Entre Partituras e Interpretações: *Aprender a Ser Professora de Educação Física*

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 pelo Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio.

Orientadora: Professora Doutora Paula Maria Fazendeiro Batista

Vitória Tavares de Almeida

Porto, julho de 2026

Ficha de catalogação

Almeida, V. T. (2026). *Entre Partituras e Interpretações: Aprender a Ser Professora de Educação Física. Relatório de Estágio Profissional.* Porto: V. T. Almeida. 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: APRENDIZAGEM COOPERATIVA; EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; IDENTIDADE PROFISSIONAL; PRÁTICA REFLEXIVA.

Dedicatória

Ao meu **avô Néu**, pelo amor incondicional, pela presença constante, pela cumplicidade que sempre nos uniu e por todas as “ferramentas” que me foi dando, mesmo quando eu pensava que não precisava delas. O meu maior apoio, a minha maior referência e o meu eterno advogado de defesa.

Agradecimentos

Este percurso foi construído com o apoio, a presença e o contributo de várias pessoas, às quais deixo o meu agradecimento.

À Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, pelo exigente e enriquecedor ambiente de aprendizagem que me proporcionou, bem como a todos os professores que contribuíram para a minha formação.

À professora orientadora, Professora Paula Batista, pela enorme disponibilidade, pela exigência e pelas questões que me desafiaram a refletir, a fundamentar as minhas decisões e a procurar melhorar.

À professora cooperante, Professora Teresa, pela confiança que me transmitiu, pela paciência, pelos conselhos e pela partilha ao longo deste ano. Foi um privilégio tê-la como referência pessoal e profissional.

Aos professores do grupo de Educação Física, pelo acolhimento, pela partilha e por tornarem os dias mais leves e alegres ao longo deste ano.

Ao Pedro e à Mariana, amigos que tive a sorte de ter também como colegas no núcleo de estágio, por terem estado sempre ao meu lado, dentro e fora da escola, pelos inúmeros momentos partilhados e por terem tornado este ano tão especial.

Aos meus alunos deste ano, por terem reforçado em mim a certeza de que quero ser professora.

À Professora Célia Duarte, ao Professor Bruno Monteiro e ao Mestre Rui Teixeira, pelo exemplo e por terem contribuído para a minha vontade de seguir o caminho do ensino e do desporto.

A todos os meus amigos, pelo apoio, pela presença e pelo incentivo.

À minha família: à minha mãe, por me apoiar, ouvir e aturar todos os dias; ao meu pai, por me ter incentivado desde cedo à prática desportiva e por me ter dado a conhecer um mundo que viria a tornar-se tão importante para mim; à restante família, que, apesar dos momentos em que me tirou a paciência, esteve sempre presente.

Índice

Ficha de catalogação II
Dedicatória III
Agradecimentos IV
Índice de figuras VII
Índice de quadros VIII
Índice de tabelas IX
Índice de gráficos X
Resumo XI
Abstract XII
Lista de abreviaturas XIII
1. Introdução 1
2. O prelúdio – percurso e expectativas 3
2.1 Percurso até à docência 3
2.2 Expectativas iniciais 4
3. O palco educativo – contexto de intervenção 5
3.1 A escola cooperante 5
3.2 Grupo de Educação Física 6
3.3 Turma residente 7
4. A leitura da partitura pedagógica – conceções e entendimentos sobre a educação e a Educação Física 9
5. A composição do ensino – organização do ensino e da aprendizagem 12
5.1 Planeamento anual 12
5.2 Unidades didáticas e planos de aula 16
6. A interpretação pedagógica – decisões pedagógicas e concretização da prática 17
6.1 Badminton: organizar a prática para qualificar a aprendizagem 19
6.2 Futebol: ajustar o jogo à diversidade dos alunos 21
6.3 Ginástica: promover o envolvimento e a responsabilidade na aprendizagem 23
6.4 Dança: da orientação à autonomia criativa 25
6.5 Judo: do conhecimento da modalidade ao seu potencial formativo 27
6.6 Natação: promover a autonomia e regular a aprendizagem 30
6.7 Andebol: envolver os alunos na regulação coletiva do jogo 32
6.8 Diferenciação pedagógica e avaliação da aptidão física 35
6.9 Adaptar a intervenção às contingências da prática 36

