da cooperação entre colegas. Quando estas exigências são introduzidas demasiado cedo, o jogo apresenta muitas interrupções e menor envolvimento dos alunos com mais dificuldades (Araújo et al., 2016; Mesquita et al., 2005;).

Esta realidade foi observada durante a AD da modalidade de Voleibol. Em contexto de jogo reduzido 2x2, a maior parte dos alunos evitavam o contacto com a bola, as jogadas terminavam após o primeiro contacto e a participação concentrava-se nos alunos mais habilidosos. Esta constatação levou-me a procurar estratégias que tornassem o jogo mais acessível, participativo e inclusivo.

A relevância de estudar esta questão sustentou-se em três aspetos. Em primeiro lugar, apesar de quatro décadas de desenvolvimento das abordagens centradas no jogo, as desigualdades de participação nos jogos desportivos coletivos em EF continuam a ser uma preocupação pedagógica atual, particularmente em contextos heterogéneos como os escolares (Silva et al., 2021). Em segundo lugar, o Voleibol apresenta exigências técnicas, coordenativas e tático-decisionais que, em contexto escolar, podem acentuar diferenças

de participação e de sucesso entre alunos, sobretudo quando o ensino se centra excessivamente na execução técnica isolada. Deste modo, a modalidade exige adaptações pedagógicas cuidadosas, nomeadamente ao nível das regras, do espaço, do número de jogadores, da continuidade do jogo e da progressão das tarefas. Embora existam estudos relevantes sobre o ensino do Voleibol através de modelos como o *Step-Game Approach* e modelos híbridos de Educação Desportiva, a investigação sobre estratégias específicas de adaptação em modalidades de rede no contexto escolar tem sido menos abundante do que a dedicada aos jogos de invasão (Mesquita et al., 2005; Araújo et al., 2016). Em terceiro lugar, a perspetiva dos alunos sobre a sua própria experiência de aprendizagem, embora cada vez mais valorizada na investigação em EF, continua sub-representada em estudos sobre jogos desportivos coletivos, que tendem a privilegiar medidas quantitativas de desempenho (Martins et al., 2021).

Foi neste contexto que a modificação de tarefas surgiu como resposta pedagógica intencional. As adaptações realizadas foram entendidas como apoios pedagógicos temporários, na lógica do *scaffolding* pedagógico. Este conceito, com origem na teoria sociocultural de Vygotsky (1978), descreve a forma como apoios estruturados, ajustados à zona de desenvolvimento proximal⁸, permitem realizar tarefas que sem essa ajuda seriam inalcançáveis. Aplicado ao ensino dos jogos desportivos, o *scaffolding* implica que o professor manipule intencionalmente as condições da prática, retirando progressivamente os apoios à medida que aumenta a competência dos alunos (Farias & Mesquita, 2022). O foco do estudo centra-se, assim, na forma como os alunos percecionaram o contributo dessas tarefas para a experiência educativa, a participação e a inclusão, valorizando a sua voz como fonte privilegiada de compreensão (Martins et al., 2021).

Neste enquadramento, definiu-se a seguinte questão de investigação: de que forma percecionaram os alunos o contributo das tarefas modificadas para a sua experiência educativa, participação e inclusão numa unidade didática de Voleibol? Para responder, foram formulados dois objetivos: (i) Compreender as experiências educativas

⁸ A **zona de desenvolvimento proximal** refere-se ao espaço entre o que o aluno já consegue fazer sozinho e o que consegue realizar com ajuda, destacando a importância do apoio pedagógico no desenvolvimento da aprendizagem (Vygotsky, 1978)

percecionadas pelos alunos durante uma unidade didática de Voleibol baseada em tarefas modificadas; (ii) Analisar de que forma os alunos perceberam o contributo dessas tarefas para a participação e a inclusão.

5.4. Enquadramento conceptual

5.4.1. Abordagens centradas no jogo e modificação de tarefas

O ensino dos jogos desportivos coletivos foi durante muito tempo dominado por uma lógica centrada na repetição isolada das habilidades técnicas. Esta perspetiva tem sido questionada por afastar os alunos da compreensão global do jogo e limitar a transferência das aprendizagens para situações reais de prática (Bunker & Thorpe, 1982; Harvey & Jarrett, 2014; Wang et al., 2024). Como resposta, o modelo *Teaching Games for Understanding* (Bunker & Thorpe, 1982) valorizou o jogo como ponto de partida para a aprendizagem, integrando a técnica na resolução de problemas táticos. A partir desta proposta desenvolveram-se as *Game-Based Approaches*, que sustentam que os alunos devem aprender através de situações de jogo modificadas, representativas e ajustadas ao seu nível, com efeitos positivos documentados na tomada de decisão, na execução técnica e no desempenho em prática (Miller, 2015; Silva et al., 2021; Farias et al., 2025; Wang et al., 2024).

Sob a designação genérica de GBA, encontram-se propostas com diferenças relevantes entre si, que importa distinguir. O *TGfU* original (Bunker & Thorpe, 1982) organiza a aprendizagem em seis fases sequenciais, partindo da apreciação do jogo para chegar à execução técnica, com forte ênfase na compreensão tática. O *Game Sense*, desenvolvido na Austrália por den Duyn (1997), simplifica esta estrutura e dá maior protagonismo ao papel do professor enquanto questionador, valorizando o uso de perguntas abertas para estimular a tomada de decisão dos alunos. O *Tactical Games Model*, proposto por Mitchell et al. (1995, 2013) nos Estados Unidos, formaliza a abordagem em três momentos articulados, jogo modificado, prática situada e regresso ao jogo, e organiza os jogos por classificação tática, nomeadamente: jogos de invasão, jogos de rede e parede, jogos de campo e marca e jogos de alvo, facilitando a transferência entre modalidades. O *Step-Game Approach* (Mesquita et al., 2005), desenvolvido especificamente para o Voleibol, organiza a aprendizagem em níveis sequenciais de complexidade do jogo, do 1x1 ao 6x6, articulando progressão técnica e tática em cada nível. Mais recentemente, Farias et al. (2025) reforçam uma leitura integradora e

internacional das *Game-Based Approaches*, evidenciando que estas abordagens partilham princípios comuns, como a centralidade do jogo, a modificação das tarefas, o questionamento tático e a adaptação ao contexto, mas podem assumir diferentes concretizações pedagógicas em função da modalidade, da cultura escolar, do nível dos alunos e dos objetivos de aprendizagem.

Apesar destas diferenças, as cinco propostas partilham um conjunto de princípios: o jogo como ponto de partida, a primazia da compreensão tática, o papel mediador do professor, e o uso de tarefas modificadas como ferramenta pedagógica central. As diferenças residem sobretudo na sequência didática proposta, no protagonismo atribuído ao questionamento e na especificidade modal. Para o presente estudo, o *Step-Game Approach* apresenta vantagens particulares, dado que foi concebido especificamente para o Voleibol e organiza a progressão em torno dos formatos de jogo reduzido que serviram de base à intervenção pedagógica realizada.

A modificação de tarefas é uma das estratégias centrais destas abordagens. A ideia, simples de enunciar, mas exigente na prática, passa por alterar deliberadamente as condições em que se joga (as regras, as dimensões do espaço, o número de jogadores, a forma de iniciar a jogada, o número de contactos com a bola ou os critérios de pontuação) aproximando a complexidade do jogo daquilo que os alunos conseguem fazer, sem que ele deixe de ser jogo (Graça & Mesquita, 2007). É esse equilíbrio que está em causa: modificar a menos mantém o jogo inacessível, modificar a mais esvazia-o de sentido.

Na tradição das abordagens centradas no jogo, esta manipulação organiza-se em torno de dois tipos de modificação (Mesquita et al., 2015). Modificar por representação é reproduzir, num formato mais acessível, aquilo que define o jogo formal, ajustando-o ao nível dos alunos sem perder a sua estrutura tática. No voleibol, um 2×2 ou um 3×3 em campo reduzido cumpre esse propósito: mantém a sequência de receção, distribuição e finalização que está no centro da modalidade, mas reduz o número de decisões e o espaço a cobrir, fazendo com que os problemas táticos ganhem nitidez para quem aprende. A modificação por exagero obedece a uma intenção distinta. Em vez de simplificar, acentua: isola um problema tático e amplia-o até que se imponha à atenção dos alunos. Exigir os três toques antes de a bola transpor a rede é o exemplo mais imediato, porque obriga a construir o ataque em vez de devolver a bola à primeira e restitui ao distribuidor um papel

que de outro modo se diluiria; bonificar com pontuação dobrada os ataques resultantes de uma construção organizada produz o mesmo efeito.

O ajustamento às características dos alunos: decorre da própria representação e, num plano mais amplo, do princípio da complexidade tática, que orienta a progressão das formas de jogo segundo a exigência que se pretende imprimir. É aqui que se enquadram decisões como admitir que a bola seja agarrada e relançada na receção, baixar a rede ou usar uma bola mais leve e de trajetória mais lenta, alterações que sustentam a continuidade do jogo em alunos com menor domínio técnico, sem desvirtuar a sua lógica.

A modificação de tarefas pode ainda ser compreendida como *scaffolding* pedagógico. Inspirado em Vygotsky (1978), o *scaffolding* refere-se aos apoios estruturados que permitem ao aluno realizar tarefas que estariam fora do seu alcance, sendo retirados progressivamente à medida que aumenta a sua competência. Esta lógica exige intencionalidade pedagógica: se os apoios são retirados demasiado cedo, voltam as interrupções e o insucesso, se são mantidos durante demasiado tempo, limitam a aproximação às exigências reais da modalidade (Farias et al., 2018).

Estas abordagens não estão, contudo, isentas de críticas. A literatura tem identificado várias dificuldades na sua implementação. Em primeiro lugar, exigem do professor um conhecimento tático profundo da modalidade, bem como capacidade de observar, questionar e adaptar as tarefas em tempo real, o que representa um desafio significativo para professores em início de carreira ou com menor experiência na modalidade (Harvey & Jarrett, 2014; Silva et al., 2021). Em segundo lugar, alguns autores têm alertado para o risco de descurar a aprendizagem técnica em favor da componente tática, sobretudo quando as tarefas modificadas são utilizadas de forma pouco intencional ou sem progressão clara (Mesquita et al., 2005). Em terceiro lugar, a sua eficácia depende fortemente do design das situações de jogo, e adaptações mal calibradas podem perpetuar problemas de participação em vez de os resolver (Farias et al., 2018). Estas críticas reforçam a importância de uma abordagem reflexiva e fundamentada, em que a modificação de tarefas seja sustentada por uma intencionalidade pedagógica clara.

5.4.2. Ensino do Voleibol: progressão, participação e inclusão

No ensino do Voleibol, a modificação de tarefas assume particular importância. A modalidade coloca exigências técnicas e coordenativas elevadas, e quando o jogo formal é introduzido demasiado cedo, os alunos com menor domínio técnico têm menos

oportunidades de contacto com a bola e podem afastar-se da participação ativa (Mesquita et al., 2005; Araújo et al., 2016). A investigação tem evidenciado a relevância de abordagens progressivas, nomeadamente o *Step-Game Approach*, que organiza a aprendizagem em níveis sequenciais, partindo de formas muito reduzidas (1x1) e evoluindo gradualmente para situações mais próximas do jogo formal. Mesquita et al. (2005) e Araújo et al. (2016) demonstraram efeitos positivos desta abordagem na tomada de decisão tática, na execução técnica e no desempenho em jogo.

Apesar da relevância destes contributos, a investigação sobre o ensino do Voleibol em contexto escolar apresenta algumas limitações importantes. Em primeiro lugar, os estudos disponíveis tendem a basear-se em amostras reduzidas e contextualmente situadas, o que limita a generalização dos resultados. Em segundo lugar, a maioria dos estudos privilegia medidas objetivas de desempenho em jogo, como a tomada de decisão tática ou a execução técnica, deixando sub-explorada a experiência subjetiva dos alunos e o significado que estes atribuem às situações de aprendizagem propostas. Em terceiro lugar, é ainda escassa a investigação que articula a observação sistemática da intervenção pedagógica com a perspetiva dos próprios alunos, combinação que permite triangular dois olhares distintos sobre a mesma experiência educativa. Estas lacunas justificam estudos qualitativos como o presente, centrados na voz dos alunos e ancorados em registos sistemáticos da prática.

Estratégias como jogos reduzidos, redução dos campos, preensão temporária da bola, duplo toque, início por passe e valorização da construção a três toques podem aumentar a continuidade do jogo, proporcionar mais contactos com a bola e criar condições para uma participação mais equilibrada. A preocupação com a participação é indissociável da inclusão. Incluir não significa apenas garantir presença, mas criar condições para que todos possam participar, decidir, cooperar e contribuir para a tarefa. Modelos centrados no aluno, mais democráticos e ajustados, podem favorecer a participação de alunos com diferentes níveis de competência (Mesquita et al., 2012).

5.4.3. A voz dos alunos

Para além da análise do desempenho ou da organização das tarefas, importa compreender como os alunos vivem as experiências de aprendizagem. A investigação tem reconhecido cada vez mais a importância de aceder às perspetivas dos alunos, que são informantes privilegiados sobre os contextos em que aprendem. Martins et al. (2021),

numa revisão sistemática, identificaram como facilitadores da participação a diversão, a percepção de competência, o apoio dos pares e dos professores e a existência de ambientes seguros; e como barreiras a falta de motivação, a baixa percepção de competência e os contextos pouco apoiantes. Num estudo centrado na participação e na inclusão, esta dimensão é particularmente relevante, uma vez que a eficácia pedagógica das tarefas se expressa também na forma como os alunos se sentem envolvidos, apoiados e capazes de contribuir.

5.5. Metodologia

5.5.1. Desenho de estudo, contexto e participantes

O presente estudo assume uma natureza qualitativa e interpretativa (Bogdan & Biklen, 1994; Creswell & Poth, 2018), orientada para a compreensão das percepções dos alunos em contexto real de ensino. Esta opção justifica-se pelo objeto em estudo: não se procura medir o efeito das tarefas modificadas, mas compreender o sentido que os alunos lhes atribuem, a partir da sua própria voz (Martins et al., 2021).

A intervenção pedagógica decorreu no âmbito do trabalho do NE e foi aplicada em três turmas do Agrupamento de Escolas de Sobreira, segundo um plano de UD de Voleibol semelhante, desenhado conjuntamente pelos três estagiários: a turma que lecionei no segundo período (10.º LH) e duas turmas lecionadas pelos meus colegas de núcleo (10.º CT e 8.º). No conjunto, a intervenção envolveu 61 alunos. Esta aplicação em três turmas, com planos semelhantes, mas com professores diferentes, é parte integrante do desenho do estudo e as suas implicações são retomadas nas considerações para o estudo.

Dos 61 alunos, foram selecionados 12 para entrevista, por amostragem intencional e distribuídos pelas três turmas. A seleção procurou assegurar diversidade ao nível do ano de escolaridade, do género e do nível de competência motora, este último determinado a partir da AD de Voleibol realizada no início da UD. Esta diversidade foi deliberada, de modo a captar percepções de alunos com experiências de partida distintas, e está na base da classificação por níveis (alto, médio e baixo) utilizada na análise dos padrões apresentada em 5.7.6. A caracterização dos alunos entrevistados encontra-se no Anexo AE.

5.5.2. Intervenção pedagógica

A intervenção centrou-se na utilização de tarefas modificadas, organizadas de forma progressiva (1x1, 2x2 e 3x3), com o objetivo de aumentar o tempo de contacto com

a bola, reduzir a complexidade inicial e permitir que os alunos compreendessem gradualmente a lógica da modalidade. As unidades desenvolveram-se entre janeiro e abril de 2026, em sessões de 45 e 90 minutos. As tarefas modificadas foram introduzidas num modelo de *scaffolding* pedagógico, ajustadas ou retiradas à medida que os alunos demonstravam maior competência. As principais fases da intervenção encontram-se sistematizadas no Anexo AF; o Quadro 2 detalha as tarefas modificadas utilizadas e a respetiva intencionalidade pedagógica.

Quadro 2 – Tarefas modificadas utilizadas na unidade didática.

Tarefa modificada	Descrição da modificação	Intencionalidade pedagógica
Jogos reduzidos 1x1, 2x2 e 3x3	Progressão de situações de jogo com menor número de jogadores.	Aumentar o contacto com a bola, reduzir a complexidade inicial e favorecer a participação de todos.
Preensão temporária da bola	Possibilidade de agarrar momentaneamente a bola antes de passar.	Reduzir a pressão do contacto imediato, dar tempo para decidir e favorecer a continuidade.
Permissão de duplo toque	Possibilidade de realizar um segundo contacto para corrigir o primeiro toque.	Ajudar a controlar melhor a bola e diminuir situações de insucesso imediato.
Início da jogada por passe	Substituição temporária do serviço formal por passe.	Aumentar a probabilidade de a bola entrar em jogo e promover maior continuidade.
Campos de dimensão reduzida	Utilização de espaços de jogo mais pequenos.	Facilitar a cobertura do espaço, os deslocamentos e a proximidade entre colegas.
Construção a três toques	Maior pontuação quando a equipa construía a jogada com três contactos.	Incentivar a cooperação, a comunicação e a organização coletiva da jogada.
Ajustamento progressivo das regras	Retirada ou alteração gradual das modificações em função da evolução dos alunos.	Aproximar progressivamente os alunos das exigências formais do Voleibol.

5.5.3. Recolha de dados

A recolha combinou entrevistas semiestruturadas (ver anexo B) e diário de bordo do professor-estagiário (ver anexo A). As entrevistas foram realizadas após a intervenção pedagógica, num espaço escolar reservado, e tiveram uma duração média aproximada de 12 a 15 minutos. Todas foram gravadas em áudio, com consentimento prévio dos participantes, e posteriormente transcritas integralmente em formato verbatim. As transcrições foram depois sujeitas a um processo de limpeza, mantendo a fidelidade ao conteúdo, mas eliminando hesitações e repetições sem significado interpretativo, segundo o modelo de clean verbatim adotado em investigação qualitativa.

O guião da entrevista (ver anexo B) foi organizado em função dos objetivos do estudo, contemplando questões abertas sobre a experiência global na UD, a perceção de evolução técnica e tática, o impacto das tarefas modificadas, a participação, a inclusão, a cooperação entre colegas e a perceção sobre regras específicas, como a apreensão temporária da bola, o duplo toque, o início da jogada por passe e a valorização da construção a três toques. Sempre que necessário, foram colocadas questões de aprofundamento para clarificar ideias ou obter exemplos concretos. A dimensão da amostra (12 participantes) foi definida com base no conceito de *information power* (Malterud et al., 2016): atendendo ao objetivo específico do estudo, à especificidade da amostra, à sua ancoragem teórica e à qualidade do diálogo estabelecido nas entrevistas, considerou-se que este número era adequado para gerar a profundidade interpretativa pretendida num estudo qualitativo num contexto situado.

O diário de bordo (Anexo A), único para o estudo, reuniu os registos das três turmas onde a UD foi aplicada, no âmbito do trabalho conjunto do NE. Os registos da turma que lecionei (10.º LH) resultaram da minha reflexão enquanto professor; os das turmas dos colegas (10.º CT e 8.º) foram construídos a partir do acompanhamento das aulas. Para cada sessão, foram documentados os objetivos da aula, o seu desenvolvimento e as estratégias utilizadas, uma reflexão crítica sobre o decurso da prática e os ajustamentos definidos para as aulas seguintes; a estes somaram-se registos transversais de planeamento e reflexão sobre aspetos pedagógicos recorrentes. É a esta proveniência que correspondem os excertos identificados por turma nos resultados. Este instrumento permitiu acompanhar a evolução da intervenção, sustentar as decisões pedagógicas e fornecer evidência observacional que complementou e contextualizou as perceções recolhidas nas entrevistas.

5.5.4. Análise de dados

Os dados foram analisados através da análise temática reflexiva, na abordagem proposta por Braun e Clarke (2006, 2021). A análise foi conduzida manualmente, sem recurso a software específico de análise qualitativa, sendo as ferramentas digitais utilizadas apenas para a organização e sistematização dos códigos e dos temas. O processo percorreu, de forma recursiva e não linear, as seis fases propostas pelas autoras.

O anexo C apresenta a análise temática do conteúdo. Na primeira fase procedeu-se à familiarização com os dados, através da leitura integral e repetida das transcrições

das entrevistas (ver anexo B) e dos registos do diário de bordo. Na segunda, realizou-se a codificação de todo o material, atribuindo-se códigos aos segmentos de dados pertinentes para os objetivos do estudo. Na terceira, deu-se início à geração dos temas iniciais, desenvolvendo-se padrões de significado partilhado a partir dos dados codificados, cada tema organizado em torno de um conceito central. Na quarta, os temas foram desenvolvidos e revistos, em confronto com os excertos codificados e com o conjunto dos dados, assegurando-se a sua coerência interna e a diferenciação entre eles. Na quinta, os temas foram refinados, definidos e nomeados, cada um delimitado pelo seu conceito organizador central e articulado com os eixos do estudo. Na sexta, procedeu-se à redação, com seleção de excertos vívidos e ilustrativos dos discursos dos alunos e dos registos do diário, procurando manter a proximidade à voz dos participantes.

A codificação e a construção dos temas assumiram um carácter predominantemente indutivo, ancorado nos dados, mas teoricamente sensível: a par da leitura orientada pelos dados, a interpretação manteve-se atenta ao conceito de *scaffolding* pedagógico que enquadra o estudo, designadamente à regulação dinâmica dos apoios e ao equilíbrio entre acessibilidade e desafio. A análise não foi, assim, puramente indutiva nem dedutiva, resultando de um diálogo iterativo entre os dados e a teoria, próximo de uma lógica abductiva. Os dados das entrevistas e do diário foram trabalhados de forma articulada, o que permitiu identificar não apenas convergências e complementaridades, mas também tensões entre as perceções dos alunos e a observação registada pelo professor-estagiário.

A qualidade da análise não assentou na verificação da exatidão de uma leitura única, mas na profundidade e na transparência do processo interpretativo. Para além da imersão prolongada nos dados e do registo reflexivo das decisões tomadas ao longo do processo, a estrutura temática foi discutida com o PO e com os colegas do NE. O seu contributo não visou alcançar concordância na codificação nem validar uma interpretação única, mas interrogar e enriquecer a análise, escrutinando a solidez dos temas, a força ilustrativa dos excertos e a plausibilidade do sentido construído face aos dados. Esta opção é coerente com uma conceção da subjetividade do investigador como recurso da análise, e não como enviesamento a neutralizar (Braun & Clarke, 2021).

5.5.5. Rigor metodológico e reflexividade

O rigor do estudo assentou na transparência e na reflexividade do processo interpretativo (Braun & Clarke, 2021). Para o assegurar, recorreu-se a duas fontes (as entrevistas aos alunos e o diário de bordo do professor-investigador), cuja leitura cruzada permitiu uma compreensão mais rica das experiências, atenta às convergências e às tensões entre os dois registos, ainda que se reconheça que ambos partilham um mesmo olhar situado e não são plenamente independentes. A diversidade dos participantes (ano de escolaridade, género e nível de competência motora) alargou o leque de perceções consideradas, e a descrição densa do contexto, dos participantes e da intervenção visou permitir ao leitor ponderar a pertinência dos resultados para outros contextos (Lincoln & Guba, 1985). Registaram-se sistematicamente as decisões tomadas em cada fase, tornando visível o percurso dos dados aos temas, e os excertos foram escolhidos pela sua força ilustrativa. Por fim, a dupla posição do investigador (responsável pela intervenção e entrevistador dos alunos) poderá ter favorecido respostas socialmente desejáveis; contudo, para atenuar esse risco, explicitou-se o carácter académico das entrevistas, garantiu-se a confidencialidade e o uso de pseudónimos, formularam-se questões abertas e procurou-se dar voz aos casos que contrariavam as leituras dominantes.

5.6. Resultados

A análise temática permitiu identificar três grandes temas: (i) experiências educativas percecionadas pelos alunos; (ii) participação e inclusão; e (iii) papel das tarefas modificadas e limites identificados. A apresentação articula as vozes dos alunos com os registos do diário de bordo.

5.6.1. Experiências educativas percecionadas pelos alunos

De forma global, os alunos percecionaram a UD como uma experiência positiva e inovadora, marcada por melhorias na aprendizagem, na compreensão do jogo, na confiança e na cooperação. A1 sintetizou-a como *"uma forma diferente de aprendermos"*, em que *"dá para jogar toda a gente"*. A3 considerou-a *"muito melhor do que nos outros anos"* e A6 valorizou simultaneamente os ganhos técnicos e sociais: *"aprendi a jogar melhor voleibol, a interagir mais com os colegas e a trabalhar mais em equipa"*. A8, mais lacónico, limitou-se a referir que se sentiu *"bem"*, o que sugere menor elaboração reflexiva mas não uma valoração negativa.

Vários alunos compararam esta experiência com unidades anteriores. A4 considerou que *"nos anos anteriores não aprofundámos tanto"*; A7 valorizou a progressão pelos formatos: *"passávamos de 1x1 logo para 3x3 e neste ano tivemos 2x2 e isso permitiu adaptarmo-nos gradualmente"*; A8 destacou a passagem para uma lógica coletiva. A1 descreveu o que acontecia antes: *"nos anos anteriores jogávamos e a bola caía logo. Só queriam marcar ponto, não havia jogo"*. O diário confirma esta leitura: *"a bola caía frequentemente após o primeiro contacto"* e *"alguns alunos evitavam o contacto com a bola"* (Diário de bordo, avaliação diagnóstica).

Na dimensão motora, os alunos identificaram áreas claras de progresso. A1 referiu que no início *"a bola caía sempre"* e que no final *"conseguiu controlar a bola"*. A2 articulou o progresso com intenção tática: *"consegui controlar melhor a bola e ter mais consciência de onde devia jogar"*. A12 destacou a aprendizagem do serviço por baixo e A9 referiu melhorias na manchete. O diário regista que *"a utilização de regras facilitadoras contribuiu para que os alunos conseguissem manter a bola em jogo por mais tempo"* (Diário de bordo, 21/01).