6.10 Inclusão na impossibilidade de realizar a componente prática 37
6.11 Aprendizagens que atravessaram a prática 40
7. Variações sobre um tema – Aprendizagem Cooperativa no voleibol: um estudo sobre a participação e a coesão 42
7.1 Resumo 42
7.2 Abstract 43
7.3 Introdução 44
7.4 Objetivos 45
7.5 Metodologia 46
7.6 Instrumentos e procedimentos de recolha de dados 49
7.7 Procedimentos de análise de dados 50
7.8 Resultados 53
7.8.1 Distribuição da participação nos 2.º e 3.º contactos 53
7.8.2 Coesão social e coesão pela tarefa 59
7.8.3 Perceções dos alunos sobre as aprendizagens, as estratégias e o trabalho em equipa 59
7.9 Discussão 61
7.10 Limitações 63
7.11 Conclusão 64
7.12 Referências bibliográficas 65
8. Contrapontos da experiência pedagógica – noutro contexto escolar 67
8.1 Experiência de ensino com o 5.º ano 67
8.2 Desporto Escolar 68
8.3 Participação na vida escolar 70
9. Ressonâncias da experiência – conclusão 73
Referências bibliográficas 75
Anexos I

Índice de figuras

Figura 1 – Exemplo de ficha-tarefa utilizada na UD de ginástica 24
Figura 2 – Padlet utilizado na UD de dança 26
Figura 3 – Exemplo de ficha-tarefa utilizada na UD de natação..... 31
Figura 4 – Exemplo de instrumento de observação reformulado na UD de judo 38

Índice de quadros

Quadro 1 – Distribuição das modalidades ao longo dos períodos letivos 14

Quadro 2 – Constituição das equipas e nível inicial de desempenho dos alunos ... 47

Quadro 3 – Problemas identificados, estratégias pedagógicas, princípios/elementos da AC e momentos de implementação 48

Quadro 4 – Síntese de participação em atividades escolares..... 71

Índice de tabelas

Tabela 1 – TPR, TPR 2.º/3.º e indicadores coletivos da Equipa 1 nas Aulas 2, 7 e 10 56

Tabela 2 – TPR, TPR 2.º/3.º e indicadores coletivos da Equipa 2 nas Aulas 2, 7 e 10 56

Tabela 3 – TPR, TPR 2.º/3.º e indicadores coletivos da Equipa 3 nas Aulas 2, 7 e 10 57

Tabela 4 – TPR, TPR 2.º/3.º e indicadores coletivos da Equipa 4 nas Aulas 2, 7 e 10 58

Tabela 5 – TPR, TPR 2.º/3.º e indicadores coletivos da Equipa 5 nas Aulas 2, 7 e 10 59

Tabela 6 – Resultados do teste t para amostras emparelhadas para as dimensões de coesão social e coesão pela tarefa 59

Tabela 7 – Estratégias consideradas mais úteis e contributos identificados pelos alunos..... 60

Tabela 8 – Perceções dos alunos sobre as aprendizagens, a evolução do envolvimento e o trabalho em equipa..... 60

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Evolução da TPR 2.º/3.º dos alunos com participação inicial reduzida nos 2.º e 3.º contactos..... 53

Gráfico 2 – Evolução da TPR dos alunos com participação inicial reduzida nos 2.º e 3.º contactos..... 54

Gráfico 3 – Evolução da média de contactos por jogada e da média de alunos distintos envolvidos nos três momentos analisados..... 55