Para além da dimensão motora, os alunos referiram melhorias na compreensão do jogo. A3 reconheceu perceber melhor as regras; A6 identificou ganhos no posicionamento e tomada de decisão: *"ajudaram-me a perceber onde estar no campo, o que fazer a seguir"*; A1 explicitou a interdependência do jogo coletivo: *"percebi que não dá para jogar sozinho, temos de jogar em equipa"*. A5 reconheceu a lógica dos três toques. Estes ganhos surgem articulados com a dimensão temporal das tarefas modificadas: *"dá-me mais tempo para pensar o que fazer a seguir"* (A6).

A dimensão socio afetiva foi também valorizada. A2 destacou o *"espírito de equipa"* e A5 sublinhou o apoio interpessoal: *"um amigo deu-me força para continuar e para não desistir"*. A11 referiu sentir-se *"acolhida"* e descreveu um clima de segurança: *"ninguém julgava ninguém"*. O diário corrobora: *"a comunicação entre os alunos passou a surgir de forma mais espontânea ao longo da unidade"*.

5.6.2. Participação e inclusão

Os resultados indicam que as tarefas modificadas foram percecionadas como promotoras de uma participação mais ampla e equilibrada. A12 referiu que *"todos tiveram oportunidade"* e A1 confirmou que *"todos participavam mais"*. Esta participação foi especialmente reconhecida para os alunos com mais dificuldades: *"os que tinham um*

nível técnico inferior começaram a participar mais" (A1), observação reforçada por A4. O diário regista a mesma evolução: *"os alunos com mais dificuldades, inicialmente reticentes em participar, passaram a envolver-se mais nas jogadas, sobretudo a partir do momento em que as regras facilitadoras lhes permitiram manter a bola em jogo"* (Diário, aula 11, 10.º CT).

A preensão temporária da bola foi uma das modificações mais valorizadas. A1 referiu que *"ao agarrar a bola o jogo tinha mais continuidade"* e A2 explicitou a sua função cognitiva: *"conseguíamos organizar melhor os passos e jogar com mais consciência"*. A4 identificou o papel inclusivo: *"melhoraram muito a participação, principalmente dos alunos com mais dificuldades, porque podiam agarrar a bola e reorganizar o jogo"*. A5 sublinhou a dimensão emocional, e A11 destacou-a como pré-condição: *"se não conseguíssemos apanhar a bola, nem sabíamos fazer o básico"*. O diário confirma este efeito sobretudo no 8.º A: *"os alunos que utilizaram a preensão conseguiram maior sucesso, permaneceram mais tempo em jogo e revelaram níveis superiores de motivação"* (Diário de bordo, 10/02).

A inclusão foi vivida para além da participação motora. A11 descreveu-a como sentimento de pertença: *"senti-me acolhida"*; A2 associou-a ao reconhecimento da voz: *"sentia-me importante porque era ouvida"*; A11 destacou a segurança para errar: *"as pessoas não ficavam a ver o que eu fazia de mal"*. A6 referiu que a unidade *"ajudou os alunos mais tímidos a falarem mais"* e A3 evocou uma dimensão de aprendizagem moral: *"houve um cuidado especial com uma colega e isso foi importante para aprendermos a ajudar"*.

A rotação de equipas foi valorizada com matizes. A2 reconheceu que *"aprendíamos mais com pessoas diferentes"* e A1 destacou a função social. No entanto, A10 introduziu uma nota crítica importante: *"às vezes tornava-se um pouco cansativo para quem ajudava sempre"*, evidenciando o desgaste do papel tutor.

5.6.3. Papel das tarefas modificadas e limites identificados

Os alunos atribuíram importância a um conjunto diversificado de elementos pedagógicos: preensão, duplo toque, jogos reduzidos, progressão, campos reduzidos, pontuação diferenciada e feedback. A pontuação diferenciada teve efeito comportamental claro: *"se fizéssemos três toques valia três pontos"* e *"tinha de ir atrás da bola e deslocar-*

me mais" (A1). O diário regista que esta regra *"foi eficaz para combater o jogo direto e reforçar a intenção coletiva"* (Diário de bordo, 28/01).

Os formatos de jogo revelaram preferências diversificadas. Vários alunos preferiram o 1x1 pela responsabilidade individual (*"no 1x1 dependo de mim próprio, enquanto no 2x2 também dependo do meu companheiro"*, A9). Outros também valorizaram o 1x1 pela autonomia e oportunidade técnica (A3, A5), e A7 preferiu o 3x3 pela complexidade tática. Estas preferências mostram que os alunos não percecionam os formatos reduzidos de forma uniforme.

A perceção sobre a progressão foi maioritariamente positiva. A7 considerou que *"foi aumentando, mas ao mesmo tempo a nossa qualidade técnica também aumentava"*, e A10 descreveu a retirada progressiva dos apoios: *"no início podíamos agarrar e no final agarrávamos menos"*.

Apesar da valorização global, os resultados evidenciam limites importantes. A apreensão foi alvo de críticas quanto ao seu uso abusivo: A8 considerou *"injusto"* que *"havia gente que abusava"*, e A5 sugeriu uma regulação diferenciada: *"limitava o uso para quem tem menos dificuldades"*. A dimensão dos campos reduzidos suscitou perceções diversas: enquanto A8 reconheceu o seu racional, A2 preferia *"um campo maior"* e A7 sugeriu aumentá-los *"para permitir mais deslocações"*. O diário regista, em várias aulas, a tendência dos alunos para permanecerem *"acampados"* junto à rede, com pouca mobilidade (Diário de bordo, 04/02 e 05/02).

A comparação com as regras oficiais introduziu nuance importante. A maioria considerou que sem as adaptações teria sido mais difícil, mas A6 e A9 manifestaram posições divergentes: A6 reconheceu o valor das adaptações como preparação para *"depois aplicar às regras oficiais"*, e A9 afirmou que *"jogar 6x6 acho que é interessante"*. A motivação foi também alvo de perceções diversas: a maioria reportou motivação estável ou crescente, mas A4 reportou: *"depois fui perdendo um pouco de motivação porque achava que já tinha aprendido quase tudo"*, caso relevante que sugere que para alunos com maior competência a manutenção prolongada das tarefas modificadas pode reduzir o desafio. Por fim, o feedback entre pares foi valorizado, mas não vivido de forma homogénea: A7 descreveu prática ativa, enquanto A8 referiu que *"nenhum colega me deu feedback"*.

5.7. Discussão dos resultados

5.7.1. As tarefas modificadas como apoio ao acesso ao jogo

Os resultados sugerem que a modificação de tarefas funcionou como apoio efetivo ao acesso ao jogo, particularmente para os alunos com mais dificuldades. Esta interpretação aproxima-se do conceito de *scaffolding* pedagógico: as adaptações utilizadas (preensão, duplo toque, início por passe, jogos reduzidos) funcionaram como apoios temporários que permitiram aos alunos participar em tarefas que estariam fora do seu alcance (Vygotsky, 1978; Farias & Mesquita, 2022). A percepção de A11 de que *"se não conseguíssemos apanhar a bola, nem sabíamos fazer o básico"* é particularmente reveladora: as tarefas modificadas não foram vividas como simplificação, mas como pré-condição de entrada no jogo. Esta evidência é coerente com os pressupostos das GBA, que defendem a aprendizagem através de situações modificadas, mas representativas (Bunker & Thorpe, 1982; Harvey & Jarrett, 2014; Miller, 2015). Este dado oferece também uma resposta a uma crítica recorrente às abordagens baseadas no jogo, a de que a modificação das tarefas descaracterizaria a modalidade: quando as adaptações são intencionais e ajustadas ao nível dos alunos, funcionam como porta de entrada na lógica do jogo, e não como empobrecimento dessa lógica.

5.7.2. Continuidade do jogo e compreensão da lógica do Voleibol

A continuidade do jogo emergiu como um dos mecanismos centrais. A possibilidade de agarrar temporariamente a bola e o início por passe foram interpretados não apenas como facilitadores físicos, mas como pausas cognitivas (A2: *"ao agarrar, conseguíamos organizar melhor os passes"*). Esta dupla função, motora e cognitiva, é especialmente relevante para alunos em fases iniciais. Estes dados são coerentes com os estudos sobre o *Step-Game Approach* (Mesquita et al., 2005; Araújo et al., 2016), que sublinham a importância de ajustar as formas de jogo para favorecer a tomada de decisão tática. As modificações não retiraram a lógica do Voleibol, antes permitiram que os alunos acessem progressivamente a essa lógica.

5.7.3. Participação e inclusão dos alunos com diferentes níveis

O excerto de A1 (*"os que tinham um nível técnico inferior começaram a participar mais"*) sintetiza um padrão amplamente confirmado e corroborado pelo diário. Esta convergência reforça a interpretação de que as adaptações funcionaram como mecanismos de equidade (Farias & Mesquita, 2022; Mesquita et al., 2012). É importante,

contudo, problematizar a inclusão para além dos alunos com mais dificuldades. A4 reportou perda de motivação (*"achava que já tinha aprendido quase tudo"*), e o diário regista que *"alguns alunos com maior domínio técnico começaram a realizar serviço por baixo, o que permitiu diferenciar o desafio dentro da mesma aula"*. Esta tensão é pedagogicamente central: a inclusão genuína exige também garantir que os mais competentes encontrem desafio adequado, sugerindo a importância da diferenciação progressiva por níveis dentro da mesma tarefa. É precisamente a esta tensão que procura responder a tipologia de progressão por níveis apresentada no Anexo AP, ao admitir que, dentro da mesma tarefa, coexistam alunos em níveis de apoio distintos.

A inclusão revelou-se ainda mais ampla do que a dimensão motora. A percepção de A11 (*"as pessoas não ficavam a ver o que eu fazia de mal"*), de A6 (*"ajudou os alunos mais tímidos a falarem mais"*) e de A3 sobre a aprendizagem do cuidado coletivo alargam a noção de inclusão para um plano relacional e moral, em que a participação não depende apenas das condições da tarefa, mas também do clima interpessoal.

5.7.4. Cooperação, apoio entre pares e clima de segurança

A valorização da construção a três toques orientou os alunos para uma lógica menos individualista (A1: *"percebi que não dá para jogar sozinho, temos de jogar em equipa"*), efeito confirmado pelo diário. O apoio entre pares emergiu também como elemento estruturante (A5, A7, A9), coerente com Martins et al. (2021), que identificam o apoio dos pares e os ambientes seguros como facilitadores da participação. No entanto, esta dimensão não foi vivida de forma homogênea: A10 reconheceu o desgaste do papel tutor e A8 reportou ausência de feedback entre pares. Estes casos mostram que a cooperação não emerge automaticamente das tarefas modificadas: exige atenção pedagógica intencional, nomeadamente na rotação dos papéis tutoriais e na criação de oportunidades estruturadas de feedback.

5.7.5. A necessidade de ajustar progressivamente os apoios

Os resultados evidenciam que as tarefas modificadas só conservam o seu valor pedagógico quando utilizadas de forma regulada e progressiva. A preensão, embora amplamente valorizada, foi alvo de críticas (A8: *"injusto"*). Esta voz mostra que uma regra inicialmente facilitadora pode, se não for ajustada, perder a sua função pedagógica. A questão dos campos reduzidos segue lógica semelhante: vários alunos preferiam campos maiores (A2, A7), e o diário regista a tendência dos alunos para permanecerem

"acampados" junto à rede. Esta interpretação reforça uma ideia central: modificar tarefas não significa facilitar permanentemente, mas regular dinamicamente a dificuldade (Farias & Mesquita, 2022; Farias et al., 2018). A10 captou esta lógica com clareza: *"no início podíamos agarrar e no final agarrávamos menos"*. Vale a pena sublinhar o alcance desta ideia: a regulação dinâmica da dificuldade é amplamente preconizada pela literatura sobre *scaffolding*, mas raramente é traduzida em critérios operacionais que o professor possa aplicar em aula. É essa lacuna que a tipologia proposta no Anexo AP procura colmatar, ao tornar visível quando e como ajustar ou retirar cada apoio.

A questão da transição para o jogo formal merece igualmente reflexão. A maioria considerou que as adaptações foram úteis, mas A6 reconheceu o seu valor como preparação para *"depois aplicar às regras oficiais"* e A9 expressou interesse em *"jogar 6x6"*. Estas vozes apontam para a importância de planejar deliberadamente a aproximação ao jogo formal, evitando que as tarefas modificadas se tornem um produto em vez de um processo.

5.7.6. Padrões observáveis a partir do mapeamento

Cruzando os perfis dos 12 alunos com os excertos do quadro, identifiquei quatro padrões exploratórios que justificam discussão:

1. Os alunos de nível médio/alto manifestam tensões diferentes dos de nível baixo: A4 perde motivação, A6 e A9 valorizam o jogo formal, A8 critica o abuso da preensão. Os de nível baixo (A5, A11, A12) destacam ganhos emocionais e de competência.
2. Os alunos do 8.º ano (A7, A9, A10, A11) destacam de forma mais consistente os ganhos com as regras facilitadoras, sobretudo a preensão, refletindo o seu nível mais inicial de desenvolvimento.
3. Os alunos-tutores (nível alto/médio) (A9, A10) revelam um lado próprio da experiência: satisfação por ajudar (A9), mas também desgaste (A10).
4. A perceção da progressão pedagógica não foi homogénea: A7 e A10 (alto/médio) percecionam-na claramente; A8 (médio) não a percecionou. Isto sugere que a perceção da progressão pode depender da consciência metacognitiva do aluno, mais do que do seu nível técnico.

No seu conjunto, estes quatro padrões convergem numa mesma conclusão: a mesma modificação não é vivida de forma uniforme, variando consoante o nível de

competência, o ano de escolaridade, o papel assumido na equipa e a consciência metacognitiva de cada aluno. Esta variabilidade reforça o argumento central deste estudo, o de que o *scaffolding* eficaz não pode assentar em regras iguais para todos, exigindo antes um ajuste diferenciado e atento às respostas de cada aluno.

5.8. Considerações metodológicas e implicações para a prática

Devido à natureza qualitativa e situada do estudo, os dados foram recolhidos num contexto específico que decorre da opção metodológica assumida, que privilegiou a profundidade interpretativa sobre a representatividade quantitativa. Os resultados ilustram tensões que provavelmente se colocam em qualquer contexto escolar de ensino do Voleibol.

Esclarecido este enquadramento, o estudo apresenta, ainda assim, considerações metodológicas que importa reconhecer. A primeira respeita ao desenho da intervenção: tendo o mesmo plano de UD sido aplicado em três turmas por três estagiários, verifica-se variabilidade na fidelidade de implementação, uma vez que as decisões pedagógicas em tempo real, o estilo de comunicação e a gestão de cada aula não foram idênticos entre os professores. Embora atenuada pelo desenho conjunto do plano e pela articulação do NE, que asseguraram um referencial comum, esta variabilidade não é totalmente eliminável e deve ser ponderada na leitura dos resultados.

A segunda decorre do carácter retrospectivo das entrevistas, sensível à memória e à valorização dos momentos mais marcantes, limitação parcialmente compensada pelo diário de bordo, que acompanhou a intervenção em tempo real.

Quanto às implicações para a prática pedagógica, os resultados sugerem que a modificação de tarefas pode constituir uma estratégia relevante para tornar o ensino do Voleibol mais acessível, participativo e inclusivo. Da experiência analisada emergem cinco orientações para a prática:

1. Organizar formas de jogo progressivas (1x1, 2x2) antes de situações mais complexas;
2. Utilizar intencionalmente regras facilitadoras como apoios temporários, ajustados ou retirados à medida que os alunos evoluem;
3. Diferenciar a tarefa em função dos níveis dos alunos, garantindo simultaneamente acessibilidade para os menos competentes e desafio para os mais competentes;

4. Criar um clima de cooperação e segurança, com momentos estruturados de feedback entre pares;
5. Escutar regularmente os alunos sobre as tarefas propostas, dado que as suas percepções permitem identificar o que precisa de ser ajustado.

5.9. Conclusão

O presente estudo procurou compreender as experiências educativas percebidas pelos alunos durante uma UD de Voleibol baseada em tarefas modificadas e analisar o seu contributo para a participação e a inclusão. A articulação entre entrevistas e diário de bordo permitiu construir uma interpretação fundamentada em duas fontes complementares.

Os resultados sugerem que as tarefas modificadas foram percebidas como facilitadoras da aprendizagem, do envolvimento no jogo e da participação dos alunos com mais dificuldades. Estas adaptações funcionaram como apoios pedagógicos temporários, na lógica do *scaffolding*, permitindo aos alunos aceder progressivamente à lógica do jogo sem ficarem excluídos pela sua dificuldade inicial. A dimensão cooperativa e a segurança emocional emergiram também como ganhos significativos, mostrando que a inclusão se estende a uma experiência relacional mais ampla. O estudo evidenciou ainda tensões importantes: a manutenção prolongada de regras facilitadoras pode reduzir o desafio para alunos com maior competência ou comprometer a equidade quando usadas abusivamente. Estas tensões reforçam a ideia de que modificar tarefas não significa facilitar permanentemente, mas regular dinamicamente a dificuldade.

Em termos de contributos científicos, este estudo oferece quatro principais. Do ponto de vista empírico, traz evidência sobre as percepções de alunos do ensino básico e secundário relativamente a tarefas modificadas no Voleibol, articulando entrevistas e diário de bordo, uma combinação metodológica ainda pouco frequente em estudos sobre jogos desportivos coletivos em contexto escolar. Do ponto de vista conceptual, aplica e desenvolve o conceito de *scaffolding* pedagógico no ensino do Voleibol, mostrando como diferentes adaptações cumprem funções pedagógicas distintas (motoras, cognitivas, emocionais e relacionais) e como podem ser pensadas de forma intencional. Do ponto de vista pedagógico, identifica tensões concretas, a partir das vozes dos alunos, que oferecem orientações úteis para professores que organizem UD's de Voleibol mais inclusivas, nomeadamente a tensão entre acessibilidade e desafio, entre inclusão e diferenciação, e

entre permanência nas tarefas modificadas e transição para o jogo formal. Por fim, do ponto de vista propositivo, o estudo não se limita a identificar estas tensões: avança uma tipologia de progressão por níveis (Anexo AP) que as operacionaliza, traduzindo o princípio de regulação dinâmica do *scaffolding*, frequentemente defendido, mas raramente concretizado, num instrumento que orienta o professor sobre quando e como ajustar ou retirar cada apoio.

Em termos de desenvolvimento profissional, este estudo constituiu uma das aprendizagens mais significativas do meu EP. Permitiu-me compreender que ensinar Voleibol é observar continuamente as dificuldades reais dos alunos, ajustar as tarefas em função dessas dificuldades e escutar a forma como os próprios alunos vivem a experiência. A combinação entre intervenção pedagógica e investigação obrigou-me a articular dois olhares que tendem a ser separados na formação inicial: o do professor que decide e o do investigador que interpreta. Esta articulação foi exigente, mas formativa, e influenciará a forma como pretendo abordar a prática pedagógica em EF: com mais intencionalidade, mais escuta e maior abertura para reconhecer que cada turma exige um percurso próprio.

Os contributos operacionais resultantes desta análise, o modelo de *scaffolding* pedagógico aplicado ao ensino do Voleibol e a proposta de tipologia de progressão por níveis nas tarefas modificadas, foram remetidos para os anexos, de modo a manter no corpo do texto a síntese conclusiva do estudo (Anexos AO e AP).

6. Considerações Finais e Perspetivas Futuras

No final deste percurso, importa regressar à pergunta que abriu este relatório: “*o que significa tornar-me professor de Educação Física?*” Ao longo deste, fui compreendendo que a resposta reside numa transformação profunda do olhar sobre a prática competência pedagógica, indo além do conhecimento técnico e específico do conteúdo. Cheguei ao EP com a bagagem de quem vinha do treino, habituado a pensar o movimento sobretudo em termos de rendimento e de execução; parto dele com uma conceção centrada no aluno, na adaptação intencional das tarefas e na criação de condições de participação para todos. Foi essa deslocação, descrita na síntese da Área 1, vivida na relação com a escola e a comunidade na Área 2 e investigada de forma sistemática na Área 3, que deu unidade e variadas camadas a este ano e que, no essencial, define o professor que comecei a tornar-me.

Olhando para trás, reconheço aprendizagens que considero estruturantes: aprendi a planejar com intencionalidade, a observar continuamente as dificuldades reais dos alunos, a ajustar o ensino em função dessas dificuldades e a escutar a forma como os próprios alunos vivem a experiência. Com igual honestidade, reconheço os aspetos que ainda necessito de aprimorar: a gestão do equilíbrio entre a abrangência dos conteúdos e a profundidade das aprendizagens, e a eficácia na transição entre o jogo reduzido e o jogo formal. Encaro estes desafios como o meu guião de desenvolvimento para os próximos anos, ciente de que tornar-se professor é um processo contínuo, que não se esgota num único ano de estágio.

Quanto ao futuro, perspetivo um percurso plural, mas unificado por um mesmo propósito, contribuir para a formação de pessoas através do movimento e do desporto. A curto prazo, pretendo regressar às AECs, onde poderei aplicar com os mais novos muito do que desenvolvi ao longo deste ano, e dar continuidade ao meu trabalho nas áreas do acompanhamento do treino de adultos. A estas responsabilidades pretendo somar um envolvimento crescente nos processos de organização e de gestão do próprio Take Over, assumindo responsabilidades que vão além da condução direta das sessões, num passo que sinto como um amadurecimento natural do meu percurso profissional.

A par disto, o gosto pela investigação que descobri na Área 3 deixou em mim uma marca que não quero perder. A experiência de articular o olhar do professor que decide com o do investigador que interpreta mostrou-me o valor de questionar a própria prática de forma rigorosa e, por isso, não excludo, a curto/médio prazo, o ingresso num doutoramento. Seria a forma de dar continuidade a uma postura que este EP fez nascer: a de um profissional que não se limita a aplicar o que aprende, mas que procura compreender e melhorar continuamente aquilo que faz.

Como reflexão final, pretendo tornar-me um professor que prepara a nova geração para o futuro, ajudando a formar adultos íntegros e responsáveis. É aqui que o treino e o ensino se encontram: na vontade de transmitir o valor do esforço, muito além de qualquer gesto técnico ou regra desportiva. Se, no termo do meu percurso, tiver contribuído para que os meus alunos se tornem pessoas mais completas e capazes, terei cumprido o sentido da profissão docente."

Referências

- Alarcão, I. (Ed.). (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto Editora.
- Araújo, R., Mesquita, I., Hastie, P., & Pereira, C. (2016). Students' game performance improvements during a hybrid Sport Education–Step-Game-Approach volleyball unit. *European Physical Education Review*, 22(2), 185–200. <https://doi.org/10.1177/1356336X15597927>
- Backman, E., & Barker, D. M. (2020). Re-thinking pedagogical content knowledge for physical education teachers: Implications for physical education teacher education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(5), 451–463. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1734554>
- Batista, P., Graça, A., & Queirós, P. (Eds.). (2014). *O estágio profissional na(re)construção da identidade profissional em Educação Física*. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Beni, S., Fletcher, T., & Ní Chróinín, D. (2017). Meaningful experiences in physical education and youth sport: A review of the literature. *Quest*, 69(3), 291–312. <https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1224192>
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em Educação Física* (3.^a ed.). Livros Horizonte.
- Bento, J. O. (2004). *Desporto: Discurso e substância*. Campo das Letras.
- 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>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in reflexive thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 328–352. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>

- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5–8.
- Casey, A., & Goodyear, V. A. (2015). Can cooperative learning achieve the four learning outcomes in physical education? A review of literature. *Quest*, 67(1), 56–72. <https://doi.org/10.1080/00336297.2014.984733>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Darst, P. W., Pangrazi, R. P., Brusseau, T. A., & Erwin, H. E. (2008). *Dynamic physical education for secondary school students* (6th ed.). Pearson Benjamin Cummings.
- 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
- den Duyn, N. (1997). *Game sense: Developing thinking players*. Australian Sports Commission.
- Direção-Geral da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Educação Física*. Ministério da Educação.
- Direção-Geral da Educação. (2021). *Programa estratégico do desporto escolar 2021–2025*. Ministério da Educação.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 392–431). Macmillan.
- Dyson, B., & Casey, A. (2012). *Cooperative learning in physical education: A research-based approach*. Routledge.
- Dyson, B., Griffin, L. L., & Hastie, P. (2004). Sport education, tactical games, and cooperative learning: Theoretical and pedagogical considerations. *Quest*, 56(2), 226–240. <https://doi.org/10.1080/00336297.2004.10491823>
- Farias, C., Gambles, E.-A. F., Sierra-Díaz, J., González-Víllora, S., & Mesquita, I. (2026). Reconciling model fidelity and teaching agency: How preservice teachers’ implementation of a hybrid Sport Education-Step Game Approach relates to student learning. *European Physical Education Review*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/1356336X261458239>

- Farias, C. F. G., Harvey, S., Hastie, P. A., & Mesquita, I. M. R. (2019). Effects of situational constraints on students' game-play development over three consecutive Sport Education seasons of invasion games. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(3), 267–286. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1571184>
- Farias, C., Hastie, P. A., & Mesquita, I. (2017). Towards a more equitable and inclusive learning environment in Sport Education: Results of an action research-based intervention. *Sport, Education and Society*, 22(4), 460–476. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1040752>
- Farias, C., & Mesquita, I. (2022). Scaffolding as a pedagogical toolkit for learner-oriented instruction. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *Learner-oriented teaching and assessment in youth sport* (pp. 21–39). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003140016-5>
- Farias, C., & Mesquita, I. (Eds.). (2024). *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em Educação Física*. Edições FADEUP.
- Farias, C., Pill, S., & Griffin, L. (Eds.). (2025). *Game-based approaches in physical education: International applications*. Routledge.
- Farias, C., Valério, C., & Mesquita, I. (2018). Sport Education as a curriculum approach to student learning of invasion games: Effects on game performance and game involvement. *Journal of Sports Science and Medicine*, 17(1), 56–65.
- Fernández-Río, J. (2017). El ciclo del aprendizaje cooperativo: Una guía para implementar de manera efectiva el aprendizaje cooperativo en educación física. *Retos*, 32, 264–269. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i32.51298>
- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7(3), 401–421.
- Harvey, S., & Jarrett, K. (2014). A review of the game-centred approaches to teaching and coaching literature since 2006. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(3), 278–300. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.754005>
- Hastie, P. A. (2022). A primer on content knowledge in physical education research. *Journal of Teaching in Physical Education*, 41(1), 165–170. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2020-0221>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

- Iserbyt, P., Elen, J., & Behets, D. (2010). Instructional guidance in reciprocal peer tutoring with task cards. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(1), 38–53. <https://doi.org/10.1123/jtpe.29.1.38>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2008). *Cooperation in the classroom* (8th ed.). Interaction Book Company.
- Layne, T., & Hastie, P. (2012). Student and teacher responses to a high autonomy climate in physical education within a Sport Education season. *PHEnex Journal/Revue phénEPS*, 12(4), 1–13.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.
- Malterud, K., Siersma, V. D., & Guassora, A. D. (2016). Sample size in qualitative interview studies: Guided by information power. *Qualitative Health Research*, 26(13), 1753–1760. <https://doi.org/10.1177/1049732315617444>
- Martins, J., Costa, J., Sarmento, H., Marques, A., Farias, C., Onofre, M., & Valeiro, M. G. (2021). Adolescents' perspectives on the barriers and facilitators of physical activity: An updated systematic review of qualitative studies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(9), Article 4954. <https://doi.org/10.3390/ijerph18094954>
- Matos, Z. (2006). Contributos para a compreensão da pedagogia do desporto. In G. Tani, J. O. Bento, & R. D. S. Petersen (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 154–184). Guanabara Koogan.
- Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2015). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: Conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. In F. Tavares (Ed.), *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar* (2.^a ed., pp. 73–122). Editora FADEUP.
- Mesquita, I., & Bento, J. O. (2012). *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão*. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Mesquita, I., Farias, C., & Hastie, P. A. (2012). The impact of a hybrid Sport Education–Invasion Games Competence Model soccer unit on students' decision making, skill execution and overall game performance. *European Physical Education Review*, 18(2), 205–219. <https://doi.org/10.1177/1356336X12440027>
- Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 39–68). Edições FMH.

- Mesquita, I., Graça, A., Gomes, A. R., & Cruz, C. (2005). Examining the impact of a step game approach to teaching volleyball on student tactical decision making and skill execution during game play. *Journal of Human Movement Studies*, 48, 469–492.
- Metzler, M. W. (2017). *Instructional models in physical education* (3rd ed.). Routledge.
- Miller, A. (2015). Games centered approaches in teaching children & adolescents: Systematic review of associated student outcomes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(1), 36–58. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2013-0155>
- Mitchell, S. A., Oslin, J. L., & Griffin, L. L. (1995). The effects of two instructional approaches on game performance. *Pedagogy in Practice: Teaching and Coaching in Physical Education and Sports*, 1(1), 36–48.
- Mitchell, S. A., Oslin, J. L., & Griffin, L. L. (2013). *Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach for ages 7 to 18* (3rd ed.). Human Kinetics.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education: First online edition*. Spectrum Institute for Teaching and Learning.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203–218.
- 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>
- Rink, J. E. (2014). *Teaching physical education for learning* (7th ed.). McGraw-Hill.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Human Kinetics.
- Siedentop, D., Hastie, P. A., & van der Mars, H. (2011). *Complete guide to sport education* (2nd ed.). Human Kinetics.

- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4th ed.). Mayfield Publishing Company.
- Silva, R., Farias, C., Ramos, A., & Mesquita, I. (2021). Implementation of game-centered approaches in physical education: A systematic review. *Journal of Physical Education and Sport*, 21(6), 3246–3259. <https://doi.org/10.7752/jpes.2021.s6443>
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2006). Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: A self-determination theory approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77(1), 100–110. <https://doi.org/10.1080/02701367.2006.10599336>
- UNESCO. (2015). *Quality physical education (QPE): Guidelines for policy-makers*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231101>
- Valério, C., Farias, C., & Mesquita, I. (2024). Comunidades de prática: contexto formativo por excelência na aprendizagem profissional do professor de educação física. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física* (pp. 101–113). Editora FADEUP.
- van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2012). Promoting teacher scaffolding in small-group work: A contingency perspective. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 193–205. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.09.009>
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: A knowledge structures approach*. Human Kinetics.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.
- Wang, J., Soon, C. C., Samsudin, S., Wang, C., Gao, Z., & Xie, Q. (2024). Tactical games model in physical education: A systematic review. *PLOS ONE*, 19(11), Article e0311321. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0311321>
- Ward, P., & Ayvazo, S. (2016). Pedagogical content knowledge: Conceptions and findings in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(3), 194–207. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0037>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard Business School Press.

Anexos

Anexo A - Diário de bordo da Unidade Didática de Voleibol

Unidade Didática de Voleibol

Turmas: 10.º LH (turma lecionada pelo autor), 10.º CT e 8.º (turmas do núcleo de estágio)

Ano letivo: 2025/2026

Nota de organização: este diário é o registo único do estudo e reúne o acompanhamento da unidade didática de Voleibol nas três turmas em que foi aplicada, no âmbito do trabalho conjunto do núcleo de estágio. Os registos da turma lecionada pelo autor (10.º LH) resultam de observação direta enquanto professor; os das restantes turmas (10.º CT e 8.º) foram construídos a partir do acompanhamento e da partilha sistemática realizados no núcleo. O documento transforma as notas manuscritas de acompanhamento das aulas num diário estruturado, com linguagem adequada à sua integração no relatório. Algumas observações pouco legíveis foram reformuladas de forma prudente, preservando o sentido pedagógico das notas: conteúdos abordados, respostas dos alunos, dificuldades identificadas e ajustamentos previstos.

1. Enquadramento geral

Este diário de bordo acompanha a intervenção pedagógica desenvolvida na unidade didática de Voleibol, em contexto de estágio. As aulas registadas incidiram sobretudo na progressão do jogo reduzido, na aprendizagem do passe de dedos, da manchete e do serviço por baixo, bem como na construção do jogo em três toques. O registo privilegia uma leitura reflexiva da prática, evidenciando as decisões didáticas, os constrangimentos observados e os reajustamentos realizados ao longo do processo.

2. Eixos transversais da intervenção

Competência motora: organização de campos por níveis, utilização de regras adaptadas e progressão do jogo 1x1 para 2x2 e, posteriormente, para 3x3.

Autonomia: integração de momentos de escolha por parte dos alunos, nomeadamente na seleção de sequências técnicas, na adaptação de regras e na tomada de decisão em jogo.

Relação e cooperação: promoção da dependência mútua em pares e pequenos grupos, valorizando a comunicação, o apoio entre pares e a entreaajuda entre alunos com níveis de desempenho distintos.

Diferenciação pedagógica: recurso a níveis de dificuldade, simplificação do início das jogadas e introdução de regras facilitadoras, como o auto-passe, a preensão temporária da bola e o serviço realizado de uma zona mais próxima da rede.

Avaliação formativa: observação contínua da resposta dos alunos, uso de feedbacks curtos e específicos, e reajustamento das tarefas em função das dificuldades verificadas.

3. Quadro síntese das aulas registadas

Data	Turma	Aula(s)	Foco principal
05/01/2026	10.º CT	Aulas 2 e 3	Passe de dedos, auto-passe, introdução ao jogo em três toques e jogo 2x2.
14/01/2026	10.º CT	Aula 4	Introdução da manchete, jogo de aquecimento, 1x1 e 2x2.
15/01/2026	10.º CT	Aula 2	Passe de dedos, comunicação e jogo cooperativo 1x1/2x2.
21/01/2026	10.º CT	Aula 5	Aquecimento cooperativo, manchete e torneio 2x2 com três toques.
22/01/2026	10.º LH	Aula 3	Passe de dedos, comunicação, manchete e jogo 1x1.
23/01/2026	10.º LH	Aulas 6 e 7	Sequências técnicas escolhidas pelos alunos e jogo 2x2.
28/01/2026	10.º CT	Aula 8	Introdução do serviço por baixo, níveis de progressão e torneio 2x2.
28/01/2026	10.º LH	Aulas 4 e 5	Passe de dedos, aptidão física, deslocamentos e introdução/reforço da manchete.
30/01/2026	10.º CT	Aula 9	Exercício lúdico, aptidão física, técnica em pares e jogo 2x2.
04/02/2026	10.º LH	Aulas 7 e 8	Profundidade do campo, jogo 1x1 e introdução ao 2x2 em três toques.
04/02/2026	10.º CT	Aula 11	Zonas defensivas, comunicação, serviço e regras facilitadoras.
05/02/2026	10.º LH	Aula 9	Aquecimento 1x1 por níveis, jogo 2x2 e valorização dos três toques.
	10.º CT	Aulas 12 e 13	Jogo 1x1, aptidão física e jogo 3x3 cooperativo/competitivo.
	10.º CT/ 10.º LH	Registo de estudo	Mapeamento da unidade didática de Voleibol: autonomia, competência, relacionamento e adaptação entre turmas.
	10.º CT / 10.º lh	Aula 1	Avaliação diagnóstica em 2x2, com observação do nível inicial dos alunos e da necessidade de regras facilitadoras.
	10.º CT / 10.º LH	Registo de planeamento	Organização do 2x2, papel do distribuidor, feedback sobre a segunda bola e redução/adaptação do campo.
10/02/2026	8.º A	Aulas 1 e 2	Avaliação diagnóstica, jogo 1x1 e 2x2, validação da preensão da bola e observação das dificuldades iniciais.
11/02/2026	10.º CT	Aula 14	Jogo com início por serviço ou passe, jogo 3x3, campos reduzidos e posicionamento dos jogadores.

Data	Turma	Aula(s)	Foco principal
11/02/2026	10.º LH	Aulas 10 e 11	Introdução ao serviço por baixo, progressão para a rede, torneio 2x2 e regras para promover os três toques.
13/02/2026	10.º CT	Aulas 15 e 16	Jogo lúdico, passe de dedos, aptidão física articulada com a modalidade e introdução de soluções ofensivas.
	10.º CT / 10.º LH	Registo reflexivo	Problema do segundo toque/distribuição, papel do distribuidor e uso da prensão como estratégia facilitadora.

4. Diário de bordo por aula

4.1. 05/01/2026 - Aulas 2 e 3 - 10.º CT

Duração: 90 minutos

Objetivos da aula: Exercitar o passe de dedos e o auto-passe; iniciar a lógica do jogo em três toques; promover a cooperação em pares; introduzir situações de jogo 2x2 com diferenciação de papéis.

Desenvolvimento e estratégias utilizadas: A aula iniciou-se com tarefas de exercitação do passe e do auto-passe, procurando aumentar o tempo de contacto dos alunos com a bola e estabilizar a trajetória do envio. Seguiu-se a introdução progressiva do jogo em três toques, com tarefas em que os alunos tinham de cooperar para manter a bola em jogo e organizar a sequência de receção, preparação e envio. A parte final integrou situações de 2x2, com regras simplificadas e com a intenção de tornar mais clara a responsabilidade de cada elemento da dupla.

Reflexão crítica: Os alunos demonstraram disponibilidade para a cooperação, mas tornou-se evidente a necessidade de reforçar a comunicação verbal e não verbal. A lógica dos três toques ainda não surgiu de forma espontânea, sendo necessário condicionar a tarefa para evitar o jogo direto. A diferenciação de papéis foi importante para que os alunos compreendessem que a continuidade do jogo depende da ação coordenada da dupla.

Ajustamentos/decisões para aulas seguintes: Nas aulas seguintes, importa manter regras adaptadas, criar campos com níveis de dificuldade distintos e incentivar os alunos com maior competência a apoiar os colegas com mais dificuldades.

4.2. 14/01/2026 - Aula 4 - 10.º CT

Duração: 45 minutos

Objetivos da aula: Introduzir a manchete; consolidar o passe de dedos; promover situações de jogo reduzido; observar a ocupação do espaço e a qualidade da participação dos alunos.

Desenvolvimento e estratégias utilizadas: A aula integrou um jogo de aquecimento baseado na realização de passes, seguido da introdução técnica da manchete. A progressão passou por situações de 1x1, onde os alunos tinham maior frequência de contacto com a bola, e por momentos de 2x2, procurando transferir a técnica para uma situação mais próxima do jogo. Foram usadas regras adaptadas para facilitar a continuidade das jogadas.

Reflexão crítica: A introdução da manchete evidenciou dificuldades técnicas relevantes, sobretudo na colocação dos membros superiores, no ponto de contacto e na orientação da bola. Nas situações com muitos alunos no mesmo espaço verificou-se pouco contacto individual com a bola, o que reduziu a qualidade da aprendizagem. O 1x1 revelou-se mais ajustado nesta fase, por permitir maior participação e mais repetições significativas.

Ajustamentos/decisões para aulas seguintes: Reduzir o número de alunos por campo, privilegiar tarefas de 1x1 e 2x2 com objetivos claros, e reforçar feedbacks simples, como “bola alta”, “plataforma estável” e “orientar o corpo para o alvo”.

4.3. 15/01/2026 - Aula 2 - 10.º LH

Duração: 45 minutos

Objetivos da aula: Trabalhar o passe de dedos; reforçar a comunicação; iniciar situações cooperativas de 1x1 e 2x2; adaptar a tarefa ao nível da turma.

Desenvolvimento e estratégias utilizadas: A aula centrou-se no passe de dedos e em tarefas cooperativas. Foram propostas sequências de passes, com o objetivo de manter a bola em jogo durante um número definido de contactos. Quando as duplas não conseguiam atingir o número de passes proposto, foi necessário questionar os alunos sobre possíveis soluções e sobre a necessidade de modificar regras para garantir sucesso e continuidade.

Reflexão crítica: A turma revelou dificuldades na sustentação da bola e na comunicação durante a ação. Algumas tarefas exigiam uma simplificação maior, uma vez que a meta inicial parecia demasiado exigente para determinados alunos. A gestão da

instrução também foi um ponto crítico: foi necessário juntar a turma para garantir melhor atenção e compreensão da tarefa.

Ajustamentos/decisões para aulas seguintes: Dar instruções mais curtas, demonstrar de forma mais visível, usar metas intermédias e permitir regras alternativas, como reduzir a distância entre jogadores, permitir auto-passe ou diminuir o número de passes exigido.

4.4. Reflexão intermédia - organização do torneio e regras adaptadas

Duração: Registo de planeamento/reflexão

Objetivos da aula: Ajustar a organização do torneio 2x2 e clarificar regras facilitadoras para aumentar a participação, a cooperação e a autonomia dos alunos.

Desenvolvimento e estratégias utilizadas: A experiência com o torneio 2x2 mostrou que a motivação dos alunos aumenta quando a tarefa tem carácter competitivo, desde que as regras estejam ajustadas ao nível da turma. Foi considerada a possibilidade de usar esquemas de campo, regras diferenciadas, momentos de time-out estratégico e papéis de observação para os alunos que se encontram fora do jogo.

Reflexão crítica: O torneio pode ser uma ferramenta pedagógica relevante, mas a sua eficácia depende da clareza organizativa. Quando os alunos ficam demasiado tempo parados ou sem função, perdem envolvimento e reduzem a atenção às aprendizagens pretendidas. A autonomia deve ser introduzida de forma orientada, dando liberdade para adaptar regras, mas mantendo objetivos técnicos e táticos claros.

Ajustamentos/decisões para aulas seguintes: Atribuir funções aos alunos sem bola, como observadores de comunicação, contadores de três toques ou responsáveis pelo feedback; usar regras adaptadas por nível; e definir previamente quando se inicia com serviço, passe de dedos ou três toques dentro do próprio campo.

4.5. 21/01/2026 - Aula 5 - 10.º CT

Duração: 45 minutos

Objetivos da aula: Reforçar a manchete; consolidar o passe de dedos; promover o jogo 2x2 com início em três toques; desenvolver a construção do ataque.

Desenvolvimento e estratégias utilizadas: A aula iniciou-se com aquecimento cooperativo 1x1, permitindo contacto frequente com a bola. Posteriormente, foram trabalhadas sequências que integravam passe de dedos, auto-passe e manchete. Na parte

final, realizou-se torneio 2x2, com a regra de a jogada começar em três toques. Foram permitidas adaptações, como auto-passe e apreensão temporária da bola, para facilitar a continuidade do jogo.

Reflexão crítica: A utilização de regras facilitadoras contribuiu para que os alunos conseguissem manter a bola em jogo por mais tempo. A apreensão, quando usada de forma controlada, ajudou alguns alunos a compreender a sequência coletiva e a posicionarem-se melhor para o toque seguinte. A construção em três toques ainda exigiu muita orientação, mas começou a aparecer com maior intencionalidade.

Ajustamentos/decisões para aulas seguintes: Manter o foco na sequência recepção-preparação-envio e valorizar as jogadas em que a dupla consegue cumprir os três toques, independentemente do resultado do ponto.

4.6. 22/01/2026 - Aula 3 - 10.º LH

Duração: 45 minutos

Objetivos da aula: Exercitar o passe de dedos; reforçar a comunicação; introduzir a manchete; comparar a eficácia do 1x1 e do 2x2 na aprendizagem inicial.

Desenvolvimento e estratégias utilizadas: A aula retomou o passe de dedos e integrou a introdução da manchete. Foram usadas situações de 1x1 e 2x2, com maior incidência no 1x1 por se ter verificado que esta organização favorecia a participação e a continuidade do jogo. A comunicação entre alunos foi novamente reforçada como condição para a manutenção da bola em jogo.

Reflexão crítica: O 1x1 funcionou melhor do que o 2x2 nesta turma, porque permitiu maior número de contactos e menor complexidade decisional. Os alunos mostraram-se mais motivados quando conseguiam manter a bola em jogo. Persistiram dificuldades técnicas na manchete, principalmente no contacto com a bola e na estabilidade dos braços.

Ajustamentos/decisões para aulas seguintes: Reforçar a técnica da manchete com tarefas de baixa complexidade, usar feedbacks curtos e manter a transição para o 2x2 apenas quando a continuidade no 1x1 estiver mais estabilizada.

4.7. 23/01/2026 - Aulas 6 e 7 - 10.º CT

Duração: 90 minutos

Objetivos da aula: Consolidar a cooperação em 1x1; promover a autonomia através da escolha de sequências técnicas; aplicar a construção em três toques no jogo 2x2.

Desenvolvimento e estratégias utilizadas: A aula começou com jogo cooperativo e tarefas de 1x1. Em seguida, os alunos escolheram uma sequência adequada ao seu nível: auto-passe e passe; passe e passe; ou auto-passe, passe e manchete. Esta organização permitiu diferenciar a dificuldade e responsabilizar os alunos pela escolha da tarefa. Na parte final, realizou-se jogo 2x2, iniciando as jogadas com três toques para estimular a construção coletiva.

Reflexão crítica: A possibilidade de escolha aumentou o envolvimento dos alunos e tornou a tarefa mais ajustada às diferenças existentes na turma. O jogo 2x2 correu de forma positiva, com maior intenção de cumprir a sequência coletiva. A autonomia revelou-se produtiva quando acompanhada de critérios claros e de feedback contínuo.

Ajustamentos/decisões para aulas seguintes: Continuar a utilizar sequências por níveis e introduzir momentos de autoavaliação rápida, nos quais os alunos identifiquem se a sequência escolhida foi adequada ao seu desempenho.

4.8. 28/01/2026 - Aula 8 - 10.º CT

Duração: 45 minutos

Objetivos da aula: Introduzir o serviço por baixo; relacionar o serviço com a continuidade do jogo; diferenciar níveis de progressão; valorizar o jogo em três toques.

Desenvolvimento e estratégias utilizadas: A aula iniciou-se com a introdução do serviço por baixo. Como progressão, os alunos realizaram serviço por baixo seguido de passagens por cima da rede, com o objetivo de desenvolver precisão e controlo. Foram definidos níveis: no primeiro nível, a sequência privilegiava auto-passe, passe e passe; no segundo nível, integrava manchete e passe. No torneio 2x2, os alunos que se sentiam confortáveis iniciavam com serviço; os restantes podiam começar com três toques dentro do próprio campo.

Reflexão crítica: A maioria dos alunos posicionou-se no nível inicial, o que demonstrou necessidade de maior consolidação técnica antes de aumentar a complexidade. A regra de atribuir três pontos às jogadas construídas em três toques foi eficaz para combater o jogo direto e reforçar a intenção coletiva. Os alunos estiveram motivados e envolvidos, especialmente nas tarefas com objetivo competitivo.

Ajustamentos/decisões para aulas seguintes: Permitir que o serviço seja realizado de uma zona mais próxima da rede para alunos com maior dificuldade e manter a valorização das jogadas construídas, para que a pontuação esteja alinhada com o objetivo pedagógico.

4.9. 28/01/2026 - Aulas 4 e 5 - 10.º LH

Duração: 90 minutos

Objetivos da aula: Reforçar o passe de dedos; integrar trabalho de aptidão física; desenvolver deslocamentos; consolidar a manchete e a tomada de decisão em situação simplificada.

Desenvolvimento e estratégias utilizadas: A aula incluiu tarefas técnicas de passe de dedos, momentos de aptidão física e exercícios de deslocamento. Algumas propostas mais analíticas revelaram pouco tempo efetivo com bola, pelo que foi necessário pensar em formas de aumentar a participação. A utilização de indicadores para as deslocções, como lateralidade, avanço/recuo e aproximação à rede, surgiu como estratégia para tornar a tarefa mais compreensível.

Reflexão crítica: Alguns exercícios apresentaram objetivos pouco claros para os alunos, o que dificultou a execução. A manchete continuou a ser um conteúdo desafiante, com erros frequentes na colocação das mãos, no ponto de contacto e na trajetória da bola. O feedback “bola alta” mostrou-se pertinente, por orientar os alunos para uma trajetória que favorece a continuidade da jogada.

Ajustamentos/decisões para aulas seguintes: Diminuir tempos de espera, criar períodos de trabalho mais curtos e intensos, colocar objetivos competitivos simples e permitir que as duplas ajustem a regra de acordo com o seu nível, desde que mantenham o foco na continuidade e na cooperação.

4.10. 30/01/2026 - Aula 9 - 10.º CT

Duração: 45 minutos

Objetivos da aula: Aumentar o envolvimento através de tarefas lúdicas; integrar aptidão física; reforçar técnica em pares; transferir aprendizagens para o jogo 2x2.

Desenvolvimento e estratégias utilizadas: A aula iniciou-se com um exercício lúdico, no qual os alunos demonstraram interesse e empenho constante. Seguiu-se um momento de aptidão física e tarefas técnicas em pares. A parte final voltou a integrar jogo

2x2, procurando manter o foco na construção da jogada e na comunicação entre elementos da dupla.

Reflexão crítica: As tarefas lúdicas revelaram bom potencial motivacional. No entanto, o bloco de aptidão física deve ser pensado para não quebrar a dinâmica da aula nem reduzir excessivamente o tempo de prática específica com bola. A inclusão de objetivos de jogo ou de elementos competitivos pode aumentar a ligação entre o trabalho físico e o conteúdo técnico-tático.

Ajustamentos/decisões para aulas seguintes: Organizar a aptidão física em períodos mais curtos, com pausas ativas ou tarefas com bola; definir objetivos concretos para cada dupla; e reforçar a tomada de decisão em contexto de jogo reduzido.

4.11. 04/02/2026 - Aulas 7 e 8 - 10.º LH

Duração: 90 minutos

Objetivos da aula: Explorar a profundidade do campo; alternar passes compridos e curtos; introduzir o jogo 2x2 em três toques; trabalhar o deslocamento do jogador sem bola.

Desenvolvimento e estratégias utilizadas: A aula começou com jogo 1x1, colocando o foco na utilização da profundidade do campo para pontuar. Foram incentivados passes compridos e curtos, bem como o uso de diferentes ações: manchete, auto-passe, passe de dedos e prensão. Posteriormente, introduziu-se o jogo 2x2 em três toques, com o objetivo de deslocar o jogador não recebedor para perto da rede e criar uma sequência de preparação para o ataque.

Reflexão crítica: Apesar das adaptações, muitos alunos revelaram dificuldade em realizar os três toques de forma organizada. O jogo tendeu a desenvolver-se muito perto da rede, com alunos “acampados” no mesmo espaço e pouca mobilidade defensiva/ofensiva. Alguns alunos com maior domínio técnico começaram a realizar serviço por baixo, o que permitiu diferenciar o desafio dentro da mesma aula.

Ajustamentos/decisões para aulas seguintes: Reforçar a noção de zonas do campo, criar regras que obriguem ao deslocamento após o toque e manter o 1x1 como situação de aprendizagem sempre que o 2x2 se tornar demasiado complexo.

4.12. 04/02/2026 - Aula 11 - 10.º CT

Duração: 45 minutos

Objetivos da aula: Reforçar zonas defensivas, comunicação e objetivo da aula; consolidar o serviço; manter regras facilitadoras para favorecer a construção em três toques.

Desenvolvimento e estratégias utilizadas: Durante os momentos de rotação, foi necessário reforçar feedback para a turma sobre zonas defensivas, comunicação e objetivo da tarefa. O jogo foi organizado com a possibilidade de começar pelo serviço; quando os alunos não conseguiam iniciar desta forma, podiam começar com três toques dentro do próprio campo. Em último recurso, foi permitido segurar a bola durante três segundos, como regra facilitadora para garantir continuidade.

Reflexão crítica: A gestão das rotações revelou-se um momento importante para recentrar a turma. A clareza do feedback coletivo foi essencial para que os alunos compreendessem o que estava a ser avaliado ou valorizado. A possibilidade de adaptar o início da jogada permitiu manter todos os alunos envolvidos, sem retirar o foco da construção coletiva.

Ajustamentos/decisões para aulas seguintes: Preparar feedbacks-chave antes da aula, usar sinais simples para rotação e garantir que as regras adaptadas são compreendidas por todos: serviço dentro do campo quando necessário, início em três toques para alunos com maior dificuldade e valorização de três pontos quando a equipa cumpre a sequência de três toques.