Resumo

O Estágio Profissional constitui um momento decisivo na passagem da formação académica para a profissão docente. Elaborado por uma estudante-estagiária de Educação Física, este relatório retrata a interpretação pedagógica construída ao longo de um ano letivo numa escola da cidade de Espinho, através de um processo de observação, decisão, reflexão e reconstrução da prática. A metáfora musical traduz o modo como o ensino ganhou sentido no encontro entre as intenções pedagógicas, o contexto e as respostas dos alunos. A intervenção decorreu numa turma do 10.º ano, marcada pela diversidade de experiências, de níveis de desempenho, de motivações e de envolvimento nas tarefas. Esta heterogeneidade exigiu uma abordagem flexível, na qual a organização da prática, a avaliação e a atribuição progressiva de autonomia aos alunos assumiram relevância. Neste processo, observaram-se progressos para além do desempenho motor, traduzidos numa maior compreensão das situações de prática e numa participação responsável na própria aprendizagem e na dos colegas. A experiência mostrou também que as opções pedagógicas não produzem respostas automáticas, mas dependem da clareza dos seus propósitos, da mediação do professor e do envolvimento dos alunos na regulação da aprendizagem. As diferenças observadas na participação dos alunos nos jogos desportivos coletivos deram origem a um estudo de intervenção pedagógica sobre o contributo de estratégias orientadas pelos princípios da Aprendizagem Cooperativa para um jogo de voleibol 4×4 mais inclusivo. Os resultados evidenciaram uma maior participação nos segundos e terceiros contactos por parte da maioria dos alunos inicialmente menos envolvidos nessas ações, bem como um aumento estatisticamente significativo da coesão pela tarefa, sem alterações significativas na coesão social, embora a evolução da participação tenha variado entre alunos e equipas. A intervenção com uma turma do 5.º ano, o acompanhamento do Desporto Escolar e a participação na vida da escola ampliaram a compreensão da docência enquanto prática pedagógica, relacional, colaborativa e institucional. Esta experiência aprofundou a construção da identidade profissional da estudante-estagiária, tornando-a mais segura, crítica e consciente da responsabilidade de promover uma Educação Física inclusiva, intencional e orientada para a aprendizagem de todos.
PALAVRAS-CHAVE: APRENDIZAGEM COOPERATIVA; EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; IDENTIDADE PROFISSIONAL; PRÁTICA REFLEXIVA.

Abstract

The School Placement constitutes a decisive stage in the transition from academic education to the teaching profession. Written by a pre service Physical Education teacher, this report portrays the pedagogical interpretation developed over an academic year at a school in the city of Espinho through a process of observation, decision-making, reflection, and reconstruction of practice. The musical metaphor conveys how teaching gained meaning through the interplay between pedagogical intentions, the context, and students' responses. The intervention focused on a 10th-grade class characterised by diverse experiences, performance levels, motivations, and engagement in tasks. This heterogeneity required a flexible approach in which the organisation of practice, assessment, and the progressive promotion of student autonomy assumed particular relevance. Throughout this process, progress extended beyond motor performance, as reflected in a deeper understanding of practice situations and more responsible participation in students' own learning and that of their peers. The experience also showed that pedagogical choices do not produce automatic responses, as their effects depend on the clarity of their purposes, teacher mediation, and students' involvement in the regulation of learning. The differences observed in students' participation in team sports gave rise to a pedagogical intervention study on the contribution of strategies guided by the principles of Cooperative Learning to the promotion of a more inclusive 4×4 volleyball game. The results showed increased participation in second and third contacts among most students who were initially less involved in these actions, as well as a statistically significant increase in task cohesion, with no significant changes in social cohesion, although participation trajectories varied across students and teams. Teaching a 5th-grade class, supporting School Sport, and participating in school life broadened the understanding of teaching as a pedagogical, relational, collaborative, and institutional practice. This experience further developed the pre service teacher's professional identity, making her more confident, critical, and aware of the responsibility to promote inclusive, intentional Physical Education focused on every student's learning.
KEYWORDS: COOPERATIVE LEARNING; PHYSICAL EDUCATION; PRACTICUM; PROFESSIONAL IDENTITY; REFLECTIVE PRACTICE.

Lista de abreviaturas

AC — Aprendizagem Cooperativa

AD — Avaliação diagnóstica

AEEF — Aprendizagens Essenciais de Educação Física

DB — Diário de bordo

DE — Desporto Escolar

DGE — Direção-Geral da Educação

EF — Educação Física

EFQ — Educação Física de Qualidade

EP — Estágio Profissional

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

NE — Núcleo de estágio

PASEO — Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PC — Professora cooperante

RA — Reflexão da aula

TPR — Taxa de participação individual relativa total

TPR 2.º/3.º — Taxa de participação individual relativa nos segundos e terceiros contactos

UD — Unidade didática

1. Introdução

O presente Relatório de Estágio Profissional foi elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, e tem como propósito refletir sobre as experiências, decisões, dificuldades e aprendizagens que marcaram o percurso de uma estudante-estagiária (a autora) ao longo do Estágio Profissional (EP).

O EP ocupa um lugar central na transição da formação académica para a profissão docente, ao proporcionar ao estudante-estagiário o contacto com a complexidade dos contextos reais de ensino. Como refere Queirós (2014, p. 78), "é neste contacto com o espaço real de ensino que o estudante estagiário conhece os contornos da profissão, tornando-se, pouco a pouco, um membro dessa comunidade educativa". Esta integração progressiva permite conhecer a profissão a partir do seu interior e confronta o estudante-estagiário com situações singulares e imprevisíveis, que exigem a mobilização, o questionamento e a reconstrução dos conhecimentos adquiridos durante a formação.

É precisamente neste confronto com a realidade profissional que a experiência do estágio adquire valor formativo. Nóvoa (2009) defende que a formação de professores deve desenvolver-se no interior da própria profissão, através da análise das práticas, da partilha e da reflexão conjunta sobre os problemas concretos do ensino. O EP constitui, assim, um espaço de aprendizagem e socialização profissional, no qual a participação nos contextos de trabalho e a interação com professores, colegas, alunos e outros intervenientes da comunidade educativa favorecem a capacidade de interpretar situações, tomar decisões fundamentadas perante a incerteza e analisar criticamente os efeitos da intervenção. É neste movimento entre conhecimento, ação, reflexão e participação numa comunidade profissional que o estudante-estagiário constrói progressivamente um modo próprio, fundamentado e responsável de pensar e agir como professor (Nóvoa, 2009).

Foi neste quadro de aprendizagem, reflexão e integração progressiva na profissão que se desenvolveu o percurso apresentado neste relatório. O EP decorreu numa escola cooperante situada na cidade de Espinho. Neste contexto, o núcleo de estágio (NE) era constituído por três estudantes-estagiários, pela professora cooperante (PC) e pela professora orientadora. De acordo com Queirós (2014), o NE

deve constituir-se como uma comunidade de prática, favorecendo a construção de novos conhecimentos e competências através da interação entre estudantes-estagiários e professores mais experientes. A dinâmica de acompanhamento e reflexão entre os seus membros revelou-se determinante na formação profissional.