4.13. 05/02/2026 - Aula 9 - 10.º LH

Duração: 45 minutos

Objetivos da aula: Retomar o jogo 1x1 como aquecimento; diferenciar níveis de distância à rede; valorizar a construção em três toques no jogo 2x2.

Desenvolvimento e estratégias utilizadas: A aula iniciou-se com jogo 1x1, diferenciando dois níveis: um mais próximo da rede e outro mais afastado. Posteriormente, realizou-se jogo 2x2, com a regra de valorização da construção em três toques. As duplas foram pré-definidas para equilibrar níveis, embora a falta de alguns alunos tenha condicionado a dinâmica inicialmente planeada.

Reflexão crítica: A diferenciação por níveis voltou a ser necessária para assegurar sucesso e desafio ajustado. A ausência de alunos dificultou a organização das duplas e reduziu algumas possibilidades de rotação. Persistiu a tendência de alguns alunos

permanecerem parados ou demasiado próximos da rede, o que evidencia a necessidade de trabalhar deslocamento e ocupação racional do espaço.

Ajustamentos/decisões para aulas seguintes: Planear alternativas para ausências, como trios rotativos ou funções de observação; reforçar tarefas de deslocamento; e continuar a valorizar a jogada construída em três toques como critério de sucesso.

4.14. Data não registada - Aulas 12 e 13 - 10.º A

Duração: Registo sem data explícita nas notas

Objetivos da aula: Articular jogo 1x1, aptidão física e jogo 3x3; evoluir de uma lógica cooperativa para uma lógica competitiva; consolidar a tomada de decisão.

Desenvolvimento e estratégias utilizadas: As aulas integraram jogo 1x1, tarefas de aptidão física e jogo 3x3 com características cooperativas e competitivas. A evolução para o 3x3 aumentou a complexidade da tomada de decisão, exigindo maior definição de papéis, melhor leitura do espaço e comunicação mais eficaz entre colegas.

Reflexão crítica: A passagem para formatos com mais jogadores deve ser acompanhada de objetivos muito claros, para evitar que os alunos se dispersem ou regressem ao jogo direto. A aptidão física deve estar articulada com a modalidade, evitando que surja como bloco desligado da aprendizagem técnico-tática. A explicação das tarefas e dos critérios de sucesso precisa de ser objetiva, especialmente quando se introduzem novas formas de organização.

Ajustamentos/decisões para aulas seguintes: Definir indicadores simples para cada equipa, como ocupação do espaço, comunicação, três toques e cobertura do colega; explicar previamente a forma de pontuar; e usar feedback final curto para consolidar a aprendizagem.

4.15. Registo de estudo - mapeamento da unidade didática de Voleibol

Duração: Registo de estudo e preparação da intervenção pedagógica.

Objetivos do registo: Sistematizar os princípios orientadores da unidade didática, articulando a aprendizagem do Voleibol com as dimensões da autonomia, da competência e do relacionamento entre alunos.

Desenvolvimento e estratégias utilizadas: O estudo da unidade didática permitiu clarificar que a intervenção teria de ser ajustada de turma para turma, em função do nível inicial, da capacidade de cooperação, da comunicação e da resposta às regras adaptadas.

Foram definidos princípios de organização centrados na progressão do jogo, na alternância entre tarefas técnicas e situações reduzidas, e na utilização de estratégias específicas para aumentar o tempo de contacto com a bola.

Reflexão crítica: A planificação da unidade não poderia ser rígida, uma vez que as turmas apresentavam ritmos de aprendizagem distintos. A dimensão relacional revelou-se especialmente relevante, pois a continuidade do jogo dependia não apenas da execução técnica, mas também da comunicação, da entreajuda e da capacidade de cada aluno assumir a sua função no jogo.

Ajustamentos/decisões para aulas seguintes: Manter uma planificação flexível, prever regras alternativas para diferentes níveis de desempenho e garantir que cada tarefa tem uma intenção pedagógica clara, compreendida pelos alunos antes do início da prática.

4.16. Data não registada - Aula 1 - 10.º LH e 10.º CT

Duração: Registo relativo à avaliação diagnóstica inicial.

Objetivos da aula: Realizar a avaliação diagnóstica em situação de jogo 2x2; observar o nível técnico-tático inicial dos alunos; identificar dificuldades de controlo da bola, comunicação, cooperação e ocupação do espaço.

Desenvolvimento e estratégias utilizadas: A avaliação diagnóstica foi organizada através de situações de 2x2, permitindo observar a forma como os alunos recebiam, enviavam e procuravam dar continuidade à jogada. A opção pelo jogo reduzido possibilitou uma leitura mais próxima da lógica da modalidade, mantendo simultaneamente uma elevada participação dos alunos.

Reflexão crítica: A avaliação inicial evidenciou diferenças entre turmas e entre alunos da mesma turma. Verificaram-se dificuldades na sustentação da bola, na orientação corporal para o alvo, na comunicação entre pares e na compreensão da necessidade de cooperar antes de enviar a bola para o campo adversário. Estes dados justificaram a adoção de regras adaptadas nas aulas seguintes.

Ajustamentos/decisões para aulas seguintes: Iniciar a unidade com tarefas de menor complexidade, privilegiando 1x1 e 2x2, e introduzir progressivamente o passe de dedos, o auto-passe e a preensão como formas de aumentar o sucesso e a continuidade do jogo.

4.17. Registo de planeamento - progressão do 2x2 e papel do distribuidor

Duração: Registo de planeamento e reflexão didática.

Objetivos do registo: Clarificar a progressão do jogo 2x2, a função do distribuidor e a importância da segunda bola na construção da jogada.

Desenvolvimento e estratégias utilizadas: Foram equacionadas diferentes formas de organização do 2x2, nomeadamente a utilização de uma ou duas redes, a realização de tarefas por vagas e a rotação dos alunos após a sequência. A intenção era que os alunos conseguissem realizar a sequência receção-preparação-envio, aproximando o distribuidor da rede e obrigando o colega a deslocar-se para criar linha de passe. O feedback central incidiu na necessidade de a segunda bola ser enviada alta e próxima da rede, criando melhores condições para o terceiro toque.

Reflexão crítica: A função do distribuidor revelou-se um conteúdo tático importante, mas difícil para os alunos quando a orientação espacial e o deslocamento ainda não estavam consolidados. A tendência para permanecerem “acampados” junto à rede dificultava a leitura do jogo e reduzia a qualidade da construção. A redução do campo e a definição de funções defensivas e ofensivas surgiram como estratégias para tornar o jogo mais compreensível.

Ajustamentos/decisões para aulas seguintes: Definir com maior clareza quem recebe, quem distribui e quem envia; usar palavras-chave como “atenção”, “rede”, “alto” e “comunicação”; e permitir adaptações, como agarrar temporariamente a bola, sempre que isso ajude os alunos a perceberem o deslocamento e a sequência coletiva.

4.18. 10/02/2026 - Aulas 1 e 2 - 8.º A

Duração: 90 minutos

Objetivos da aula: Realizar a avaliação diagnóstica; observar o desempenho em 1x1 e 2x2; validar a utilização da prensão da bola como regra facilitadora; identificar o nível inicial de controlo, deslocamento e motivação dos alunos.

Desenvolvimento e estratégias utilizadas: A aula iniciou-se com avaliação diagnóstica e situações de jogo 1x1, evoluindo posteriormente para o 2x2. A prensão da bola foi utilizada como possibilidade válida em determinados momentos, procurando dar tempo aos alunos para se orientarem, comunicarem e escolherem o colega para quem deveriam jogar. Esta regra foi especialmente importante para alunos com maior dificuldade em manter a bola em jogo.

Reflexão crítica: A turma revelou muitas dificuldades no contacto inicial com a bola. Alguns alunos mostraram-se reticentes em usar a apreensão, possivelmente por a associarem a uma forma menos “real” de jogar. No entanto, os alunos que a utilizaram conseguiram maior sucesso, permaneceram mais tempo em jogo e revelaram níveis superiores de motivação. Inicialmente, a manchete parecia ser a principal dificuldade, mas ao longo da aula tornou-se evidente que o problema era mais amplo: vários alunos ainda não conseguiam garantir continuidade mínima da jogada.

Ajustamentos/decisões para aulas seguintes: Manter regras facilitadoras, como apreensão, passe de dedos e auto-passe; aproximar alguns alunos da rede para aumentar a probabilidade de sucesso; e reforçar progressões simples antes de exigir a manchete ou o jogo 2x2 com maior formalidade.

4.19. 11/02/2026 - Aula 14 - 10.º CT

Duração: 45 minutos

Objetivos da aula: Iniciar o jogo através de serviço ou passe; consolidar o jogo 3x3; utilizar campos reduzidos; promover o posicionamento dos jogadores em relação à bola, à rede e aos colegas.

Desenvolvimento e estratégias utilizadas: A aula começou com situações em que o jogo podia iniciar através de serviço ou passe, dentro ou fora do campo, de acordo com o nível dos alunos. Posteriormente, foi desenvolvido jogo 3x3 em campos reduzidos, procurando aumentar a participação e tornar mais clara a ocupação do espaço. Foi permitida, quando necessário, a realização de dois toques pelo mesmo jogador, com o objetivo de favorecer a continuidade e a compreensão da sequência coletiva.

Reflexão crítica: O 3x3 acrescentou complexidade à tomada de decisão, sobretudo no posicionamento após o primeiro toque e na definição de quem deve assumir a bola seguinte. Os campos reduzidos ajudaram a aproximar os alunos da ação e a diminuir o tempo sem contacto com a bola. A presença de um aluno novo na turma tornou pertinente o reforço da aprendizagem entre pares, permitindo que colegas mais experientes apoiassem a integração e a compreensão das regras.

Ajustamentos/decisões para aulas seguintes: Continuar a usar campos reduzidos, manter formas flexíveis de início da jogada e reforçar a aprendizagem entre pares, especialmente quando existem alunos com níveis de experiência diferentes ou em processo de integração na turma.

4.20. 11/02/2026 - Aulas 10 e 11 - 10.º LH

Duração: 90 minutos

Objetivos da aula: Introduzir o serviço por baixo; realizar progressões do serviço para a rede; consolidar o jogo 2x2; promover a sequência de três toques através do deslocamento do colega para a zona de distribuição.

Desenvolvimento e estratégias utilizadas: A aula integrou a introdução ao serviço por baixo e exercícios de progressão em direção à rede. Foram realizadas situações de torneio 2x2 e tarefas de cooperação entre alunos, com a intenção de passar a bola por cima da rede e preparar a jogada seguinte. Em algumas situações, os alunos podiam agarrar a bola até que o colega se deslocasse para perto da rede, de modo a criar condições para executar a sequência de três toques.

Reflexão crítica: A introdução do serviço aumentou a autenticidade do jogo, mas também acrescentou dificuldade à continuidade das jogadas. A bola nem sempre passava a rede com controlo, e a direção do serviço exigiu muita orientação. A possibilidade de agarrar a bola temporariamente ajudou a tornar visível a necessidade de deslocamento e a função do colega que prepara a jogada. O formato em vagas e a rotação no 2x2 contribuíram para manter a turma ativa.

Ajustamentos/decisões para aulas seguintes: Simplificar a distância do serviço para alunos com maior dificuldade, manter a regra facilitadora da preensão quando o objetivo for compreender a movimentação, e reforçar que o serviço deve iniciar a jogada sem comprometer a participação dos restantes elementos.

4.21. 13/02/2026 - Aulas 15 e 16 - 10.º CT

Duração: 90 minutos

Objetivos da aula: Utilizar jogo lúdico como forma de ativação; reforçar o passe de dedos em 1x1; articular a aptidão física com a modalidade; aumentar a motivação dos alunos; introduzir soluções ofensivas simples.

Desenvolvimento e estratégias utilizadas: A aula começou com jogo lúdico, seguido de situações de 1x1 com passe de dedos. A aptidão física foi integrada com transferência para a modalidade, procurando evitar que surgisse como um bloco isolado. Foram propostos desafios com bola sustentada, com o intuito de aumentar a motivação e a permanência dos alunos em atividade. Foi ainda introduzida uma solução ofensiva

simples, associada ao amorti, procurando que os alunos percebessem alternativas ao envio direto e previsível.

Reflexão crítica: O jogo lúdico revelou-se eficaz para envolver os alunos e criar um clima positivo de aula. A integração da aptidão física com tarefas próximas da modalidade pareceu aumentar a motivação, em comparação com exercícios físicos desligados do jogo. A introdução de uma solução ofensiva exigiu, contudo, maior cuidado na explicação, uma vez que os alunos tendem a procurar apenas passar a bola para o outro lado sem intenção táctica.

Ajustamentos/decisões para aulas seguintes: Continuar a relacionar a aptidão física com ações específicas do Voleibol, apresentar desafios curtos e objetivos, e explicar as soluções ofensivas a partir de problemas reais do jogo, como a colocação da segunda bola, a abertura de espaço e a leitura da posição dos adversários.

4.22. Registo reflexivo - problema do segundo toque e da distribuição

Duração: Registo reflexivo sem data explícita.

Objetivos do registo: Analisar a dificuldade observada no segundo toque, em particular quando o passe do distribuidor surge demasiado baixo, e definir estratégias para melhorar a construção ofensiva.

Desenvolvimento e estratégias utilizadas: A observação do jogo evidenciou que muitos problemas ofensivos surgiam no segundo toque. Quando a bola do distribuidor era baixa ou enviada sem direção, o colega ficava sem tempo para se deslocar e concluir a jogada. Como estratégia facilitadora, foi considerada a possibilidade de o distribuidor agarrar a bola em determinados momentos, garantindo tempo para orientar o corpo, localizar o colega e enviar uma bola mais alta e jogável.

Reflexão crítica: A segunda bola é determinante para a qualidade da construção do ataque. Sem uma distribuição alta, controlada e próxima da rede, a equipa regressa facilmente ao jogo direto ou perde a bola por falta de organização. Permitir a apreensão pelo distribuidor não deve ser entendido como simplificação excessiva, mas como uma estratégia pedagógica para tornar visível a função táctica do segundo toque.

Ajustamentos/decisões para aulas seguintes: Trabalhar o papel do distribuidor de forma isolada e depois em jogo reduzido; usar feedbacks específicos como “segunda bola alta”, “olhar para o colega” e “preparar junto à rede”; e retirar progressivamente a apreensão quando os alunos demonstrarem maior controlo e leitura do jogo.

5. Síntese reflexiva final

A unidade didática evidencia uma progressão coerente do jogo simples para situações mais complexas. O 1x1 assumiu-se como uma estratégia fundamental nas fases iniciais, por aumentar o tempo de contacto com a bola e reduzir a complexidade da tomada de decisão. O 2x2 tornou-se mais produtivo quando associado a regras condicionadas, nomeadamente a valorização da construção em três toques e a possibilidade de adaptar o início da jogada.

As principais dificuldades observadas centraram-se na manchete, na ocupação do espaço, na mobilidade após o toque e na tendência para o jogo direto. Também se verificou que alguns exercícios focados na técnica diminuía o tempo útil de prática, pelo que a organização das tarefas deve continuar a privilegiar maior participação, menor tempo de espera e objetivos facilmente compreendidos pelos alunos.

Como aspetos positivos, destaca-se a motivação dos alunos em contextos de jogo, torneio e desafio competitivo, bem como a eficácia de regras adaptadas para promover sucesso, continuidade e inclusão. A autonomia dos alunos mostrou potencial, sobretudo quando a escolha de sequências ou regras era acompanhada por critérios simples e por feedback pedagógico.

Os registos complementares reforçam ainda a importância do papel do distribuidor, da qualidade da segunda bola e da progressão para o jogo 3x3. A apreensão temporária da bola, quando usada com intenção pedagógica, revelou-se uma ferramenta útil para alunos com menor domínio técnico, pois permitiu compreender melhor a sequência coletiva e aumentou a motivação através de maior sucesso na tarefa.

Para a continuidade da intervenção, considera-se prioritário reforçar a comunicação, a ocupação racional do espaço, a deslocação para zonas defensivas e ofensivas, e a construção intencional do ataque em três toques. A diferenciação por níveis, o apoio entre pares e a utilização de feedbacks curtos e consistentes devem manter-se como princípios orientadores da prática pedagógica.

Anexo B - Guião da entrevista final

Tarefas modificadas no ensino do voleibol: efeitos na experiência educativa, na equidade de participação, na inclusão

Introdução ao participante

Esta entrevista tem como objetivo compreender a tua experiência durante a unidade didática de voleibol em que foram utilizadas tarefas e regras adaptadas. Não existem respostas certas ou erradas. O que nos interessa é a tua experiência e a tua opinião. Sempre que possível, tenta dar exemplos concretos das aulas.

BLOCO 1 – EXPERIÊNCIA EDUCATIVA

1. Como descreverias a tua experiência nesta unidade de voleibol?

- Foi diferente de outras experiências que tiveste em voleibol ou noutras modalidades?
- Houve momentos que te marcaram mais?
- Como te foste sentindo ao longo das aulas?

2. De que forma sentes que evoluíste enquanto praticante de voleibol durante esta unidade?

- Em que aspetos do jogo sentes que melhoraste mais?
- Houve tarefas ou exercícios que te ajudaram particularmente a aprender?
- Podes dar algum exemplo de uma situação em que sentiste progresso?

3. Sentiste que passaste a compreender melhor o jogo de voleibol?

- O que começou a fazer mais sentido para ti no jogo?
- Houve momentos em que percebeste melhor o que fazer durante o jogo?
- As tarefas ou regras adaptadas ajudaram-te a perceber melhor o jogo?

4. Como foi a tua interação com os colegas durante as aulas?

- Houve cooperação entre os colegas?
- O trabalho com os colegas ajudou na aprendizagem?
- Sentiste mudanças na tua confiança ou motivação ao longo da unidade?

BLOCO 2 – EQUIDADE DE PARTICIPAÇÃO E INCLUSÃO

5. Na tua opinião, como foram as oportunidades de participação nas aulas?

- Todos os alunos conseguiram envolver-se nas tarefas?
- O que facilitava ou dificultava essa participação?

6. Observaste diferenças na forma como os alunos participavam nas atividades?

- A que fatores achas que essas diferenças se deviam?
- Como isso influenciava o funcionamento do jogo ou das tarefas?

7. De que forma as adaptações feitas nas regras ou nas tarefas influenciaram a participação dos alunos?

- Tornaram o jogo mais acessível?
- Houve alunos que passaram a participar mais?
- Que adaptações tiveram maior contributo?

8. Durante esta unidade sentiste que todos tinham um papel importante nas atividades?

- Sentiste que eras importante para a tua equipa?
- Comparando com outras unidades, sentiste diferenças ao nível da inclusão?

BLOCO 3 – NECESSIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS

9. Ao longo desta unidade, como evoluiu o teu sentimento de capacidade no voleibol?

- Em que momentos te sentiste mais capaz?
- Sentiste mais sucesso do que noutras unidades?
- Como lidavas com os erros durante as tarefas?

10. Como viveste a possibilidade de participar nas decisões ou compreender as adaptações feitas nas tarefas?

- Sentiste liberdade para tomar decisões durante o jogo?
- Percebias o objetivo das adaptações?
- Isso influenciou a tua motivação?

11. Como descreves a relação com os colegas durante esta unidade?

- O trabalho entre colegas ajudou na aprendizagem?
- Sentiste que dependiam uns dos outros para ter sucesso nas tarefas?

BLOCO 4 – PRÁTICA PEDAGÓGICA E TAREFAS

12. Como percecionaste os jogos e exercícios utilizados nas aulas?

- Tinhas a sensação de que estavam adaptados com algum objetivo?
- Como influenciaram a tua participação ou motivação?

13. Que tipo de desafios as tarefas te colocavam?

- Eram mais técnicos, de decisão ou de cooperação?

14. Como percecionaste a evolução das tarefas ao longo da unidade?

- Foram ficando mais difíceis?
- Sentiste que a dificuldade foi aumentando de forma gradual?

15. As equipas foram sendo alteradas ao longo das aulas. Como viveste essas mudanças?

- Influenciaram a tua participação?
- Ajudaram na cooperação ou integração?

16. Que papel teve o feedback recebido durante as aulas na tua aprendizagem?

- Feedback do professor
- Feedback dos colegas

BLOCO 5 – SÍNTESE FINAL

17. Olhando para toda a unidade de voleibol, o que teve maior contributo na tua aprendizagem e participação?

18. Se as aulas tivessem sido realizadas apenas com as regras oficiais do voleibol, como achas que teria sido a tua experiência?

19. Se tivesses de resumir esta unidade numa palavra ou expressão, qual seria?

20. O que manterias nesta unidade didática? O que mudarias ou melhorarias?

21. Há algum aspeto da tua experiência que consideres importante e que ainda não tenha sido abordado?

Anexo C - Matriz temática por extenso das entrevistas

Tema principal	Subtema	Categoria	Código	Excerto	Analytic Notes
1. Experiências educativas percebidas durante a unidade didática	1.1 Envolvimento significado atribuído unidade	e à Experiência positiva global	EXP-POS-INC	A1: "Acho que é uma forma diferente de aprendermos. Dá para jogar toda a gente, mesmo que saibamos jogar melhor."	A avaliação global é imediatamente associada à ideia de acesso alargado ao jogo, sugerindo que a unidade foi percebida como mais inclusiva desde o início.
1. Experiências educativas percebidas durante a unidade didática	1.1 Envolvimento significado atribuído unidade	e à Experiência positiva global	EXP-POS-REL	A2: "Foi muito boa. Senti bastante apoio dos professores e da turma. Colaborámos todos e isso ajudou muito na nossa aprendizagem."	A experiência é mediada por apoio docente e cooperação entre pares, revelando um clima relacional positivo.
1. Experiências educativas percebidas durante a unidade didática	1.1 Envolvimento significado atribuído unidade	e à Experiência positiva global	EXP-POS-MOT	A3: "foi muito melhor do que nos outros anos (...) fizeram-nos querer participar mais e ter curiosidade em aprender."	A organização metodológica é ligada ao aumento do interesse e do envolvimento na modalidade.
1. Experiências educativas percebidas durante a unidade didática	1.1 Envolvimento significado atribuído unidade	e à Experiência positiva global	EXP-POS-SOC	A6: "Foi uma boa experiência. Aprendi a jogar melhor voleibol, a interagir mais com os colegas e a trabalhar mais em equipa."	A unidade é valorizada em simultâneo pelos ganhos técnicos e sociais.
1. Experiências educativas percebidas durante a unidade didática	1.1 Envolvimento significado atribuído unidade	e à Experiência breve/neutral	EXP-NEU	A8: "Senti-me bem."	Resposta curta que contrasta com a riqueza discursiva de outros participantes; pode refletir menor elaboração verbal ou menor investimento reflexivo.
1. Experiências educativas percebidas durante a unidade didática	1.2 Diferenças face experiências anteriores	a Maior aprofundamento pedagógico	DIF-APR	A4: "Nos anos anteriores não aprofundámos tanto. Desta vez aprendemos mais e fizemos exercícios melhores para desenvolver as habilidades técnicas."	O aluno percebe uma unidade mais densa e intencional do ponto de vista pedagógico.
1. Experiências educativas percebidas durante a unidade didática	1.2 Diferenças face experiências anteriores	a Progressão gradual dos formatos	DIF-PROG	A7: "Nos anos anteriores passávamos de 1x1 logo para 3x3 (...) neste ano tivemos 2x2 e isso permitiu adaptarmo-nos gradualmente."	A progressão por formatos surge como mediadora da adaptação e da aprendizagem.
1. Experiências educativas percebidas durante a unidade didática	1.2 Diferenças face experiências anteriores	a Maior trabalho coletivo	DIF-COL	A8: "Nos anos anteriores ficávamos mais na parte individual e este ano trabalhamos mais em equipa, no 2x2."	A principal diferença percebida é a passagem de uma lógica individual para uma lógica coletiva.
1. Experiências educativas percebidas durante a unidade didática	1.2 Diferenças face experiências anteriores	a Mais jogo, menos interrupção	DIF-JOG	A1: "Jogávamos e a bola caía logo. Só queriam marcar ponto, não havia jogo."	A comparação com anos anteriores sustenta a ideia de que, sem adaptações, a continuidade do jogo era muito reduzida.
1. Experiências educativas percebidas durante a unidade didática	1.3 Domínio motor	Controlo da bola	MOT-CTRL	A1: "Consegui controlar a bola."	O controlo da bola emerge como marcador simples e direto de competência motora percebida.
1. Experiências educativas percebidas durante a unidade didática	1.3 Domínio motor	Controlo da bola e direção	MOT-CTRL-DIR	A2: "Consegui controlar melhor a bola e ter mais consciência de onde devia jogar."	O progresso motor já aparece articulado com intenção tática.
1. Experiências educativas percebidas durante a unidade didática	1.3 Domínio motor	Aprendizagem do serviço	MOT-SERV	A12: "Foi conseguir aprender a fazer o serviço por baixo."	O serviço por baixo é um marco visível de aprendizagem para alunos com menor competência inicial.

Tema principal	Subtema	Categoria	Código	Excerto	Analytic Notes
1. Experiências educativas percebidas durante a unidade didática	1.3 Domínio motor	Melhoria da manchete	MOT-MAN	A9: "Antes tinha muitas dificuldades na manchete e agora já consigo fazer melhor a receção."	A manchete é uma das habilidades mais frequentemente identificadas como progresso técnico.
1. Experiências educativas percebidas durante a unidade didática	1.3 Domínio motor	Serviço como indicador de progresso	MOT-SERV-2	A3: "Principalmente no serviço."	O serviço é usado pelo aluno como índice privilegiado de melhoria.
1. Experiências educativas percebidas durante a unidade didática	1.3 Domínio motor	Continuidade motora	MOT-CONT	A12: "A bola já não caía tantas vezes ao chão."	A aprendizagem motora é lida funcionalmente, em termos de continuidade de jogo.
1. Experiências educativas percebidas durante a unidade didática	1.3 Domínio motor	Ajustamento motor ao jogo	MOT-CALM	A3: "O duplo toque ajudou no controlo da bola e permitiu jogar com mais calma."	A redução da pressão temporal parece facilitar a organização motora.
1. Experiências educativas percebidas durante a unidade didática	1.3 Domínio motor	Progressão percebida	MOT-PROG	A1: "No início não conseguia jogar porque a bola caía sempre."	O contraste entre início e final reforça a experiência de progresso.
1. Experiências educativas percebidas durante a unidade didática	1.4 Domínio cognitivo	Compreensão das regras	COG-REG	A3: "Passei a perceber melhor quando é falta, quando é ponto e quando a bola está fora."	Apropriação crescente das regras formais do jogo.
1. Experiências educativas percebidas durante a unidade didática	1.4 Domínio cognitivo	Posicionamento em campo	COG-POS	A6: "Ajudaram-me a perceber onde estar no campo, o que fazer a seguir e a preparar o próximo toque."	O posicionamento e a antecipação são aspetos centrais da compreensão do jogo.
1. Experiências educativas percebidas durante a unidade didática	1.4 Domínio cognitivo	Lógica coletiva do jogo	COG-LOG	A1: "Percebi que não dá para jogar sozinho, temos de jogar em equipa."	O aluno reconhece explicitamente a interdependência funcional do voleibol.
1. Experiências educativas percebidas durante a unidade didática	1.4 Domínio cognitivo	Lógica dos 3 toques	COG-3T	A5: "Antes não percebia que era necessário dar os três toques."	Passagem de uma lógica de envio direto para uma lógica de construção.
1. Experiências educativas percebidas durante a unidade didática	1.4 Domínio cognitivo	Leitura espacial do jogo	COG-SPACE	A7: "Comecei a perceber melhor as regras e em que lugares tenho de estar."	O jogo passa a ser pensado em termos espaciais e posicionais.
1. Experiências educativas percebidas durante a unidade didática	1.4 Domínio cognitivo	Antecipação da ação	COG-ANT	A6: "Dá-me mais tempo para pensar o que fazer a seguir."	As tarefas modificadas alargam o tempo de decisão e parecem facilitar processamento tático.
1. Experiências educativas percebidas durante a unidade didática	1.4 Domínio cognitivo	Consciência do jogo	COG-AWARE	A2: "Ajudou-me a ter mais consciência do jogo."	Formulação genérica, mas consistente com crescimento da literacia do jogo.

Tema principal	Subtema	Categoria	Código	Excerto	Analytic Notes
1. Experiências educativas percecionadas durante a unidade didática	1.4 Domínio cognitivo	Limites funcionais do jogo	COG-LIM	A12: "Agora já sei os limites do jogo."	O aluno internaliza limites e regras como referências funcionais para agir.
1. Experiências educativas percecionadas durante a unidade didática	1.5 Domínio socioafetivo	Cooperação entre pares	SOC-COOP	A1: "É uma forma boa porque aprendemos a colaborar em equipa."	A experiência educativa é lida como socialmente formativa.
1. Experiências educativas percecionadas durante a unidade didática	1.5 Domínio socioafetivo	Comunicação em jogo	SOC-COM	A2: "Os jogos 2x2, porque havia muita comunicação entre colegas."	O formato reduzido parece amplificar a comunicação e a coordenação interpessoal.
1. Experiências educativas percecionadas durante a unidade didática	1.5 Domínio socioafetivo	Apoio interpessoal	SOC-APO	A5: "Um amigo deu-me força para continuar e para não desistir."	O apoio entre pares regula persistência e envolvimento.
1. Experiências educativas percecionadas durante a unidade didática	1.5 Domínio socioafetivo	Clima sem julgamento	SOC-NJ	A11: "Ninguém julgava ninguém."	O clima sem julgamento é central para a segurança emocional.
1. Experiências educativas percecionadas durante a unidade didática	1.5 Domínio socioafetivo	Acolhimento	SOC-ACOLH	A11: "Senti-me acolhida."	A experiência foi vivida como emocionalmente integradora.
1. Experiências educativas percecionadas durante a unidade didática	1.5 Domínio socioafetivo	Confiança social	SOC-CONFSOC	A11: "Sentia confiança na minha participação."	A confiança para participar é apoiada por condições relacionais positivas.
1. Experiências educativas percecionadas durante a unidade didática	1.5 Domínio socioafetivo	Espírito de equipa	SOC-EQ	A2: "Espírito de equipa."	Síntese final que condensa a centralidade da dimensão relacional.
2. Tarefas e regras modificadas como mediadoras da experiência	2.1 Apreensão da bola (agarrar)	Maior controlo e organização	APR-CTRL	A2: "Ao agarrar, conseguíamos organizar melhor os passos e jogar com mais consciência."	A apreensão funciona como pausa cognitiva e motora que facilita organização da ação.
2. Tarefas e regras modificadas como mediadoras da experiência	2.1 Apreensão da bola (agarrar)	Maior continuidade do jogo	APR-CONT	A1: "Ao agarrar a bola o jogo tinha mais continuidade."	A continuidade é o mecanismo intermédio entre regra e aprendizagem.
2. Tarefas e regras modificadas como mediadoras da experiência	2.1 Apreensão da bola (agarrar)	Inclusão dos menos habilitados	APR-INCL	A4: "Melhoraram muito a participação, principalmente dos alunos com mais dificuldades, porque podiam agarrar a bola e reorganizar o jogo."	A regra é lida como mecanismo equalizador.
2. Tarefas e regras modificadas como mediadoras da experiência	2.1 Apreensão da bola (agarrar)	Redução da pressão emocional	APR-PSI	A5: "Saber que pode apanhar a bola, em vez de ter de mandar direto, ajuda."	A dimensão emocional da regra é explicitada pelo aluno.
2. Tarefas e regras modificadas como mediadoras da experiência	2.1 Apreensão da bola (agarrar)	Acesso ao básico do jogo	APR-BAS	A11: "Se não conseguíssemos apanhar a bola nem sabíamos fazer um básico."	A adaptação é entendida como pré-condição de entrada no jogo.
2. Tarefas e regras modificadas como mediadoras da experiência	2.1 Apreensão da bola (agarrar)	Menos tempo atrás da bola	APR-TEMPO	A12: "Passava mais tempo a apanhar a bola do que a jogar."	Sem adaptação, o aluno percecionava o jogo como interrupção constante.

Tema principal	Subtema	Categoria	Código	Excerto	Analytic Notes
2. Tarefas e regras modificadas como mediadoras da experiência	2.1 Apreensão da bola (agarrar)	Crítica ao abuso da regra	APR-ABU	A8: "Havia gente que abusava (...) achei um bocadinho injusto."	A mesma regra que inclui pode ser instrumentalizada e percecionada como injusta.
2. Tarefas e regras modificadas como mediadoras da experiência	2.1 Apreensão da bola (agarrar)	Crítica ao abuso da regra	APR-ABU2	A5: "Mudaria a quantidade de vezes que apanhávamos a bola, porque algumas pessoas abusavam e deixava de haver tanto jogo."	Convergência crítica: sugere necessidade de regulação diferenciada.
2. Tarefas e regras modificadas como mediadoras da experiência	2.2 Duplo toque / toques múltiplos	Controlo da bola	DT-CTRL	A1: "O duplo toque dava para dominar melhor."	O duplo toque oferece tempo adicional de ajuste técnico.
2. Tarefas e regras modificadas como mediadoras da experiência	2.2 Duplo toque / toques múltiplos	Não deixar cair a bola	DT-CONT	A8: "A do duplo toque (...) a não deixar a bola cair."	O efeito mais visível é a sustentação da jogada.
2. Tarefas e regras modificadas como mediadoras da experiência	2.2 Duplo toque / toques múltiplos	Tempo para pensar	DT-COG	A6: "Dá-me mais tempo para pensar o que fazer a seguir."	A regra altera a carga cognitiva da tarefa.
2. Tarefas e regras modificadas como mediadoras da experiência	2.2 Duplo toque / toques múltiplos	Cooperação obrigatória	DT-COOP	A5: "Antes mandávamos direto e não havia tanta capacidade de jogar em equipa."	Os toques múltiplos forçam cooperação estrutural.
2. Tarefas e regras modificadas como mediadoras da experiência	2.2 Duplo toque / toques múltiplos	Preparação do ataque	DT-ATAQ	A6: "Ajudaram-me a ter mais controlo sobre a bola e a preparar melhor o ataque."	A modificação não apoia apenas a receção; apoia também a organização ofensiva.
2. Tarefas e regras modificadas como mediadoras da experiência	2.3 Campo reduzido	Adequação ao nível	CR-AJ	A8: "Como os campos eram reduzidos, o objetivo era a bola ir mais para trás."	O aluno reconhece um racional pedagógico ligado ao espaço.
2. Tarefas e regras modificadas como mediadoras da experiência	2.3 Campo reduzido	Crítica ao tamanho do campo	CR-CRIT	A2: "Preferia um campo maior, porque teria mais espaço para atacar e defender."	Alguns alunos percecionam o campo reduzido como limitador do jogo.
2. Tarefas e regras modificadas como mediadoras da experiência	2.3 Campo reduzido	Crítica ao tamanho do campo	CR-CRIT2	A7: "Talvez aumentasse um pouco os campos para permitir mais deslocções."	O desejo de maior deslocação sugere procura de desafio mais aberto.
2. Tarefas e regras modificadas como mediadoras da experiência	2.3 Campo reduzido	Campo maior como mais permissivo	CR-GRAND	A5: "Tinha mais sucesso com campo maior, porque não precisava de tanta precisão nos ataques."	O efeito do espaço não é linear; depende da relação entre precisão, nível e objetivo da tarefa.
2. Tarefas e regras modificadas como mediadoras da experiência	2.4 Formatos reduzidos (1x1, 2x2, 3x3)	Preferência pelo 2x2	FR-2x2	A8: "Prefiro o 2x2 porque é mais coletivo."	O 2x2 combina suporte do colega com responsabilidade individual.
2. Tarefas e regras modificadas como mediadoras da experiência	2.4 Formatos reduzidos (1x1, 2x2, 3x3)	Preferência pelo 2x2	FR-2x2-2	A9: "No 1x1 dependo de mim próprio, enquanto no 2x2 também dependo do meu companheiro."	A interdependência positiva é critério de preferência.
2. Tarefas e regras modificadas como mediadoras da experiência	2.4 Formatos reduzidos (1x1, 2x2, 3x3)	Preferência pelo 2x2	FR-2x2-3	A10: "Prefiro o 2x2 (...) tenho alguém que me pode ajudar."	Reduz a carga individual e aumenta segurança.
2. Tarefas e regras modificadas como mediadoras da experiência	2.4 Formatos reduzidos (1x1, 2x2, 3x3)	Preferência pelo 1x1	FR-1x1	A3: "Preferia 1x1 (...) sentia que tinha mais responsabilidade."	Alguns alunos valorizam autonomia e responsabilidade individual.
2. Tarefas e regras modificadas como mediadoras da experiência	2.4 Formatos reduzidos (1x1, 2x2, 3x3)	1x1 para aprender técnica	FR-1x1-TEC	A5: "No 1x1 aprendo melhor as técnicas."	O 1x1 é lido como formato de aprendizagem técnica.
2. Tarefas e regras modificadas como mediadoras da experiência	2.4 Formatos reduzidos (1x1, 2x2, 3x3)	Preferência pelo 3x3	FR-3x3	A7: "Prefiro o 3x3 porque é mais técnico e envolve mais comunicação."	O 3x3 é visto como mais rico taticamente.

Tema principal	Subtema	Categoria	Código	Excerto	Analytic Notes
2. Tarefas e regras modificadas como mediadoras da experiência	2.4 Formatos reduzidos (1x1, 2x2, 3x3)	Cobertura do espaço	FR-3x3-ESP	A6: "Tenho mais colegas em campo e assim não há lugares onde não conseguimos ir buscar a bola."	O aluno lê o 3x3 em termos de cobertura e organização espacial.
2. Tarefas e regras modificadas como mediadoras da experiência	2.5 Pontuação diferenciada	Valorização dos três toques	PD-3T	A1: "Se fizessemos três toques valia três pontos."	A pontuação diferenciada incentiva o comportamento desejado.
2. Tarefas e regras modificadas como mediadoras da experiência	2.5 Pontuação diferenciada	Concentração defensiva	PD-CONC	A1: "Tinha de ir atrás da bola e deslocar-me mais."	A regra altera comportamento defensivo.
2. Tarefas e regras modificadas como mediadoras da experiência	2.5 Pontuação diferenciada	Concentração defensiva	PD-CONC2	A3: "Aumentou a minha concentração."	A alteração da pontuação produz efeito atencional percebido.
3. Equidade de participação e inclusão no jogo	3.1 Oportunidades de participação	Distribuição equitativa	PART-EQ	A12: "Todos tiveram oportunidade."	A distribuição de oportunidades é um padrão recorrente nas entrevistas.
3. Equidade de participação e inclusão no jogo	3.1 Oportunidades de participação	Participação ampliada	PART-AMP	A1: "Todos participavam mais."	A participação é percecionada como mais ampla do que em experiências anteriores.
3. Equidade de participação e inclusão no jogo	3.1 Oportunidades de participação	Participação dos menos competentes	PART-ACC	A1: "Os que tinham um nível técnico inferior começaram a participar mais."	O efeito democratizador é especialmente reconhecido para alunos menos competentes.
3. Equidade de participação e inclusão no jogo	3.1 Oportunidades de participação	Participação dos menos competentes	PART-ACC2	A4: "Principalmente os alunos com mais dificuldades..."	Confirma o efeito inclusivo das adaptações.
3. Equidade de participação e inclusão no jogo	3.1 Oportunidades de participação	Seleção justa para exemplos	PART-EX	A5: "Não escolhiam só os melhores para dar exemplos."	A equidade é também percecionada em decisões do professor.
3. Equidade de participação e inclusão no jogo	3.1 Oportunidades de participação	Participação ativa de todos	PART-TOD	A10: "Todos acabaram por participar um bocado."	Mesmo com níveis distintos, o acesso à ação foi generalizado.
3. Equidade de participação e inclusão no jogo	3.1 Oportunidades de participação	Diferenças residuais	PART-DIF	A8: "Estarem mais empenhados na aula."	As diferenças de participação são atribuídas mais ao empenho do que ao nível técnico.
3. Equidade de participação e inclusão no jogo	3.1 Oportunidades de participação	Clima interpessoal e participação	PART-CLIMA	A5: "Às vezes há pessoas que (...) culpam a equipa."	A participação depende também do clima interpessoal, não apenas da habilidade.
3. Equidade de participação e inclusão no jogo	3.2 Inclusão	Sentimento de pertença	INC-PERT	A11: "Senti-me acolhida."	A inclusão é vivida como acolhimento e não apenas como presença.
3. Equidade de participação e inclusão no jogo	3.2 Inclusão	Sentir-se importante na equipa	INC-IMP	A2: "Sentia-me importante porque era ouvida."	Ser ouvido reforça sentimento de pertença e valor.
3. Equidade de participação e inclusão no jogo	3.2 Inclusão	Importância de todos	INC-VAL	A4: "Todos são importantes porque cada um tem a sua função."	Cada aluno é reconhecido funcionalmente no jogo.
3. Equidade de participação e inclusão no jogo	3.2 Inclusão	Segurança para errar	INC-SEG	A11: "As pessoas não ficavam a ver o que eu fazia de mal."	A inclusão passa pela possibilidade de errar sem humilhação.
3. Equidade de participação e inclusão no jogo	3.2 Inclusão	Incluir os mais tímidos	INC-TIM	A6: "Ajudou os alunos mais tímidos a falarem mais."	A inclusão abrange também expressão social e não só ação motora.
3. Equidade de participação e inclusão no jogo	3.2 Inclusão	Cuidado coletivo	INC-CUID	A3: "Houve um cuidado especial com uma colega (...) e isso foi importante para aprendermos a ajudar."	A inclusão é também aprendizagem moral.

Tema principal	Subtema	Categoria	Código	Excerto	Analytic Notes
3. Equidade de participação e inclusão no jogo	3.3 Rotação de equipas	Aprendizagem com diferentes colegas	ROT-APR	A2: "Aprendíamos mais com pessoas diferentes."	A rotação amplia repertórios de relação e de jogo.
3. Equidade de participação e inclusão no jogo	3.3 Rotação de equipas	Socialização	ROT-SOC	A1: "Foi bom para socializar, senão ficávamos só com amigos."	A rotação também desestabiliza agrupamentos fechados.
3. Equidade de participação e inclusão no jogo	3.3 Rotação de equipas	Benefício para os menos competentes	ROT-HET	A8: "Quem tem mais dificuldades evolui mais com quem tem menos dificuldades."	A heterogeneidade é lida como promotora de aprendizagem.
3. Equidade de participação e inclusão no jogo	3.3 Rotação de equipas	Crítica/cansaço	ROT-CRIT	A10: "Às vezes tornava-se um pouco cansativo para quem ajudava sempre."	Mostra limite da rotação contínua: o desgaste do aluno tutor.
3. Equidade de participação e inclusão no jogo	3.3 Rotação de equipas	Sugestão de maior dinamismo	ROT-SUG	A8: "Preferia trocar os grupos de semana para semana."	A rotação é valorizada, mas também pedida em ritmo mais claro.
4. Satisfação da necessidade de competência	4.1 Evolução técnica	Manchete	COMP-MAN	A4: "No início tinha dificuldades (...) na manchete. No final senti que melhorei."	A manchete é uma das habilidades mais difíceis e mais marcadoras de progresso.
4. Satisfação da necessidade de competência	4.1 Evolução técnica	Manchete	COMP-MAN2	A7: "No início fazia muito com os punhos (...) no final já ia mais para onde eu queria."	Descrição detalhada do progresso técnico.
4. Satisfação da necessidade de competência	4.1 Evolução técnica	Serviço	COMP-SERV	A8: "Melhorei um bocadinho o serviço."	Mesmo alunos menos elaborativos reconhecem algum progresso.
4. Satisfação da necessidade de competência	4.1 Evolução técnica	Serviço	COMP-SERV2	A5: "Aprendi a mandar a bola mais direita."	O aluno usa critério funcional para reconhecer evolução.
4. Satisfação da necessidade de competência	4.1 Evolução técnica	Controlo da bola	COMP-SUST	A1: "Consegui controlar a bola."	Controlo da bola surge como sinal direto de competência.
4. Satisfação da necessidade de competência	4.1 Evolução técnica	Receção	COMP-REC	A9: "Já consigo fazer melhor a receção."	A competência percebida estende-se ao jogo real.
4. Satisfação da necessidade de competência	4.2 Compreensão táctica	Posicionamento	COMP-POS	A9: "Perdia muitos pontos por causa do meu posicionamento."	O aluno reconhece importância táctica do posicionamento.
4. Satisfação da necessidade de competência	4.2 Compreensão táctica	Posicionamento	COMP-POS2	A6: "Saber onde estar a seguir."	A competência inclui antecipação.
4. Satisfação da necessidade de competência	4.2 Compreensão táctica	Situações tácticas específicas	COMP-DEC	A4: "Quando o distribuidor pode receber a bola e depois recuar para organizar o ataque."	Nível elevado de explicitação táctica.
4. Satisfação da necessidade de competência	4.2 Compreensão táctica	Comunicação funcional	COMP-COM	A8: "Sou eu que vou buscar a bola."	Comunicação como componente da competência táctica.
4. Satisfação da necessidade de competência	4.3 Sentimento de capacidade	Autoestima	COMP-AUT	A5: "Aumentou bastante a minha autoestima."	A competência percebida produz efeitos emocionais positivos.
4. Satisfação da necessidade de competência	4.3 Sentimento de capacidade	Confiança	COMP-CONF	A1: "Fui melhorando e ganhando confiança."	Progressão técnica e confiança reforçam-se mutuamente.
4. Satisfação da necessidade de competência	4.3 Sentimento de capacidade	Confiança relacional	COMP-CONF2	A7: "Fui ganhando confiança (...) com os colegas."	A competência não é apenas individual; é também relacional.

Tema principal	Subtema	Categoria	Código	Excerto	Analytic Notes
4. Satisfação da necessidade de competência	4.3 Sentimento de capacidade	Sucesso percebido	COMP-SUCC	A2: "Não é só fazer mais pontos, é jogar tecnicamente melhor."	O aluno mostra um critério de autoavaliação mais sofisticado.
4. Satisfação da necessidade de competência	4.4 Reação ao erro	Aprendizagem com o erro	ERR-APR	A3: "Error faz parte de aprender."	Mentalidade de crescimento explícita.
4. Satisfação da necessidade de competência	4.4 Reação ao erro	Repetição corretiva	ERR-REP	A5: "Repetia até melhorar."	A prática deliberada é assumida como estratégia.
4. Satisfação da necessidade de competência	4.4 Reação ao erro	Apoio dos pares no erro	ERR-PARES	A7: "Os colegas ajudavam-me a corrigir o erro."	O erro é tratado socialmente, num clima de segurança.
5. Satisfação da necessidade de autonomia	5.1 Decisão de regras	Voz e escuta	AUT-VOZ	A1: "Sentiste que foste ouvido na decisão das regras? — Sim."	Participar nas regras reforça agência.
5. Satisfação da necessidade de autonomia	5.1 Decisão de regras	Voz e escuta	AUT-VOZ2	A2: "Sentia-me importante porque era ouvida."	A autonomia aparece articulada com reconhecimento.
5. Satisfação da necessidade de autonomia	5.1 Decisão de regras	Negociação orientada pela equidade	AUT-NEG	A8: "Para os outros, sim. Para os que têm mais dificuldades, sim."	A decisão sobre regras é lida em chave de justiça pedagógica.
5. Satisfação da necessidade de autonomia	5.1 Decisão de regras	Independência percebida	AUT-IND	A3: "Dá-nos mais autonomia e faz-nos sentir mais independentes."	Formulação direta da satisfação da autonomia.
5. Satisfação da necessidade de autonomia	5.2 Tomada de decisão no jogo	Controlo sobre a ação	AUT-CTRL	A6: "Deu-me mais controlo sobre o jogo e sobre a minha participação."	A autonomia é sentida dentro da própria ação motora.
5. Satisfação da necessidade de autonomia	5.2 Tomada de decisão no jogo	Pensamento estratégico	AUT-ESTR	A4: "Ajudou a desenvolver o pensamento durante o jogo e a perceber o que era melhor para a equipa."	Autonomia ligada a deliberação tática.
5. Satisfação da necessidade de autonomia	5.2 Tomada de decisão no jogo	Estratégia de autoaprendizagem	AUT-APR	A5: "Começava com serviço por baixo, porque queria melhorar nessa área."	O aluno usa a escolha da tarefa para autorregular a aprendizagem.
5. Satisfação da necessidade de autonomia	5.2 Tomada de decisão no jogo	Autonomia condicionada	AUT-TENS	A5: "No início ficava confuso porque não queria mostrar dificuldades."	A autonomia pode ser restringida pelo medo de avaliação social.
6. Satisfação da necessidade de relação	6.1 Cooperação	Espírito de equipa	REL-EQ	A2: "Espírito de equipa."	A própria síntese da experiência é relacional.
6. Satisfação da necessidade de relação	6.1 Cooperação	Comunicação	REL-COM	A3: "Ficámos mais comunicativos uns com os outros."	A comunicação é indicador de relação construída.
6. Satisfação da necessidade de relação	6.1 Cooperação	Cooperação aprendida	REL-COOP	A5: "Evoluí a nível da cooperação no jogo."	A cooperação surge como aprendizagem explícita.
6. Satisfação da necessidade de relação	6.2 Ajuda mútua	Apoio aos colegas	REL-AJ	A4: "Eu tentava ajudar os colegas que tinham mais dificuldades."	Alunos com maior nível assumem funções de apoio.
6. Satisfação da necessidade de relação	6.2 Ajuda mútua	Apoio emocional	REL-EMO	A5: "Um amigo deu-me força para continuar."	A relação satisfaz necessidades emocionais.
6. Satisfação da necessidade de relação	6.2 Ajuda mútua	Motivar para não desistir	REL-MOT	A8: "Motivá-las, porque muitas desistiam a meio dos jogos."	A ajuda entre pares inclui insistência motivacional.