O Relatório de Estágio Profissional encontra-se estruturado em nove capítulos, organizados segundo uma lógica reflexiva, e não meramente cronológica. A sua organização recorre à metáfora da música, enquanto elemento de articulação entre as diferentes dimensões da experiência. Tal como numa obra musical existe um momento inicial que antecede o seu desenvolvimento, o prelúdio, também o percurso que conduziu à docência e as expectativas iniciais relativas ao EP constituem o ponto de partida desta experiência. A interpretação musical ocorre sempre num determinado espaço e contexto. De forma semelhante, a prática pedagógica desenvolve-se num contexto educativo concreto, aqui entendido como o palco educativo, que integra a escola cooperante, o grupo de Educação Física e a turma residente. Segue-se a leitura da partitura pedagógica, correspondente às conceções de educação, Educação Física (EF), ensino e aprendizagem que orientaram a intervenção, tal como a partitura orienta o intérprete. A partir deste enquadramento constrói-se a composição do ensino, centrada na organização e no planeamento do processo de ensino e aprendizagem. Esta composição ganha forma na interpretação pedagógica, onde se analisam as decisões pedagógicas, os ajustes realizados e as aprendizagens construídas na intervenção com a turma residente. O estudo de investigação é apresentado como variações sobre um tema, por aprofundar uma questão emergente da prática, relativa ao valor pedagógico de estratégias orientadas pelos princípios da Aprendizagem Cooperativa (AC) na criação de condições favoráveis a um jogo de voleibol 4×4 mais inclusivo, com particular incidência na participação nos 2.º e 3.º contactos e na coesão das equipas. As experiências desenvolvidas para além da turma residente são entendidas como contrapontos da experiência pedagógica, por decorrerem em paralelo com a prática letiva principal e ampliarem a aprendizagem profissional, incluindo a intervenção com uma turma do 5.º ano, a participação no Desporto Escolar (DE) de voleibol e o envolvimento na vida da escola. Por fim, surgem as ressonâncias da experiência, nas quais se reflete sobre as aprendizagens construídas, o desenvolvimento da identidade profissional e a continuidade de um percurso em construção.

2. O prelúdio – percurso e expectativas

Antes de uma obra se desenvolver, o prelúdio abre um espaço de escuta e introduz o universo que se seguirá. Do mesmo modo, o percurso e as expectativas que antecederam o EP permitem compreender o ponto de partida e a forma como nele entrei. Neste sentido, importa revisitar o caminho que me conduziu até ao EP e as expectativas com que iniciei esta etapa.

2.1 Percurso até à docência

O meu nome é Vitória Tavares de Almeida, tenho 22 anos e sou natural de Santa Maria da Feira. Cresci numa zona próxima de infraestruturas desportivas e culturais, o que, aliado ao incentivo familiar, me permitiu explorar áreas como a música e o teatro, sendo o desporto aquela que sempre despertou maior interesse.

Desde cedo pratiquei várias modalidades, como a natação, o squash, o padel e o judo, mantendo a prática destas duas últimas até à atualidade. Foi sobretudo no judo, escolhido por iniciativa própria aos sete anos, que encontrei um espaço que se estendeu para além da componente física, tendo contribuído para edificar a minha postura perante desafios, assente no empenho, na disciplina e na responsabilidade. Paralelamente, esta prática levou-me a reconhecer fragilidades pessoais, como a insegurança e o perfeccionismo, que identifico hoje como aspetos a gerir no meu processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

Ao longo deste caminho, a minha vontade de ser professora de EF foi-se afirmando, ainda que acompanhada por uma reflexão pessoal: a minha motivação circunscrevia-se à prática desportiva ou estender-se-ia ao ensino? Neste contexto, o contacto próximo com a escola revelou-se determinante. Para além da experiência enquanto aluna, a proximidade à profissão docente, através do trajeto do meu pai enquanto professor de EF, permitiu-me compreender de forma mais profunda os desafios e as responsabilidades inerentes ao ensino, contribuindo para uma motivação sustentada numa compreensão mais ampla da profissão.

Entre o interesse pelas áreas da física e da matemática e a pressão para seguir um percurso mais aceite por quem me rodeava, vivi um novo período de questionamento que tornou claro que apenas fazia sentido assumir o caminho com o qual me identificava plenamente. Foi com essa convicção que optei pela Licenciatura em Ciências do Desporto na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, com a intenção de, futuramente, seguir o ensino. Nesta fase, a experiência como

treinadora de judo com crianças deu corpo a uma escolha que, até então, se construía sobretudo no plano teórico, confirmando que é no acompanhamento da aprendizagem e da evolução dos mais jovens, em articulação com o desporto, que encontro verdadeiro significado. Assim, a minha aproximação à docência foi sendo construída a partir das experiências pessoais, desportivas e educativas que antecederam a entrada na formação profissional, em consonância com a importância atribuída por Lawson (1983) às experiências de socialização anteriores à formação profissional. Neste seguimento, o MEEFEBS surgiu como a continuidade de um caminho que se foi consolidando.

2.2 Expectativas iniciais

Iniciei o MEEFEBS com motivação e sentido de compromisso, consciente de que a formação é central na construção da prática docente. Desde cedo, procurei assumir uma postura responsável, encarando cada etapa do percurso formativo como parte integrante dessa preparação. À medida que a aproximação ao EP se tornava mais concreta, a curiosidade intensificava-se, ainda que acompanhada por algum receio face às exigências da docência e ao impacto que a minha timidez poderia ter na integração no contexto escolar. A forma como antecipava a entrada no EP, marcada pela combinação do entusiasmo, da vontade de aprender e da insegurança, aproximava-se do que Barros et al. (2018) identificam como o confronto inicial dos estudantes-estagiários com as exigências reais da profissão. Perspetivava-o como uma oportunidade de confirmar, em contexto real, a minha identificação com a docência em EF e de aprofundar a construção da minha identidade profissional, através da aprendizagem progressiva de pensar, agir e posicionar-me enquanto professora. Nesse sentido, pretendia assumir um envolvimento ativo e consciente ao longo deste processo, aprendendo com os diversos intervenientes da comunidade educativa e integrando criticamente essas aprendizagens no meu percurso pessoal e formativo. Era minha intenção contribuir para que a EF se afirmasse como um espaço de aprendizagem e pertença, sustentado num ensino inclusivo, intencional e ajustado aos alunos.

As expectativas com que iniciei o EP encontravam-se, assim, ligadas às experiências e aos conhecimentos construídos ao longo do meu percurso pessoal e formativo. A sua concretização começaria, contudo, pelo encontro com uma escola, uma turma e uma comunidade educativa específicas.

3. O palco educativo – contexto de intervenção

A intervenção pedagógica não se desenvolve de forma abstrata nem independente das condições em que o ensino ocorre. Tal como uma obra pode adquirir diferentes sentidos consoante o espaço, os intérpretes e as circunstâncias da sua execução, também o ensino se configura na relação com um contexto concreto. Conhecer a escola cooperante, o grupo de EF e os alunos da turma residente tornou-se, por isso, essencial para compreender as possibilidades, os constrangimentos e os desafios que marcaram o EP.

3.1 A escola cooperante

A escola cooperante onde foi realizado o EP situa-se em Espinho, município integrado na Área Metropolitana do Porto. Esta escola pertence a um agrupamento de escolas resultante da reorganização da rede escolar de 2011/2012, que agrega atualmente cinco unidades orgânicas, as quais asseguram a escolaridade desde a educação pré-escolar ao ensino secundário.

A entrada na escola como professora-estagiária foi pautada por uma dualidade entre entusiasmo e ansiedade, tornando desafiante a transição do papel de aluna para o de profissional. Neste processo, o facto de já conhecer os colegas do NE revelou-se um suporte fundamental, pois permitiu uma partilha emocional que contribuiu para atenuar a insegurança que sentia. Para além disso, a receção positiva por parte dos docentes e dos assistentes operacionais, posteriormente reforçada pelo contacto com os alunos, facilitou a integração na comunidade educativa e a consolidação do meu posicionamento enquanto professora-estagiária.