Tema principal	Subtema	Categoria	Código	Excerto	Analytic Notes
6. Satisfação da necessidade de relação	6.2 Ajuda mútua	Apoio técnico-tático	REL-TEC	A8: "Para não ficarem muito atrás e irem mais à bola."	O apoio entre pares é também técnico.
6. Satisfação da necessidade de relação	6.2 Ajuda mútua	Apoio técnico-tático	REL-TEC2	A9: "Ajudei a uma colega a corrigir o serviço por baixo."	Exemplo concreto de peer-teaching.
6. Satisfação da necessidade de relação	6.3 Feedback entre pares	Feedback recebido	FB-REC	A5: "O líder de equipa mostrava como ter mais confiança no jogo."	O feedback dos pares pode ser relacional e não apenas técnico.
6. Satisfação da necessidade de relação	6.3 Feedback entre pares	Feedback ausente	FB-AUS	A8: "Nenhum colega me deu feedback."	Caso divergente importante; nem todos viveram o feedback entre pares da mesma forma.
6. Satisfação da necessidade de relação	6.3 Feedback entre pares	Feedback dado	FB-DAD	A7: "Eu dizia para usarem mais os dedos."	O aluno assume papel ativo na correção do outro.
6. Satisfação da necessidade de relação	6.4 Feedback do professor	Reforço da confiança	FB-PROF	A1: "Deu-me mais confiança."	O feedback do professor reforça competência e relação.
6. Satisfação da necessidade de relação	6.4 Feedback do professor	Correção técnica	FB-PROF2	A7: "Ajudou muito a corrigir a técnica."	O professor surge como mediador técnico relevante.
6. Satisfação da necessidade de relação	6.4 Feedback do professor	Posicionamento	FB-PROF3	A7: "Quando alguém estava fora da posição, o professor ia lá e corrigia."	O feedback docente inclui orientação tática e espacial.
7. Motivação e envolvimento	7.1 Motivação ao longo da unidade	Aumento da motivação	MOT-AUM	A2: "Senti-me mais motivada a praticar Voleibol, porque estas ajudas fizeram diferença."	A motivação é associada a suporte pedagógico e adaptação das tarefas.
7. Motivação e envolvimento	7.1 Motivação ao longo da unidade	Estabilidade elevada	MOT-EST	A9: "Senti-me sempre motivado."	A motivação é estável ao longo da unidade.
7. Motivação e envolvimento	7.1 Motivação ao longo da unidade	Decréscimo relativo	MOT-DEC	A4: "Depois fui perdendo um pouco de motivação porque achava que já tinha aprendido quase tudo."	Caso crítico que sugere necessidade de desafio adicional para alguns alunos.
7. Motivação e envolvimento	7.2 Fatores motivacionais	Competição saudável	MOT-COMP	A2: "Criava-se uma competição que para mim foi muito positiva."	A competição não é necessariamente excludente; pode ser mobilizadora.
7. Motivação e envolvimento	7.2 Fatores motivacionais	Torneio	MOT-TORN	A9: "Sempre gostei muito da parte dos torneios."	O torneio é dispositivo motivacional explícito.
7. Motivação e envolvimento	7.2 Fatores motivacionais	Cooperação	MOT-COOP	A8: "Por estar em 2x2 e ter de jogar com uma colega."	Para alguns alunos, a motivação vem sobretudo da parceria.
7. Motivação e envolvimento	7.2 Fatores motivacionais	Confiança crescente	MOT-CONF	A5: "Fui ganhando mais confiança e mais motivação para continuar."	A competência e a motivação parecem alimentar-se mutuamente.
8. Exigência cognitiva e progressão pedagógica	8.1 Exigência cognitiva	Pensar durante o jogo	COG-PEN	A1: "Pensava em deslocar-me, fazer passos e os três toques."	Lista de ações sob controlo consciente — carga cognitiva deliberada.
8. Exigência cognitiva e progressão pedagógica	8.1 Exigência cognitiva	Pensar pelo parceiro	COG-PAR	A2: "Pensava no que era melhor para o meu parceiro."	Cognição social e cooperação estratégica.
8. Exigência cognitiva e progressão pedagógica	8.1 Exigência cognitiva	Antecipação técnica	COG-ANT2	A3: "Pensava na direção da bola, na força e na forma como tinha de executar o passe."	Planeamento da execução.
8. Exigência cognitiva e progressão pedagógica	8.2 Progressão de dificuldade	Aumento gradual	PROG-AUM	A7: "Foi aumentando, mas ao mesmo tempo a nossa qualidade técnica também aumentava."	Articulação entre desafio e competência.

Tema principal	Subtema	Categoria	Código	Excerto	Analytic Notes
8. Exigência cognitiva e progressão pedagógica	8.2 Progressão de dificuldade	Aumento gradual	PROG-AUM2	A10: "No início podíamos agarrar (...) no final agarrávamos menos."	Retirada progressiva do apoio pedagógico.
8. Exigência cognitiva e progressão pedagógica	8.2 Progressão de dificuldade	Sem percepção de progressão	PROG-NEG	A8: "Para mim era igual."	Nem todos percebem a progressão da mesma forma.
8. Exigência cognitiva e progressão pedagógica	8.2 Progressão de dificuldade	Dificuldade subjetiva no início	PROG-INI	A2: "No início foi mais difícil."	A dificuldade subjetiva inicial pode coexistir com progressão pedagógica objetiva.
9. Comparação com regras oficiais	9.1 Hipótese contrafactual	Maior dificuldade	OF-DIF	A7: "Teria sido mais difícil evoluir."	As regras oficiais são percebidas como menos adequadas à fase de aprendizagem.
9. Comparação com regras oficiais	9.1 Hipótese contrafactual	Menos jogo	OF-JOG	A7: "No 6x6 nem todos conseguiam tocar na bola."	O formato oficial é associado a menor participação.
9. Comparação com regras oficiais	9.1 Hipótese contrafactual	Efeito desigual por nível	OF-DIF-NV	A8: "Alguns colegas teriam mais dificuldades."	As regras oficiais tenderiam a reproduzir diferenças de competência.
9. Comparação com regras oficiais	9.1 Hipótese contrafactual	Menos evolução	OF-EVO	A1: "O jogo não era tão dinâmico nem melhorávamos tanto."	Os alunos ligam forma oficial a menor aprendizagem.
9. Comparação com regras oficiais	9.1 Hipótese contrafactual	Posição divergente	OF-DIV	A6: "Teria aprendido igual, mas com estas regras consegui desenvolver o meu jogo para depois aplicar às regras oficiais."	Visão de ponte entre modificação e forma oficial.
9. Comparação com regras oficiais	9.1 Hipótese contrafactual	Posição divergente	OF-DIV2	A9: "Jogar 6x6 acho que é interessante."	Nem todos percebem o formato oficial como inadequado — nuance relevante.
10. Sugestões e síntese final dos alunos	10.1 O que manter	Apreensão e duplo toque	MAN-REG	A1: "Poder agarrar a bola e o duplo toque."	Os elementos mais valorizados coincidem com as adaptações centrais da unidade.
10. Sugestões e síntese final dos alunos	10.1 O que manter	Espírito de cooperação	MAN-COOP	A10: "Mantinha o espírito de cooperação entre os colegas."	A dimensão relacional é um dos ganhos mais valorizados.
10. Sugestões e síntese final dos alunos	10.2 O que mudar	Aumentar o campo	MUD-CAMPO	A1: "Aumentar um pouco os campos."	Sugestão recorrente, sobretudo em alunos que desejam maior espaço de decisão ofensiva.
10. Sugestões e síntese final dos alunos	10.2 O que mudar	Limitar abuso da apreensão	MUD-APR	A5: "Limitava o uso para quem tem menos dificuldades."	Sugestão sofisticada de diferenciação pedagógica.
10. Sugestões e síntese final dos alunos	10.2 O que mudar	Equilibrar jogos	MUD-EQ	A10: "Tentava equilibrar mais os jogos."	Os alunos reconhecem a importância do equilíbrio competitivo e pedagógico.
10. Sugestões e síntese final dos alunos	10.2 O que mudar	Rotação mais dinâmica	MUD-ROT	A8: "Preferia trocar os grupos de semana para semana."	Sugere maior dinamização na constituição das equipas.

Anexo D - Ficha de autoavaliação do 1.º período

Área	Critério(s)	Nota (0-100)
Participação e atitudes	Participo de forma empenhada mantendo um bom ambiente na aula.	
Condição Física	Mantenho bom ritmo, força e flexibilidade nas atividades físicas.	
Basquetebol	Demonstro técnica, decisão e cooperação durante o jogo	
Ginástica	Executo sequências, saltos e coreografias com domínio e segurança	
Orientação	Utilizo mapas corretamente e completo percursos de forma autónoma	
Avaliação final	Tendo os parâmetros acima em consideração, penso que mereço um (0-20)	

Anexo E - Ficha de heteroavaliação do 10.º A

Ficha de heteroavaliação (Nunarense)

Nome dos colegas de equipa	Participação e atitudes (0-20)	Condição Física (0-20)	Basquetebol (0 – 20)	Ginástica (0-20)	Orientação (0 – 20)
Rúben Sousa					
Mara Lopes					
Afonso Machado					
Rafaela Couto					
Diogo Vieira					

Anexo F - Teste teórico de avaliação do 1.º período

AVALIAÇÃO 1º PERÍODO:	ANO:	DATA: ____/____/____
CLASSIFICAÇÃO:	DOCENTE:	
NOME:	N.º:	TURMA:
ENCARREGADO(A) DE EDUCAÇÃO:		

Responda a todas as questões com atenção e clareza. Cada questão tem o valor de 6,25 pontos.

- 1- Qual a função do aquecimento numa aula de Educação Física?

Fit Escola

- 2- O teste de "sit and reach" (sentar e alcançar) mede que capacidade física?



- 3- Qual das seguintes capacidades físicas está mais associada a exercícios como corrida contínua?

- a) Força
- b) Velocidade
- c) Resistência aeróbia
- d) Flexibilidade

Basquetebol

- 4- Quantos pontos vale um lance livre convertido com sucesso?

- 5- Indica os dois tipos de drible que aprendeste ao longo das aulas.

6- O que é um "ressalto" no basquetebol?

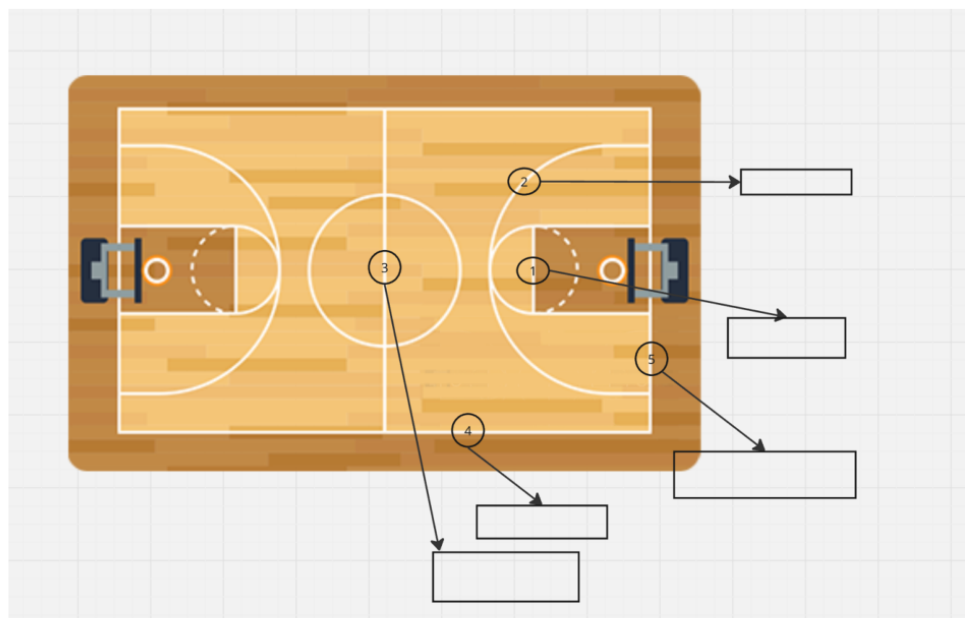
7- Após drible, agarras a bola com as duas mãos, quais as duas ações que podes executar?

- a) Lançar e driblar
- b) Passar e lançar
- c) Passar e Driblar
- d) Passe de peito e drible

8- Quantos passos podes dar com a bola na mão?

9- No basquetebol, a rotação sobre o pé de eixo é fundamental para mudar de direção e preparar o arremesso ou passe. O jogador deve manter um pé fixo chamado _____ (pé movel/ pé eixo) enquanto gira o corpo.

10- Completa os seguintes espaços com a legenda correta.



Ginástica

11- Indica dois elementos básicos da ginástica de solo.

12- Que nome atribuímos ao seguinte salto no mini trampolim?



13- Qual o nome de um dos saltos para ultrapassar o boque?

14- Qual a função do base na ginástica acrobática?

Orientação

15- Qual é o objetivo principal numa prova de orientação?

- a) Fazer o percurso no menor tempo possível passando por todos os pontos de controlo
- b) Explorar a floresta e identificar árvores
- c) Chegar à meta sem se preocupar com o trajeto
- d) Correr a maior distância possível

16- O triângulo no mapa de orientação representa:

- a) O ponto de chegada
- b) O ponto de partida
- c) O ponto de controlo
- d) A direção do norte

Anexo G - Unidade Didática de Basquetebol

Unidade Didática de Basquetebol - 10º A																							
		Aula Data	1 05/nov	2 e 3 07/nov	4 12/nov	5 e 6 14/nov	7 19/nov	8 21/nov	9 26/nov	10 28/nov	11 03/dez	12 05/dez	13 12/dez										
		Duração	45'	90'	45'	90'	45'	45'	45'	45'	45'	45'	45'										
		Conteúdos	Tarefas Aula	Jogos 3x3 Amigáveis	Drible + Lançamento Passe e corta para o cesto Jogo 3x3	Passe e corta + finalização Jogos 3x3	Passe e corta para o cesto + finalização 2x1 - Tomada de decisão	2x1 - Tomada de decisão Torneio 3x2 - Manutenção da posse de bola	Jogos tradicionais Passe e corta para o cesto (2x1) Situação de 2x2	Jogo da raposa, 1x1 com foco na finta e na finalização Jogo formal 3x3.	Jogo do Crocodino Situação 1x1 (4 ¼ de Campo) – Rotação sobre o pé eixo	Jogos formais 3x3.	Exercitação da rotação sobre o pé eixo Introdução do Bloqueio	Jogos 3x3 - Aula final									
Habilidades Motoras	Técnicos		AD																				
	Receção			I	E	E	E	E	E	E	E	E	E	AS									
	Passe			I	E	E	E	E	E	E	E	E	E										
	Drible			I	E	E	E	E	E	E	E	E	E										
	Lançamento na passada			I	E	E	E	E	E	E	E	E	E										
	Lançamento curto			I	E	E	E	E	E	E	E	E	E										
	Rotação sobre o pé eixo										I	E	E										
	Bloqueio Direto																						
	Táticos																						
	Enquadramento Ofensivo			I	E	E	E	E	E	E	E	E	E	C	AS								
	Progressão em Drible			I	E	E	E	E	E	E	E	E	E	C									
	Finalização			I	E	E	E	E	E	E	E	E	E	C									
	Passe e Corta para o Cesto			I	E	E	E	E	E	E	E	E	E	C									
	Desmarcação			I	E	E	E	E	E	E	E	E	E	C									
	Ressalto			I	E	E	E	E	E	E	E	E	E	C									
Cultura Desportiva	Regras			I	E	E	E	E	E	E	E	E	E	C	AS								
	Sinalética			I	E	E	E	E	E	E	E	E	E	C									
	Terminologia			I	E	E	E	E	E	E	E	E	E	C									
Condição Física				I	Jogo de Cooperação (velocidade e resistência anaérobica)	Velocidade e reação 1. Agachamento + passe de peito 2. Flexão + enviar a bola pelo solo 3. Abdominal + passar a bola ao colega 4. Prancha invertida + passar a bola com o pé		2 Lunges + Passe Picado Flexão + Passar a bola pelo chão Agachamento + Passe de peito Prancha invertida + passe com o pé		Velocidade (Orientação) 2 Lunges + Passe Picado Flexão + Passar a bola pelo chão Agachamento + Passe de peito Prancha invertida + passe com o pé		Teste Fit Escola de Flexões e Abdominais	AS										
	Capacidades Coordenativas			1. Agachamento + passe de peito 2. Flexão + enviar a bola pelo solo 3. Abdominal + passar a bola ao colega 4. Prancha invertida + passar a bola com o pé																			
Capacidades Condicionais																							
Conceitos Psicosociais	Fair-Play			Os árbitros são responsáveis por atribuir uma nota de fair-play a cada equipa.																			
	Cooperação			Trabalho em equipa, jogos lúdicos, obrigação de a bola passar por todos os jogadores da equipa.																			
	Inclusão e Equidade			Os alunos com maior dificuldade devem ter um número maior de oportunidades para jogar																			
	Responsabilidade			Os alunos devem assumir uma as suas obrigações dentro da equipa, isto é assumir o papel de árbitro quando for decidido e saberem quando é a sua vez de entrar/sair do jogo. Árbitro responsável por marcação dos pontos.																			
	Autonomia		Arrumar o material; Árbitro responsável por marcação dos pontos.																				

Anexo H - Unidade Didática de Ginástica

Unidade Didática de Ginástica 10ºA														
	Conteúdos	Aulas												
		17/let 45'	19/let 45'	24/let 45'	26/let 45'	03/out 45'	10/out 45'	15/out 45'	17/out 45'	22/out 45'	24/out 45'	29/out 45'	31/out	31/out
		GIN 1	AD	GIN 3	GIN 4	GIN 5	GIN 6	GIN 7	GIN 8	GIN 9	GIN 10	AS	AS	AS
SOLO	Sequência 1 (Avião, Rolamento à frente, Meia Pirueta, Roda)		AD	AD	I	E	E	E	E	E	E	E	C	AS
	Sequência 2 (Rolamento atrás, vela, apoio facial invertido, ponte)		AD			I	E	E	E	E	E	E	C	AS
	Sequência 3 (Rolamento atrás, Pino, Meia Pirueta, Roda, Avião)		AD				I	E	E	E	E	E	C	AS
MINITRAMPOLIM	Salto em extensão		AD		I	E	E	E	E	E	E	C	AS	AS
	Salto em extensão com 1/2 pirueta e 1 pirueta		AD					I	E	E	E	C	AS	AS
	Salto Engrupado		AD		I	E	E	E	E	E	E	C	AS	AS
	Salto de carpa					I	E	E	E	E	E	C	AS	AS
CAVALO/BOQUE	Salto de Elito		AD		I	E	E	E	E	E	E	C	AS	AS
	Salto entre mãos							I	E	E	E	C	AS	AS
ACROBÁTICA	Pares		AD		I	E	E	E	E	E	E	E	C	AS
	Trios		AD		I	E	E	E	E	E	E	E	C	AS
	Pegas		AD					I	E	E	E	C	C	AS
TRAVE	Deslocamentos		AD	I Frente e Têta	E Frente e Têta	E Lateral e Côco	E Lateral e Côco	E Lateral e Côco	E Lateral e Côco	E Lateral e Côco	E Lateral e Côco	E Lateral e Côco	C	AS
	Meia Volta							I	E	E	E	C	AS	AS
	Salto a pé juntos							I	E	E	E	C	AS	AS
	Sequência (Entrada a 1 pé, cambida de frente, meia volta, cambida de costas, saída em salto em extensão)							I	E	E	E	C	AS	AS
	Sequência 2 (Entrada a 1 pé, cambida de costas, meia volta, cambida de costas, saída em salto em extensão)									I	E	C	AS	AS
DANÇAS	Coreografia				I Dinâmico	E Dinâmico	E Dinâmico	E Coreografia escolhida pelos grupos	E Coreografia escolhida pelos grupos	E Coreografia escolhida pelos grupos	E Coreografia escolhida pelos grupos	E Coreografia escolhida pelos grupos	C Coreografia escolhida pelos grupos	C Coreografia escolhida pelos grupos
CULTURA DESPORTIVA	Terminologia Simbologia	AD Técnica	AD Pática	I Ajuda / Regras	E Ajuda / Regras	E Ajuda / Regras	E Ajuda / Regras	E Ajuda / Regras	E Ajuda / Regras	E Ajuda / Regras	E Ajuda / Regras	E Ajuda / Regras	C Ajuda / Regras	AS
CAPACIDADES MOTORAS	Capacidades Coordenativas e Condicionais	Jumping Jacks Flexões Agachamentos Pantufa	Mobilidade	Jumping Jacks Flexões Agachamentos Pantufa	Circuito 1	Circuito 2	Circuito 1	Circuito 2	Circuito 1	Circuito 2	Circuito 1	Circuito 2	AS	AS
CONCEITOS PSICOSSOCIAIS	Psicológicos Afetivos	AD	AD	I	E	E	E	E	E	E	E	E	C	AS

Anexo I – Unidade Didática de Natação

Distribuição dos Conteúdos por Aulas – Natação									
Conteúdos	Aulas 1-2	Aulas 3-4	Aulas 5-6	Aulas 7-8	Aulas 9-10	Aulas 11-12	Aulas 13-14	Aulas 15-16	Aulas 17-18
ADAPTAÇÃO AO MEIO AQUÁTICO									
Equilíbrio vertical e horizontal	AD	I/E	E	E	E	E	C	C	AS
Imersão e controlo respiratório	AD	I/E	E	E	E	E	C	C	AS
Deslizes ventral e dorsal	AD	I/E	E	E	E	E	C	C	AS
Propulsão elementar com MI	AD	I/E	E	E	E	E	C	C	AS
TÉCNICA DE CROL									
Ação propulsiva dos MI	AD	I/E	E	E	E	E	C	C	AS
MI coordenados com respiração lateral	AD		I/E	E	E	E	C	C	AS
MI + braçada unilateral + respiração lateral	AD			I/E	E	E	C	C	AS
Crol completo	AD				I	E	E	C	AS
TÉCNICA DE COSTAS									
Ação propulsiva dos MI	AD	I/E	E	E	E	E	C	C	AS
Equilíbrio dorsal (correção bacia)	AD			I/E	E	E	C	C	AS
MI + braçada unilateral	AD				I/E	E	C	C	AS
Costas completo	AD					I/E	E	C	AS
CULTURA DESPORTIVA	Será desenvolvida transversalmente em todas as aulas, através de informação pontual sobre regras, regulamento, história e características da modalidade, em momentos breves de instrução e em situações concretas da aula.								
CAPACIDADES MOTORAS	Trabalhadas em todas as aulas, com exercícios específicos na parte inicial (ativação) e ao longo da parte fundamental, articulando força, resistência e coordenação.								
CONCEITOS PSICOSSOCIAIS	Trabalhados transversalmente em todas as aulas (autonomia, cooperação, respeito, autoconfiança, persistência), com particular atenção à gestão emocional dos alunos do Grupo C.								

Anexo J - Unidade Didática de Modalidades Alternativas - 10.º B

Unidade Didática de Modalidades Alternativas - 10º B															
Aula		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
Data		26/fev	04/mar	04/mar	05/mar	11/mar	11/mar	12/mar	18/mar	18/mar	19/mar	25/mar	25/mar	26/mar	
Duração		45'	45'	45'	45'	45'	45'	45'	45'	45'	45'	45'	45'	45'	
Conteúdos	Modalidades por Aula	Frisbee 1 (AD) Manipulação do Frisbee Jogo 2x2 + Joker	Frisbee 2 Jogo cooperativo (Arco) Aptidão Física	Frisbee 3 Passe e corta Jogo 2x2 + Joker	Kin-ball 1 (AD) Jogo 4x4 com 2 equipas Jogo 4x4 com 3 equipas	Kin-Ball 2 Jogo lúdico Cooperação com a bola	Frisbee 4 (AS) Jogo 2x2 + Joker	Pickleball 1 (AD) Jogo 1x1	Kin-ball 3 Jogo cooperativo Batimentos na bola Aptidão Física	Kin-ball 4 Jogo 4x4 (1/3 do campo) Jogo 4x4 (3 equipas)	Pickleball 2 Pega da Raquete Serviço Batimentos Jogo 1x1 Jogo 2x2	Pickleball 3 Pega da Raquete Serviço Batimentos Jogo 1x1 Jogo 2x2	Kin-ball 5 (AS) Jogo 4x4 com 3 equipas	Pickleball 4 (AS) Jogo 1x1 Jogo 2x2	
Modalidades - Conteúdos	Frisbee														
	Lançamento e receção	AD	I/E	E/C				AS							
	Progressão em passe		I/E	E/C											
	Jogo reduzido 2x2 + Joker		I/E	E/C											
	Kin-Ball														
	Jogos Lúdicos					I/E				E	E/C				
	Manipulação da bola					I/E				E	E/C				
	Lançamento e receção					I/E				E	E/C				
	Organização da base					I/E				E	E/C				
	Remate a duas mãos									I/E	E/C				
	Remate em martelo									I/E	E/C				
	Batimento a uma mão									I/E	E/C				
	Jogo 4x4 com duas equipas					I/E				E	E/C				
	Jogo 4x4 com três equipas					I/E				E	E/C				
	Pickleball														
	Pega da Raquete								AD			I/E	E/C	AS	
	Serviço											I/E	E/C		
	Batimento de direita											I/E	E/C		
	Batimento de Esquerda											I/E	E/C		
	Jogo 1x1											I/E	E/C		
	Jogo 2x2											I/E	E/C		
Cultura Desportiva	Regras	As regras fundamentais de cada modalidade serão apresentadas e explicadas progressivamente ao longo das aulas, garantindo que os alunos compreendem o funcionamento do jogo e conseguem aplicá-las corretamente em contexto de prática.													
	Sinalética	A sinalética verbal e gestual será utilizada para orientar a organização da aula e facilitar a comunicação com os alunos.													
	Terminologia	A terminologia específica das modalidades será introduzida gradualmente para facilitar a compreensão das instruções e das dinâmicas de jogo.													
Condição Física	Capacidades Coordenativas e condicionais	Capacidades coordenativas: Manipulação óculo-manual do Frisbee	Circuito de força e agilidade (30"ON - 15"OFF) 1. Flexões 2. Saltos 3. Abdominais 4. Burpees + corrida	Capacidades coordenativas: Orientação Espacial em exercícios de progresso	Capacidades condicionais: Força agilitas, através de exercícios de suporte/lançamento da bola.	Circuito de força e agilidade (18"ON - 15"OFF) 1. Flexões 2. Saltos 3. Abdominais 4. Burpees + corrida	Capacidades coordenativas: sensação de deslize e coordenação em contexto de jogo. Capacidades condicionais: resistência e velocidade através de situações de jogo reduzido.	Capacidades coordenativas: coordenação e expressão motora, através de exercícios de batimento e cruzado.	Capacidades coordenativas: coordenação e expressão motora, através de exercícios de recepção e saída da bola.	Capacidades coordenativas: coordenação e expressão motora, através de exercícios de batimento de direita e esquerda.	Capacidades condicionais: agilidade e velocidade através de deslocamentos laterais.	Capacidades coordenativas: orientação espacial e reação em contexto de jogo.	Capacidades condicionais: resistência e agilidade durante as situações de jogo.	Circuito de força e agilidade (30"ON - 15"OFF) 1. Flexões 2. Saltos 3. Abdominais 4. Burpees + corrida	Capacidades condicionais: orientação espacial e reação em contexto de jogo. Capacidades condicionais: resistência e agilidade durante as situações de jogo.
Conceitos Psicomotriciais	Fair-Play	O fair-play será promovido especialmente no Frisbee através do princípio do Espírito do Jogo, incentivando os alunos a respeitar as regras, reconhecer faltas e manter atitudes corretas perante colegas e adversários durante as situações de jogo.													
	Cooperação	A cooperação será desenvolvida principalmente no Kin-Ball, onde os alunos necessitam de trabalhar em conjunto para suportar, lançar e receber a bola, exigindo comunicação e coordenação entre os elementos da equipa.													
	Inclusão e Equidade	A inclusão e equidade serão promovidas através da adaptação das tarefas e da organização equilibrada das equipas, garantindo que todos os alunos participam ativamente nas atividades, independentemente do seu nível de desempenho.													
	Responsabilidade	A responsabilidade será trabalhada através da gestão e organização do material, da montagem e arrumação do espaço de prática e do cumprimento das regras definidas para cada modalidade.													
	Autonomia	A autonomia será incentivada através da tomada de decisões durante as situações de jogo, como a escolha do passe no Frisbee, o posicionamento defensivo no Kin-Ball ou a colocação estratégica da bola no Pickleball.													