No primeiro contacto com a realidade escolar, foram-me apresentados os espaços e os recursos destinados à EF, cuja organização se revelou desde logo relevante pela influência que exerce sobre o planeamento, a seleção das tarefas e a gestão da aula. Deparei-me com uma escola dotada de dois espaços interiores (o pavilhão e a sala de ginástica) e de dois espaços exteriores (o campo de futebol/andebol e o campo de basquetebol), geridos através de um sistema de rotação periódica. Estes espaços proporcionavam diferentes contextos de prática, e a escola dispunha de material diversificado e adequado às diferentes matérias da disciplina, recursos que, quando devidamente geridos, favoreciam a organização e a diversificação das tarefas. Ainda assim, a utilização dos espaços exteriores encontrava-se dependente das condições meteorológicas, levando pontualmente à

utilização de espaços alternativos, como o auditório ou a sala de aula. Como salienta Graça (2001), as opções metodológicas devem ser ponderadas em função dos propósitos e das circunstâncias concretas do ensino. Este princípio traduziu-se, na minha prática, na procura de ajustar as opções pedagógicas aos espaços e recursos disponíveis, transformando um constrangimento à lecionação de algumas matérias numa oportunidade para aprofundar conteúdos relacionados com a atividade física e com os conhecimentos da disciplina.

Ao longo da minha integração, foi possível conhecer e compreender a missão e a visão do agrupamento, expressas no Projeto Educativo e assentes numa conceção de educação orientada para a qualidade das aprendizagens e para o princípio "Educar no e para o Século XXI". Esta orientação valoriza as aprendizagens ativas, a cidadania ativa e a ligação à comunidade, numa perspetiva de educação inclusiva, concretizando-se através de uma oferta formativa diversificada, da dinamização de projetos educativos e da promoção do DE.

A vivência quotidiana na escola permitiu-me perceber de que forma os princípios expressos no seu Projeto Educativo se refletiam nas práticas e nas dinâmicas institucionais. Partindo da conceção de Barroso (2012), segundo a qual a cultura de escola é produzida nas relações entre os seus membros e expressa em valores, normas, condutas, rotinas e práticas, reconheci uma cultura marcada pela exigência, pela colaboração, pela circulação de informação e pela procura de respostas ajustadas às necessidades dos alunos. Esta dinâmica colaborativa tornou-se particularmente evidente no Grupo Disciplinar de EF, com o qual mantive um contacto mais próximo ao longo do EP.

3.2 Grupo de Educação Física

Fazer parte do grupo de EF constituiu, para mim, uma mais-valia significativa. Tratava-se de um coletivo maioritariamente experiente e dinâmico, marcado pela entreajuda, pela partilha e pela reflexão conjunta, ainda que também se verificassem algumas divergências. Desde o início, eu e os meus colegas estagiários fomos acolhidos como membros do grupo, sendo as nossas perspetivas, conhecimentos e experiências igualmente reconhecidos e valorizados.

O ambiente de abertura e entreajuda traduzia-se em situações como a partilha de espaços perante condições meteorológicas adversas, a disponibilidade espontânea para ajudar e a análise conjunta de situações emergentes das aulas. As

discussões ultrapassavam as especificidades das diferentes matérias, abrangendo questões relacionadas com o envolvimento dos alunos, as suas dinâmicas, a inclusão e a avaliação. Nestes momentos, tornava-se evidente a coexistência de diferentes formas de compreender e organizar o ensino, influenciadas pelas conceções pedagógicas de cada docente, mas também pela leitura que faziam das características dos alunos, das matérias e das exigências de cada situação. Embora coexistissem práticas mais dirigidas pelo professor com outras que atribuíam maior participação e responsabilidade aos alunos, predominava uma compreensão da EF que ultrapassava o ensino de habilidades motoras e a simples promoção da atividade física, orientando-se para a aprendizagem e para o desenvolvimento integral dos alunos, tal como referem Batista e Queirós (2015).

A minha experiência no judo suscitou o interesse de alguns docentes, que procuraram conhecer as opções metodológicas mobilizadas e me convidaram a lecionar algumas aulas desta matéria a outras turmas. Esta experiência permitiu-me partilhar conhecimentos específicos e contactar com diferentes alunos, contextos e formas de intervenção, reforçando o caráter recíproco da aprendizagem profissional. Fui, assim, reconhecendo que a ação docente se constrói também para além da aula, através da articulação entre professores, da análise partilhada das situações e da assunção coletiva da responsabilidade educativa. Neste sentido, o grupo de EF afirmou-se como um espaço de formação no interior da profissão, assente na partilha e na reflexão colaborativa, tal como defende Nóvoa (2009).