Anexo K - Registo fotográfico da aula final de Basquetebol



Anexo L - Documento de apoio às meias-finais de Basquetebol - 8.º ano

Época de Basquetebol - 8.º Ano

Meias-finais | Sport Education | 3x3

Campo 1					
Meia-final 1					
<i>Os Cansados</i>		VS		<i>Portistas de Coração</i>	
Os Cansados Cor: Verde Emblema/Mascote: Cansados FC Cap.: - Sub.: - Jogadores: • Aluno 1 • Aluno 2 • Aluno 3		RESULTADO ____ - ____ Vencedor: _____		Portistas de Coração Cor: Azul Emblema/Mascote: Viena / FC Porto Cap.: Aluno 4 Sub.: Aluno 5 Jogadores: • Aluno 4 • Aluno 5 • Aluno 6	
Fair play: ____ / 1				Fair play: ____ / 1	

Campo 2					
Meia-final 2					
<i>Magalhães FC</i>		VS		<i>Air sem Jordan FC</i>	
Magalhães FC Cor: Amarelo Emblema/Mascote: - Cap.: Aluno 9 Sub.: Aluno 7 Jogadores: • Aluno 7 • Aluno 8 • Aluno 9		RESULTADO ____ - ____ Vencedor: _____		Air sem Jordan FC Cor: Branco Emblema/Mascote: Jordan Cap.: Aluno 10 Sub.: Aluno 11 Jogadores: • Aluno 10 • Aluno 11 • Aluno 12	
Fair play: ____ / 1				Fair play: ____ / 1	

Campo 3					
Jogo de classificação - 5.º/6.º lugar					
<i>Dragonados</i>		VS		<i>Canários FC</i>	
Dragonados Cor: Azul Emblema/Mascote: Draco Cap.: Aluno 16 Sub.: Aluno 14 Jogadores: • Aluno 13 • Aluno 14 • Aluno 15 • Aluno 16		RESULTADO ____ - ____ Vencedor: _____		Canários FC Cor: Vermelho Emblema/Mascote: Canário Cap.: Aluno 17 Sub.: Aluno 18 Jogadores: • Aluno 17 • Aluno 18 • Aluno 19	
Fair play: ____ / 1				Fair play: ____ / 1	

Notas: vencedores das meias-finais seguem para a Final; derrotados jogam o 3.º/4.º lugar. No jogo Dragonados x Canários FC, a equipa Dragonados joga 3x3 com 1 aluno em rotação.					
---	--	--	--	--	--

Final	Vencedor MF1	VS	Vencedor MF2	Resultado	____ - ____
3.º/4.º lugar	Derrotado MF1	VS	Derrotado MF2	Resultado	____ - ____

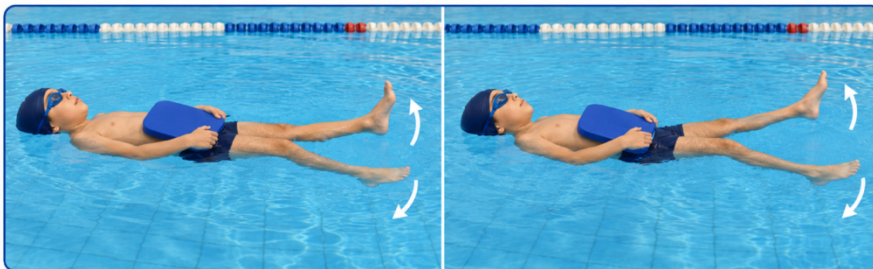
Anexo M - Cartão de Tarefas 3 – Costas

Cartão de Tarefas 3 - Costas

1. Batimento MI Costas com placa – 4x12,5m

Batimento de MI de Costas com placa na cintura

Exercício técnico



CrITÉRIOS de êxito



1. Mantém o corpo alinhado na posição dorsal.

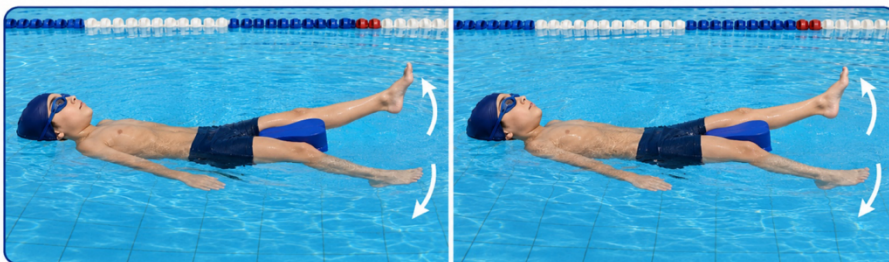


2. Realiza batimento contínuo dos MI, com a bacia próxima da superfície.

2. Batimento MI Costas com Pull-Buoy – 4x 12,5m

Batimento de MI de Costas com Pull-Buoy

Exercício técnico



CrITÉRIOS de êxito



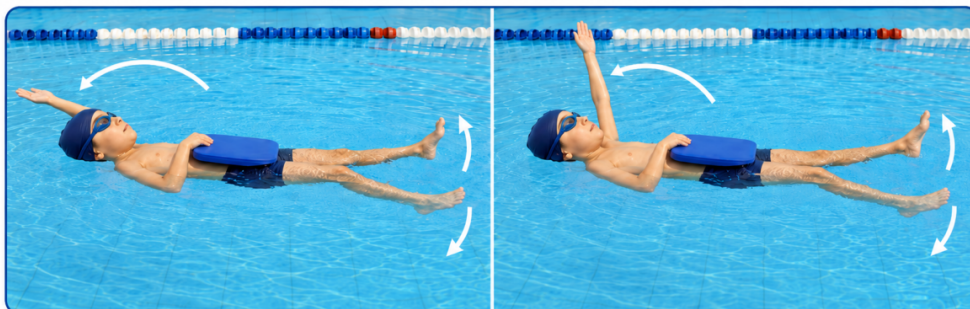
1. Mantém o corpo alinhado na posição dorsal.



2. Realiza batimento contínuo dos MI, com a bacia próxima da superfície.

Batimento de MI de Costas com placa na cintura + braçada unilateral

Exercício técnico



CrITÉRIOS de êxito



1. Sai o polegar da água e entra o mindinho do MS.



2. Olhar para o teto.

4. Técnica Completa de Costas – 2x12,5m

Técnica completa de Costas

Exercício técnico



CrITÉRIOS de êxito



1. A cabeça deve permanecer estática, olhando para cima e alinhada com o tronco.



2. Rotação do ombro + sai primeiro o polegar da água e entra primeiro o dedo mindinho.

Anexo N - Cartão de Tarefas 1 - Adaptação ao Meio Aquático

1. Batimento dos MI (Sentado e Ventral) – 3x 20'' cada



Critérios de êxito

1. Mantém os joelhos estendidos e os pés relaxados durante o batimento.
2. Realiza batimentos pequenos, rápidos e contínuos a partir da ança, mantendo o tronco estável.

Batimento de MI em posição ventral no bordo da piscina

Exercício técnico



O que fazer

Segura o bordo com as duas mãos, coloca o corpo em posição ventral e realiza batimento contínuo dos MI.



Critérios de êxito



1. Mantém o corpo horizontal e alinhado.



2. Realiza batimento contínuo dos MI com pernas estendidas.

2. Equilíbrio Vertical – 2x 10” sem mãos no bordo (quem precisar usa esparguete)

Equilíbrio vertical

Exercício técnico



Critérios de êxito



1. Batimento contínuo dos MS e MI.



2. Conseguir manter-se à superfície da água.

3. Respirações no bordo (3 x 10)

Respirações no bordo

Exercício técnico



Critérios de êxito



1. Expira pelo nariz de forma contínua e controlada.



2. Inspira pela boca de forma rápida, mantendo o corpo equilibrado no bordo.

4. Apneia – 2 x 20''

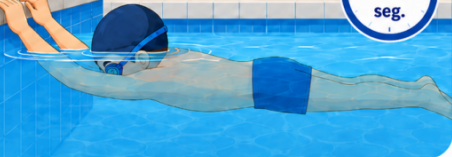
Apneia

Exercício técnico

INSPIRA
pela boca



APNEIA
mantém o ar





CrITÉrios de êxito



1. Emerge a face e mantém a apneia durante alguns segundos.



2. Corpo horizontal.

5. Impulso na parede + deslizes – 4 a 6 deslizes



CRITÉRIOS DE ÊXITO

- 1** Desliza com o corpo alinhado e braços estendidos à frente.
- 2** Mantém a posição do corpo (horizontal) durante todo o deslizamento.

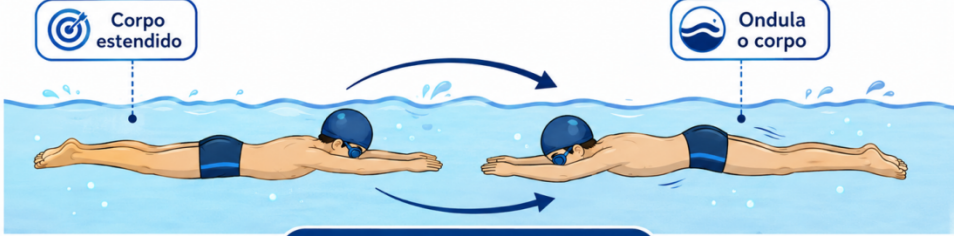
6. Golfinhos – 2 a 4x



Golfinhos



Exercício técnico





Critérios de êxito

- ✓ 1. Realiza ondulação contínua do corpo, da cabeça até aos pés.
- ✓ 2. Mantém o corpo horizontal e os pés unidos durante o deslocamento.

7. Viragem na corda – 3x



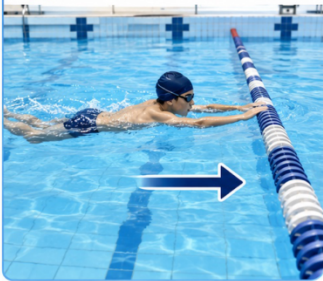
Viragem na corda – 3x



Exercício técnico

1

Vai até ao separador da piscina.



2

Realiza uma cambalhota sob o separador.



3

Regressa de costas para o bordo da piscina.





Repetir 3x

8. Batimentos de MI em Posição Ventral – Realizar para os dois lados

Batimento de MI com respiração lateral

Exercício técnico



MOMENTO 1
Posição base

MOMENTO 2
Respiração lateral (inspira)

Críticos de êxito

- 1. Mantém batimento contínuo dos MI, com o corpo horizontal.
- 2. Inspira lateralmente, mantendo um braço no bordo e o outro junto ao tronco.

9. Batimento de MI coordenado com braçada de Crol.

Batimento de MI coordenado com braçada de Crol

Exercício técnico



1. LADO 1
Uma mão segura na borda. A outra faz a braçada de Crol.

2. Respiração à 2.ª braçada
Na 2.ª braçada, vira a cabeça para respirar para o lado 1.

3. LADO 2
Muda de lado: agora segura com a outra mão na borda.

4. Respiração à 2.ª braçada
Na 2.ª braçada, vira a cabeça para respirar para o lado 2.

Críticos de êxito

- 1. Mantém batimento contínuo dos MI e o corpo horizontal.
- 2. Coordena a braçada de Crol e respira lateralmente à 2.ª braçada, primeiro para um lado e depois para o outro.

Anexo O - Avaliação Diagnóstica de Pickleball

[illegible]

Anexo P - Avaliação Sumativa de Modalidades Alternativas

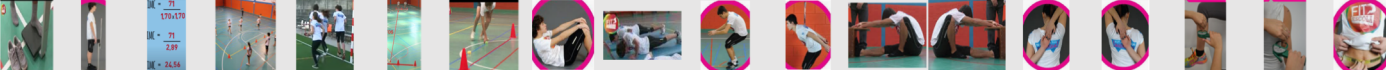
[illegible]

Anexo Q - Avaliação Diagnóstica de Voleibol

             													
1 Aluno 1 2 Aluno 2 3 Aluno 3 4 Aluno 4 5 Aluno 5 6 Aluno 6 7 Aluno 7 8 Aluno 8 9 Aluno 9 10 Aluno 10 11 Aluno 11 12 Aluno 12 13 Aluno 13 14 Aluno 14													
Nome	Passe de dedos			Posicionamento e leitura de jogo			Observações						
Aluno 1	1	2	3	1	2	3							
Aluno 2	1	2	3	1	2	3							
Aluno 3	1	2	3	1	2	3							
Aluno 4	1	2	3	1	2	3							
Aluno 5				1	2	3							
Aluno 6	1	2	3	1	2	3							
Aluno 7				1	2	3							
Aluno 8	1	2	3	1	2	3							
Aluno 9				1	2	3							
Aluno 10	1	2	3	1	2	3							
Aluno 11				1	2	3							
Aluno 12	1	2	3	1	2	3							
Aluno 13				1	2	3							
Aluno 14	1	2	3	1	2	3							
Aluno 15				1	2	3							
Aluno 17	1	2	3	1	2	3							
Aluno 18				1	2	3							
Aluno 19	1	2	3	1	2	3							
Aluno 20				1	2	3							
Aluno 21	1	2	3	1	2	3							
Aluno 22				1	2	3							
Aluno 23	1	2	3	1	2	3							
Aluno 24				1	2	3							
Aluno 25	1	2	3	1	2	3							
Aluno 26				1	2	3							

            											
15 Aluno 15 16 Aluno 16 17 Aluno 17 18 Aluno 18 19 Aluno 19 20 Aluno 20 21 Aluno 21 22 Aluno 22 23 Aluno 23 24 Aluno 24 25 Aluno 25 26 Aluno 26											

Anexo R - Registo FIT-ESCOLA

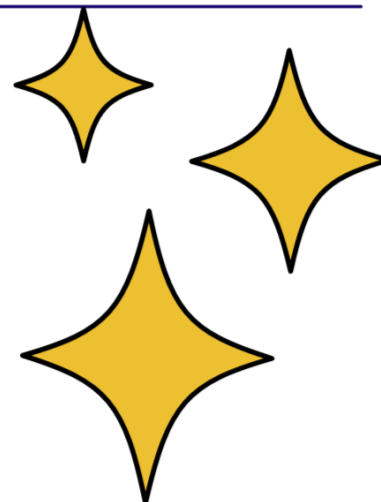
Valores de Referência		F	F13		15,2	22,3	25	45	8,58	6,45	7,62	6,89	12,80	11,50	18	57	7	16	118,1	176,4	19,0	31,3	25,4	33,3	25,4	33,3	Sim/Não	Sim/Não			74,2	<		
13 Anos		M	M13		15,2	21,3	28	67	9,40	5,48	7,04	6,18	12,00	10,90	21	66	12	22	135,4	197,3	21,7	36,4	20,3	29,2	20,3	29,2	Sim/Não	Sim/Não			87,0	<		
Valores de Referência		F	F14		15,7	23,1	27	47	9,05	6,51	7,52	6,61	12,70	11,40	18	59	7	16	121,8	179,6	20,0	32,5	25,4	34,6	25,4	34,6	Sim/Não	Sim/Não			75,7	<		
14 Anos		M	M14		15,7	22,2	36	77	9,09	5,27	6,76	5,97	11,70	10,60	24	71	14	24	151,5	213,3	23,1	41,0	20,3	30,4	20,3	30,4	Sim/Não	Sim/Não			88,9	<		
  																																		
Genero	Idade	Nível	Peso	Altura	IMC	Valvém	Milha	40 M	4x10	ABD	Flexões	Imp.Hori	Imp. Ver	Fle.Inf Dir	Fle. Inf. Esq	Flex. Omb. Dir	Flex. Omb. Esq	Prega Geminal	Prega Tricipital	Peri. Abd														
M/F	Anos	Básico/Secundário	Kg	cm		percursos	m,s	s,cm	s,cm	Nº	nº	cm	cm	cm	cm	Sim/Não	Sim/Não			cm														
F		S																																
F	15	S																																
F	16	S																																
M	17	S																																
F	16	S																																
F	15	S																																
F	15	S																																
F	17	S																																
F	15	S																																
F	15	S																																
F	16	S																																
F	15	S																																
F	15	S																																
F	15	S																																
F	17	S																																
M	15	S																																
F	16	S																																
F	18	S																																
F	15	S																																
M	1	S																																
M		S																																
F	15	S																																
F	16	S																																
M	15	S																																
		S																																

Diploma de Superação

PELA INABALÁVEL FORÇA DE VONTADE, SUPERAÇÃO DE DIFICULDADES E
ESFORÇO CONTÍNUO EM ATIVIDADES QUE EXIGIRAM GRANDE RESISTÊNCIA
FÍSICA OU APRENDIZAGEM MOTORA, ATRIBUIMOS ESTE DIPLOMA A:

O professor Miguel Mendes

Este diploma celebra a tua coragem de ir sempre mais longe, mesmo quando o exercício é difícil. A
sua persistência prova que a verdadeira aptidão física começa na mente. Nunca pares de lutar.



Diploma de atleta exemplar

PELA EXCELÊNCIA NA APLICAÇÃO TÉCNICA, LIDERANÇA EM CAMPO,
ATRIBUÍMOS ESTE DIPLOMA A:



O professor Miguel Mendes

Um reconhecimento pela tua notável dedicação e gosto pela modalidade. O teu empenho e atitude positiva são um modelo a seguir para um estilo de vida ativo e saudável. Continua a superar os teus limites.

Diploma de Fair-Play e Cooperação

PELA EXTRAORDINÁRIA COMUNICAÇÃO, APOIO MÚTUO E DEMONSTRAÇÃO
DE ESPÍRITO DESPORTIVO INIGUALÁVEL NOS JOGOS E EXERCÍCIOS,
ATRIBUÍMOS ESTE DIPLOMA À EQUIPA:

O professor Miguel Mendes



Este diploma reconhece a vossa capacidade única de ser a 'Equipa Cooperação'. O vosso sucesso reside na forma como se incentivam e celebram o esforço de cada membro. O trabalho em equipa move montanhas!

Diploma de Excelencia Desportiva

PELO EXCECIONAL DESEMPENHO, ESTRATÉGIA E ALCANCE DA MAIOR
PONTUAÇÃO NAS ATIVIDADES E COMPETIÇÕES DE BASQUETEBOL,
ATRIBUÍMOS ESTE DIPLOMA A:

O professor Miguel Mendes



"O seu rigor técnico, coordenação e empenho físico resultaram numa vitória merecida.
Parabéns por demonstrarem um domínio de alto nível das habilidades motoras
aprendidas. Atingiram o Objetivo!"

Anexo T - Guião da fase de ativação e funções dos alunos

Exemplo de instrumento utilizado na fase inicial da aula, no âmbito do Modelo de Educação Desportiva.

Circuito de Ativação Geral

1º - 5 voltas de corrida lenta



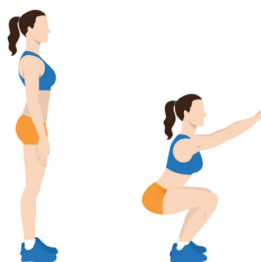
5º - 10 Reverse Tabletop



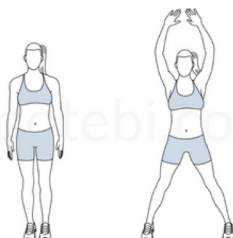
2º - 30 Joelhos ao Peito



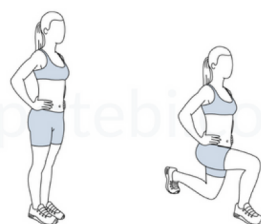
6º - 15 Agachamentos



3 - 30 Jumping Jacks



7º - 20 Lunges



4º - 10 Rotação dos braços à frente
+ 10 rotação dos braços atrás

8º Prancha



Anexo U - Grelha de Avaliação Diagnóstica de Basquetebol

na	3	Diogo Neto	4	Enzo	5	Fabiana	6	Felícia	7	Filipe	8	Gabriel	9	Helena Costa	10	Iara Rocha	11	Inês	12	Ivo	13	Martim Silva	14	Martim
Domínio Técnico					Tomada de decisão					Cooperação					Observações									
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5										
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5										
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5										
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5										
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5										
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5										
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5										
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5										
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5										
1	2	3	2	3	1	2	3	4	3	1	2	3	4	5										
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5										
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5										
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5										
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5										
1	2	3	2	3	1	2	3	4	3	1	2	3	4	5										
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5										
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5										

Anexo V - Grelha do Torneio de Basquetebol e Ficha do Árbitro

TORNEIO DE BASQUETEBOL 10ª								
CAMPO 1								
	EQUIPA 1	PONTUAÇÃO	NOTA DE FAIR-PLAY E COOPERAÇÃO	EQUIPA 2	PONTUAÇÃO	NOTA DE FAIR-PLAY E COOPERAÇÃO	ÁRBITRO	ASSINATURA
1	NUNARENSE			FURACÕES			REFORMADOS	
2	NUNARENSE			RAÇA SOBREIRA			REFORMADOS	
3	NUNARENSE			REFORMADOS			FURACÕES	

CAMPO 2								
	EQUIPA 1	PONTUAÇÃO	NOTA DE FAIR-PLAY E COOPERAÇÃO	EQUIPA 2	PONTUAÇÃO	NOTA DE FAIR-PLAY E COOPERAÇÃO	ÁRBITRO	ASSINATURA
1	RAÇA SOBREIRA			REFORMADOS			NUNARENSE	
2	FURACÕES			REFORMADOS			RAÇA SOBREIRA	
3	FURACÕES			RAÇA SOBREIRA			REFORMADOS	

Classificação da Aula Nº Data:					
Equipa	Vitórias	Empates	Derrotas	Cooperação	Pontos totais
Nunarense					
Raça Sobreira					
Reformados					
Furacões					

Fair-play e Cooperação (0 a 3 pontos):

3 pontos: A equipa respeita totalmente as regras e adversários, coopera e incentiva-se mutuamente, mantém atitude positiva em todas as situações.

2 pontos: A equipa respeita regras e adversários na maioria das situações, cooperação e incentivo entre os membros ocorrem na maior parte do tempo, mas há pequenas falhas.

0 pontos: A equipa apresenta comportamentos de desrespeito frequentes, pouca colaboração entre os membros e atitude negativa ou conflituosa.



Ficha do Árbitro

Infrações	Descrição	Ação do Árbitro	Sinalética
Passos	O jogador anda com a bola sem driblar (mais de 2 passos após parar o drible).	Bola para o adversário	
Drible — apanhar e voltar a driblar (duplo drible)	O jogador dribla, para e apanha a bola com as mãos e volta a driblar.	Bola para o adversário	
Empurrar / Agarrar	Usar o corpo ou mãos para impedir o adversário.	Falta + bola para o adversário	
Contacto após o lançamento	Tocar no atirador depois de lançar.	Falta + 1 lance livre (Se for cesto, 2 pts + lance livre)	
Comportamento antidesportivo	Falta de respeito, provocação ou palavrado.	Advertência ou substituição imediata.	

Anexo W - Planograma da Unidade Didática de Voleibol - 10.º LH

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
1	Planograma da Unidade Didática de Voleibol - 10.º LH														
2	Bloco		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
3	Duração		45'	45'	45'	45'	45'	45'	45'	45'	45'	45'	45'	45'	45'
4	Tarefas/Aula		Avaliação diagnóstica em 2x2.	Passo de dedos; comunicação; tarefas cooperativas em 1x1/2x2.	Passo de dedos; comunicação; introdução da manchete; Jogo 1x1	Passo de dedos; deslocamentos; execução da manchete; Jogo 1x1	Execução do Deslocamento e manchete; Jogo 1x1	Tarefas modificadas escolhidas pelos alunos; Jogo 2x2	Jogo 2x2; construção da jogada; valorização da cooperação e dos três toques.	Profundidade do campo; jogo 1x1; passes curtos/compensos.	Introdução ao 2x2 em três toques; deslocamento do jogador sem bola; papel do colega junto à rede.	Execução do 2x2 em três toques; deslocamento do jogador sem bola; papel do colega junto à rede.	Introdução ao serviço por baixo; progressão do serviço para a rede; controlo da direção.	Torneio 2x2; regras para promover três toques.	Avaliação sumativa/fecho da UD em jogo reduzido 2x2.
5															
6															
7	Categoria	Conteúdos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
8	HABILIDADES MOTORAS - TÉCNICAS														
9	Técnicas	Posição base	AD	I	E	E	E	E	C	C	C	C	C	C	AS
10	Técnicas	Deslocamentos / ajustamento à trajetória da bola	AD	I	E	E	E	E	C	C	C	C	C	C	AS
11	Técnicas	Passo de dedos	AD	I	E	E/C	E/C	C	C	C	C	C	C	C	AS
12	Técnicas	Manchete	AD		I	E	E	E	C	C	C	C	C	C	AS
13	Técnicas	Prensão temporária da bola	AD	I	E	E	E	E	C	C	C	C	C	C	AS
14	Técnicas	Serviço por baixo	AD										I	E	AS
15	HABILIDADES MOTORAS - TÁTICAS														
16	Táticas	Jogo 1x1	AD	I	E	E	E	E	C	C	C				AS
17	Táticas	Jogo 2x2	AD							I	E	E	E	C	AS
18	Táticas	Construção em três toques	AD					I	E	E	C	C	C	C	AS
19	Táticas	Deslocamento do jogador sem bola	AD			I	E	E	C	E	C	C	C	C	AS
20	Táticas	Comunicação entre colegas	AD	I	E	E	E	E	C	C	C	C	C	C	AS
21	Táticas	Ocupação racional do espaço	AD	I	E	E	E	E	E	E	C	C	C	C	AS
22	CULTURA DESPORTIVA														
23	Cultura	Regras básicas do Voleibol	AD	I	E	E	E	E	C	C	C	C	C	C	AS
24	Cultura	Regras facilitadoras/adaptadas	AD	I	E	E	E	E	C	C	C	C	C	C	AS
25	Cultura	Terminologia específica	AD	I	E	E	E	E	C	C	C	C	C	C	AS
26	CAPACIDADES MOTORAS														
27	Capacidades	Coordenação óculo-manual	AD	I	E	E	E	E	C	C	C	C	C	C	AS
28	Capacidades	Reação e deslocamento	AD	I	E	E	E	E	C	C	C	C	C	C	AS
29	Capacidades	Orientação espacial	AD	I	E	E	E	E	E	E	C	C	C	C	AS
30	CONCEITOS PSICOSSOCIAIS														
31	Psicossociais	Cooperação	AD	I	E	E	E	E	C	C	C	C	C	C	AS
32	Psicossociais	Autonomia / escolha de regras modificadas	AD					I	E	E	C	C	C	C	AS
33	Psicossociais	Responsabilidade	AD	I	E	E	E	E	C	C	C	C	C	C	AS
34	Psicossociais	Inclusão / diferenciação por níveis	AD	I	E	E	E	E	C	C	C	C	C	C	AS
35	Psicossociais	Fair-play e respeito pelas regras	AD	I	E	E	E	E	C	C	C	C	C	C	AS

Anexo X - Avaliação Sumativa de Basquetebol

Nome	ALUNO 1	ALUNO 2	ALUNO 3	ALUNO 4	ALUNO 5	ALUNO 6	ALUNO 7	ALUNO 8	ALUNO 9	ALUNO 10	ALUNO 11	ALUNO 12	ALUNO 13	ALUNO 14	
	Domínio Técnico					Tomada de decisão					Cooperação				Observações
Aluno 1 (Nunareense)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Aluno 2 (Nunareense)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Aluno 3 (Nunareense)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Aluno 4 (Nunareense)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Aluno 5 (Nunareense)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Aluno 6 (Raça Sobreira)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Aluno 7 (Raça Sobreira)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Aluno 8 (Raça Sobreira)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Aluno 9 (Raça Sobreira)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Aluno 10 (Reformados)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Aluno 11 (Reformados)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Aluno 12 (Reformados)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Aluno 13 (Reformados)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Aluno 14 (Reformados)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Aluno 15 (Reformados)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Aluno 16 (Furacões)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Aluno 17 (Furacões)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Aluno 18 (Furacões)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Aluno 19 (Furacões)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Aluno 20 (Furacões)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	Aluno 15	Aluno 16	Aluno 17	Aluno 18	Aluno 19	Aluno 20	Aluno 21	Aluno 22	Aluno 23	Aluno 24	Aluno 25	Aluno 26	Aluno 27		

Critério	Descrição
1. Domínio técnico	Controla a bola em drible, passe e lançamento
2. Tomada de decisão	Escolhe a melhor opção (passar, driblar, lançar) e move-se de forma útil
3. Cooperação / comunicação	Participa e comunica com a equipa

Domínio Técnico Nível 1 (Fraco) Dificuldades severas na execução de todas as técnicas, impedindo o	Nível 2 (Insuficiente) Apresenta dificuldades de controlo e precisão, falhando consistentemente a execução sob pressão.	Nível 3 (Suficiente) Controla a bola e executa as técnicas em situações simples e com pouca oposição	Nível 4 (Bom) Executa as técnicas com segurança e eficácia, mas comete erros esporádicos em situações	Nível 5 (Excelente) Executa todas as técnicas com máxima segurança, precisão e eficácia em situações
Tomada de decisão/ Ocupação do espaço e desmarcação Nível 1 (Insuficiente) Não demonstra compreensão táctica, e a sua movimentação é aleatória, prejudicando o posicionamento da equipa.	Nível 2 (Insuficiente) Frequentemente escolhe a opção errada, executa tardiamente e fica parado, limitando a dinâmica de equipa.	Nível 3 (Suficiente) Escolhe a opção correta em situações simples e procura o espaço ocasionalmente	Nível 4 (Bom) Escolhe a opção correta na maior parte das vezes, executa com segurança e movimenta-se para criar opções.	Nível 5 (Excelente) Lê o jogo antecipadamente, escolhe consistentemente a melhor opção táctica e movimenta-se de forma proativa para criar vantagem.
3.Cooperação / comunicação Nível 1 (Insuficiente) O seu comportamento é disruptivo ou isolado, não coopera e não respeita as regras e os colegas.	Nível 2 (Insuficiente) Apresenta participação irregular ou reduzida e comunica apenas quando é solicitado diretamente.	Nível 3 (Suficiente) Participa e comunica em algumas fases do jogo, cumprindo as regras, mas sem assumir iniciativas.	Nível 4 (Bom) Coopera e comunica eficazmente na maioria das situações, participando ativamente e cumprindo as suas responsabilidades.	Nível 5 (Excelente) Coopera, comunica eficazmente, motiva os colegas e assume responsabilidades de liderança e organização.

Anexo Y - Avaliação Sumativa de Voleibol

																
Nome	Domínio Técnico (30%)					Tomada de decisão (40%)					Cooperação (30%)					Observações
Aluno 1	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Aluno 2	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Aluno 3	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Aluno 4	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Aluno 5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Aluno 6	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Aluno 7	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Aluno 8	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Aluno 9	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Aluno 10	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Aluno 11	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Aluno 12	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Aluno 13	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Aluno 14	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Aluno 15	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Aluno 16	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Aluno 17	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Aluno 18	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Aluno 19	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Aluno 20	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Aluno 21	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Aluno 22	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Aluno 23	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Aluno 24	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Aluno 25	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Aluno 26	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Aluno 27	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Aluno 15	Aluno 16	Aluno 17	Aluno 18	Aluno 19	Aluno 20	Aluno 21	Aluno 22	Aluno 23	Aluno 24	Aluno 25	Aluno 26	Aluno 27				

Critério	Descrição
1. Domínio técnico	Executa o passe, a manchete e o serviço
2. Tomada de decisão	Escolhe a melhor opção de acordo com o jogo
3. Cooperação / comunicação	Participa e comunica com a equipa

Domínio Técnico				
Nível 1 (Fraco) Execução incorreta dos fundamentos; dificuldade evidente na manchete, passe e serviço; não	Nível 2 (Insuficiente) Execução pouco consistente; erros frequentes que comprometem a construção da jogada.	Nível 3 (Suficiente) Executa os fundamentos básicos com alguma eficácia; consegue manter a bola em jogo ocasionalmente.	Nível 4 (Bom) Execução tecnicamente correta e consistente; participa na construção a 3 toques.	Nível 5 (Excelente) Elevada qualidade técnica; execução segura, orientada e eficaz, contribuindo claramente para a organização ofensiva.
Tomada de decisão/ Ocupação do espaço e desmarcação				
Nível 1 (Insuficiente) Escolhas desajustadas; dificuldade em ler o jogo; decisões que comprometem a equipa.	Nível 2 (Insuficiente) Demonstra intenção tática, mas com decisões pouco eficazes ou tardias.	Nível 3 (Suficiente) Toma decisões adequadas em situações simples; alguma leitura de jogo.	Nível 4 (Bom) Escolhe o gesto adequado com regularidade; direciona a bola com intencionalidade.	Nível 5 (Excelente) Excelente leitura de jogo; decisões rápidas, eficazes e estrategicamente ajustadas.
Cooperação / comunicação				
Nível 1 (Insuficiente) Ausência de comunicação; pouca articulação com o colega.	Nível 2 (Insuficiente) Comunicação irregular; cooperação limitada.	Nível 3 (Suficiente) Comunica de forma básica e colabora na construção.	Nível 4 (Bom) Comunicação eficaz e constante; boa articulação em jogo.	Nível 5 (Excelente) Comunicação clara e estratégica; forte espírito de equipa e entejuda permanente.

Anexo Z - Registo fotográfico da aula final - 8.º ano



Anexo AA - Registo fotográfico da aula final - 10.º LH



Anexo AB - Registo fotográfico da aula final - 10.º CT



Anexo AC - Planograma anual da disciplina de Educação Física

	1º Período				2º Período				3º Período			
Ano	15-set-2025	31-out-2025	3-nov-2025	16-dez-2025	5-jan-2026	13-fev-2026	19-fev-2026	27-mar-2026	13-abr-2026	8-mai-2026	11-mai-2026	12-jun-2026
5º Ano	Fit-Escola / Atletismo				Fit-Escola / Atletismo				Fit-Escola / Atletismo			
	Jogos	Futebol	Andebol		Voleibol		Basquetebol		Ginástica/Danças			
6º Ano	Fit-Escola / Atletismo				Fit-Escola / Atletismo				Fit-Escola / Atletismo			
	Andebol		Futebol		Ginástica/Danças		Voleibol		Badminton	Orientação		Basquetebol
7º Ano	Fit-Escola / Atletismo				Fit-Escola / Atletismo				Fit-Escola / Atletismo			
	Voleibol		Andebol		Basquetebol		Ginástica /Acro/Danças		Badminton		Futebol	
	Orientação	Natação										
8º Ano	Fit-Escola / Atletismo				Fit-Escola / Atletismo				Fit-Escola / Atletismo			
	Futebol		Badminton		Voleibol		Ginástica /Acro/Danças		Andebol		Basquetebol	
	Orientação								Natação			
9º Ano	Fit-Escola / Atletismo				Fit-Escola / Atletismo				Fit-Escola / Atletismo			
	Ginástica /Acro/Danças		Basquetebol		Andebol		Futebol		Voleibol		Orientação	
	Badminton/Ténis				Natação							
10º Ano	Fit-Escola / Atletismo				Fit-Escola / Atletismo				Fit-Escola / Atletismo			
	Basquetebol		Ginástica/Acro./ Dança		Futebol		Voleibol		Andebol/Modalidades Alternativas		Badminton/Ténis	
	Orientação				Natação							
11º Ano	Fit-Escola / Atletismo				Fit-Escola / Atletismo				Fit-Escola / Atletismo			
	Futebol		Voleibol		Andebol/Modalidades Alternativas		Badminton/Ténis		Ginástica /Acro/Danças			
	Orientação		Basquetebol						Natação			
12º Ano	Fit-Escola / Atletismo				Fit-Escola / Atletismo				Fit-Escola / Atletismo			
	Voleibol		Basquetebol		Ginástica /Acro/Danças		Andebol/Modalidades Alternativas		Futebol		Badminton/Ténis	
	Orientação	Natação										

Anexo AD - Exemplo de Ficha Diária

[illegible]

Anexo AE - Caracterização dos alunos entrevistados

Código	Turma	Gênero	Nível de competência motora
A1	10.º CT	Masculino	Alto
A2	10.º LH	Feminino	Alto
A3	10.º CT	Masculino	Médio
A4	10.º CT	Masculino	Alto
A5	10.º CT	Masculino	Baixo
A6	10.º LH	Feminino	Médio
A7	8.º A	Masculino	Médio
A8	10.º LH	Feminino	Médio
A9	8.º A	Masculino	Alto
A10	8.º A	Masculino	Alto
A11	8.º A	Feminino	Baixo
A12	10.º LH	Feminino	Baixo

Anexo AF - Síntese das fases da intervenção pedagógica

Fase	Conteúdos centrais	Formas de jogo	Tarefas modificadas
Avaliação diagnóstica	Observação do nível inicial	2x2	Preensão temporária da bola
Iniciação	Passe de dedos, auto-passe, cooperação	1x1 e 2x2	Auto-passe, preensão
Desenvolvimento técnico	Manchete, comunicação, deslocamento	1x1 e 2x2	Campos reduzidos, sequências por níveis
Construção do jogo	Lógica dos três toques, distribuidor	2x2	Pontuação diferenciada (3 pontos), preensão pelo distribuidor
Introdução do serviço	Serviço por baixo	2x2	Serviço de zona próxima, início alternativo por passe
Aproximação ao jogo formal	Posicionamento, cobertura	3x3 em campos reduzidos	Retirada progressiva da preensão, indicadores de equipa

Anexo AG - Calendário letivo 2025/2026

[illegible]

Anexo AH - Distribuição dos espaços de Educação Física

	2º Feira					3º Feira					4º Feira					5º Feira					6º Feira							
08.15					11C										Mot	9D		6C					5A		12B			
09.00					11C	9D										9D		6C	12A				5A	6B	12B			
09.45					11C	9D												6C	12A				5A	6B	12B			
10.00			9C		7A	Mot				7B				9C		7C	8B			9A					9B			
10.45			9C		7A	8C				7B						7C	Mot			9A			5D		9B			
11.30			9C		7A	8C				7B						7C	Mot			9A			5D		9B			
11.35			12A		7C		5C			Mot			6C		10A		8D		6A	12B	8A			5B	6D		10A	
12.20			12A				5C			11AB									6A				5B	6D		10A		
13.05			12A				5C			11AB									6A				5B	6D		10A		
13.20																												
14.05																												
14.05			9B																		7B							
14.50			9B																		7B							
14.55						8D		6B		8A			5A	6D		10B		5D				11AB						
15.40						8D		6B		8A			5B			10B		5D			10B	11AB						
15.40			9A			8D		6B		8A			5B			10B		5D			10B	11AB						
16.25			9A			8D		6B		8A			5B			10B		5D			10B	11AB						
16.40								6A								11C		5C					8C				8B	
17.25								6A								11C		5C					8C				8B	
17.25																						7A	8C				8B	
18.10																						7A	8C				8B	

Anexo AI - Mapeamento do 1.º período do NE

Período / Turma	Modalidades	Dificuldades / Problemas	Metodologias / Estratégias utilizadas	Aplicação / Resultados e Conquistas
8.º A (Marcos Castro)	Futebol Atletismo Orientação Badminton	Falta de bases na maioria dos alunos. Baixos níveis de autonomia. Dificuldades na compreensão das tarefas propostas.	Recurso frequente à demonstração. Trabalho em grupos para promover a entreajuda. Criação e consolidação de rotinas de trabalho.	Alunos mais organizados. Melhor compreensão das tarefas. Maior participação nas aulas. Desenvolvimento gradual da autonomia.
10º A (José Miguel Mendes)	Ginástica Basquetebol	Utilização de Feedbacks profundos e com qualidade. Dificuldade em gestão de injustiças pelos alunos estarem envolvidos na competição.	Utilização do MED integrado com MID. Trabalho de grupo para promover a cooperação e a ajuda entre pares. Trabalho por estações na ginástica. Trabalho em equipas heterogéneas em Basquetebol. Trabalho em homogeneidade também em basquetebol.	Alunos envolvidos nas aulas, a trabalhar para o cumprimento dos objetivos da mesma. Alunos mais autónomos e participativos. Implementação de rotinas nas aulas, diminuiu o tempo de instrução e transição de exercícios.
10º B (Martim Batista)	Basquetebol Atletismo Ginástica Orientação	Falta de competências básicas teóricas/práticas das modalidades; Falta de motivação e interesse pela aula e disciplina em si. Pouca autonomia na realização das tarefas	Necessidade de simplificar as tarefas Organizar a turma em equipas a atribuir papéis e funções às mesmas (promover a cooperação e a comunicação entre eles) Criação de rotinas de organização e de prática na tarefa Criação de contextos competitivos nas tarefas e valorização das mesmas.	A turma tornou-se mais organizada e dependente de si. Melhor compreensão sobre as tarefas. Alguma melhoria na participação Maior interesse nas aulas.

Anexo AJ - Ficha de Observação de Basquetebol

Ficha de Observação – Suplente Observador (Basquetebol)

Equipa: _____

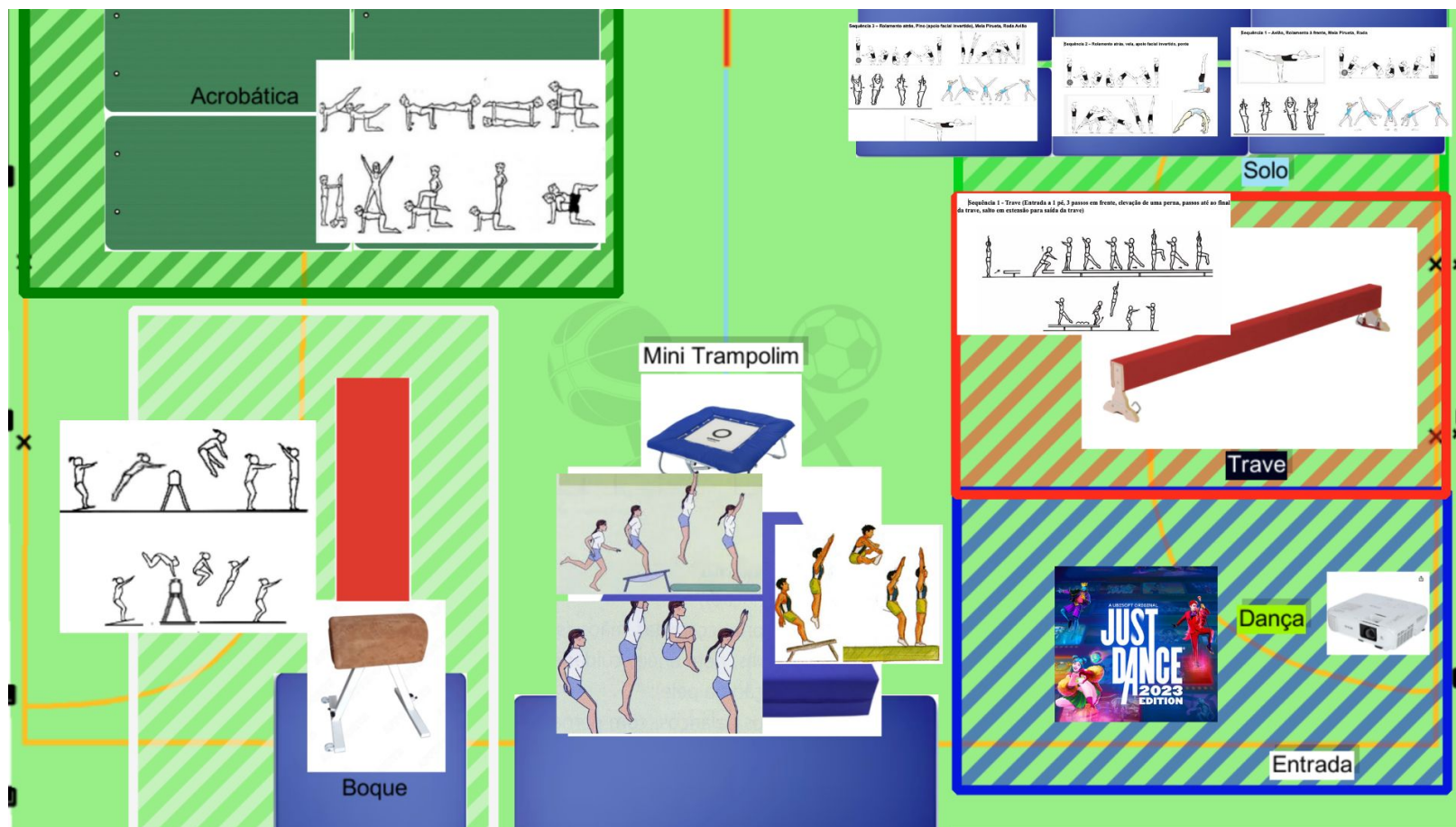
Observador: _____

Jogador Observado: _____

Critério de Observação	Sim	Não
Domina o passe e o drible		
Passa e ocupa espaço útil		
Coopera com os colegas		
Mostra empenho e atitude positiva		

Ponto forte do teu colega: _____

Anexo AK - Esquema de organização da aula de Ginástica



Anexo AL - Registo fotográfico do torneio de Pickleball I



Anexo AM - Registo fotográfico do torneio de Pickleball II



Anexo AN - Síntese do diagnóstico colaborativo do 1.º período

Contextualização

No final do 1.º período, o NE realizou uma reflexão conjunta sobre as principais dificuldades sentidas na prática profissional. Este exercício teve como finalidade identificar problemas recorrentes, compreender as suas causas e definir respostas pedagógicas a implementar nos períodos seguintes.

Problemáticas identificadas e respostas pedagógicas

Problemática	Diagnóstico	Resposta pedagógica	Efeito esperado / observado
Gestão da extensão e profundidade do conteúdo	A tentativa de cumprir demasiadas tarefas, sobretudo em modalidades por estações, dificultou a observação técnica e a intervenção individualizada.	Reduzir seletivamente o número de tarefas e definir um foco de observação prioritário em cada aula.	Maior clareza na observação e feedback mais ajustado às necessidades dos alunos.
Qualidade do feedback pedagógico	Tendência inicial para feedbacks genéricos, pouco específicos e com impacto reduzido na progressão da aprendizagem.	Privilegiar feedback descritivo e corretivo, associado a critérios de êxito claros e observáveis.	Intervenção mais objetiva e maior capacidade de orientar a aprendizagem durante a prática.
Articulação entre teoria e prática	Nem sempre as tarefas escolhidas apresentavam ligação direta e eficaz com o conteúdo específico da aula.	Validar previamente cada exercício, questionando a sua coerência com o objetivo, o conteúdo e o nível da turma.	Planeamento mais intencional e tarefas mais alinhadas com as aprendizagens pretendidas.
Desfasamento entre currículo e proficiência dos alunos	As turmas revelaram lacunas nas competências motoras de base, obrigando ao reajustamento das expectativas iniciais.	Reduzir a complexidade inicial das progressões e integrar fases de revisão e consolidação de pré-requisitos.	Maior adequação das tarefas ao ponto de partida dos alunos e participação mais consistente.
Conceção e implementação de um ensino inclusivo	A construção de aulas inclusivas, mantendo elevada densidade motora, revelou-se um desafio constante.	Diferenciar por níveis de desafio, ajustar regras e critérios de sucesso e diversificar formas de participação.	Mais oportunidades de sucesso e maior equidade na participação dos alunos.
Autonomia e responsabilidade dos alunos	Observou-se dependência excessiva do professor na gestão de rotinas, materiais e tomada de decisão.	Treinar rotinas de transição, atribuir papéis e introduzir instrumentos simples de auto-observação e avaliação entre pares.	Alunos progressivamente mais organizados, responsáveis e envolvidos na gestão da aula.

Anexo AO - Modelo de *scaffolding* pedagógico no ensino do Voleibol

A articulação entre os resultados, o diário de bordo e a literatura permitiu construir um modelo conceptual que sintetiza a forma como as tarefas modificadas, mediadas pelo *scaffolding* pedagógico, contribuíram para uma experiência educativa significativa no ensino do Voleibol. O modelo organiza-se em quatro níveis articulados: as tarefas modificadas constituem o input pedagógico, o *scaffolding* é o mecanismo regulador que ajusta dinamicamente o equilíbrio entre acessibilidade e desafio, a participação e a inclusão emergem como dimensões valorizadas pelos alunos, e o conjunto converge para uma experiência educativa significativa, que prepara a aproximação ao jogo formal.

Modelo de *scaffolding* pedagógico no ensino do Voleibol



Figura 1 - Modelo de *scaffolding* pedagógico no ensino do Voleibol

Anexo AP - Proposta de uma tipologia de progressão por níveis nas tarefas modificadas

O contributo original deste estudo é uma tipologia de progressão por níveis para a utilização de tarefas modificadas no ensino do Voleibol, construída a partir do cruzamento entre as perceções dos alunos, os registos do diário de bordo e a literatura sobre scaffolding pedagógico. A tipologia resolve uma tensão central: manter as adaptações enquanto os alunos com mais dificuldades delas necessitam, sem prolongar facilidades que retiram desafio aos alunos mais competentes e os levam a desinvestir.

Cada tarefa modificada é organizada em três níveis: inicial, com apoio máximo; intermédio, com apoio condicionado; e avançado, com retirada do apoio e aproximação à exigência formal. Os alunos transitam entre níveis em função da sua evolução, podendo coexistir, na mesma aula, alunos em níveis distintos.

Daqui decorrem duas implicações. A tipologia permite diferenciar dentro da mesma tarefa, dispensando a organização de atividades paralelas para diferentes níveis de competência; e fornece um critério explícito para decidir quando ajustar ou retirar o apoio, ancorado na resposta observada dos alunos.

A tipologia não é prescritiva: a sua aplicação depende sempre da leitura que o professor faz da turma, dos alunos e do momento de aprendizagem. O seu valor está em transformar uma experiência pedagógica situada numa ferramenta de decisão operacionalizável, que torna o scaffolding visível, intencional e dinâmico — evitando tanto a retirada precoce dos apoios, que reforça a exclusão, como a sua permanência prolongada, que reduz o desafio. Embora desenhada para o Voleibol, a lógica subjacente — organizar cada apoio em três níveis, do apoio máximo à sua retirada, e fazer o aluno transitar entre eles consoante a sua evolução — é transferível para outras modalidades e contextos de ensino dos jogos.

Quadro 3 – Tipologia de progressão por níveis nas tarefas modificadas.

Tarefa modificada	Nível 1 — Apoio máximo	Nível 2 — Apoio condicionado	Nível 3 — Retirada do apoio
Preensão temporária da bola	Preensão livre, sem limite de tempo	Preensão limitada (máximo de 2 segundos; apenas no primeiro toque)	Sem preensão; toques contínuos
Duplo toque	Duplo toque permitido em qualquer momento	Duplo toque apenas na receção	Toque único, regra formal
Início da jogada	Início por passe a curta distância	Início por serviço de zona próxima da rede	Serviço da linha de fundo
Dimensão do campo	Campo reduzido (ex.: 4,5x4,5 m)	Campo intermédio (ex.: 6x6 m)	Campo formal por escalão
Formato de jogo	1x1 e 2x2 cooperativos	2x2 competitivo	3x3 competitivo
Construção a três toques	Três pontos por jogada construída em três toques	Um ponto extra por jogada construída	Pontuação formal, três toques como referência táctica
Serviço por baixo	Serviço em passe	Três pontos para a execução do serviço por baixo	Pontuação formal
Papel do distribuidor	Distribuidor com preensão permitida	Distribuidor sem preensão, mas com colega definido	Distribuidor móvel, organização ofensiva variável