3.3 Turma residente

A turma que me foi atribuída foi um 10.º ano de escolaridade do curso de Ciências e Tecnologias, constituída por 20 alunos, 17 do sexo masculino e três do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 14 e os 15 anos. Reconhecendo que o conhecimento dos alunos constitui um processo complexo, recorri à aplicação de um questionário, complementado pela observação contínua em contexto de aula, pelos testes FITescola e pelo contacto com docentes da turma, assumindo este processo como orientador das decisões ao nível da planificação e da adequação das estratégias.

De um modo geral, a maioria dos alunos não apresentava condições de saúde que condicionassem a prática desportiva, apesar de alguns referenciarem asma ou desconfortos articulares. Onze alunos praticavam regularmente uma modalidade

desportiva, enquanto os restantes apresentavam níveis de atividade física variáveis. Desde o início, identifiquei alunos globalmente motivados para a disciplina, mas com níveis diferenciados de experiência, competência motora e aptidão física. Os dados obtidos nos testes FITescola confirmaram esta heterogeneidade, verificando-se alunos distribuídos pelos diferentes níveis de referência nos vários testes. As fragilidades mais evidentes concentravam-se, contudo, na flexibilidade e na força dos membros superiores, áreas em que se registou um maior número de resultados abaixo da Zona Saudável. Estes dados evidenciaram a inadequação de uma proposta uniforme para toda a turma e reforçaram a necessidade de recorrer a propostas diferenciadas.

Relativamente às preferências pelas matérias da disciplina, verifiquei que modalidades como o voleibol e o futebol surgiam simultaneamente entre as mais e as menos apreciadas. Paralelamente, registou-se uma menor valorização global de matérias como a dança, reforçando a necessidade de recorrer a estratégias pedagógicas promotoras do envolvimento de todos os alunos. Ao nível da cultura desportiva, verificaram-se igualmente conhecimentos heterogéneos sobre as diferentes matérias, sendo as fragilidades mais evidentes naquelas que despertavam menor interesse ou com as quais os alunos tinham tido menor contacto. Esta realidade reforçou a importância de diversificar as propostas e de considerar os seus interesses na configuração das experiências de aprendizagem.

O clima relacional dos alunos era globalmente positivo, coexistindo diferentes perfis de interação, com alunos mais comunicativos e outros mais reservados, bem como pequenos núcleos de afinidade, sem prejuízo da integração e da colaboração entre os alunos nas atividades. No entanto, alguns alunos com maior competência motora tendiam, por vezes, a adotar comportamentos mais individualistas em contexto de jogo, o que reforçou a importância de estratégias orientadas para a cooperação, a comunicação e a valorização do coletivo. Neste enquadramento, um dos desafios consistiu em favorecer formas de participação mais equilibradas e em orientar a competência dos alunos mais experientes para o apoio ao funcionamento coletivo.

Foi neste contexto de diversidade de perfis e dinâmicas de participação que se destacou um aluno cuja situação exigiu uma atenção mais cuidada, por apresentar dificuldades acentuadas ao nível da motivação e das capacidades coordenativas e condicionais. A articulação com os restantes docentes permitiu compreender a

existência de um historial de sinalização associado a dificuldades do desenvolvimento. Esta situação evidenciou a necessidade de uma intervenção mais individualizada, orientada para a adequação das tarefas e dos critérios de sucesso.

Perante a heterogeneidade evidenciada ao nível das experiências, competências, motivações, conhecimentos e formas de participação, tornou-se claro que a turma não poderia ser entendida como um grupo homogéneo nem ser alvo de uma resposta pedagógica uniforme. Esta leitura aproximou-se da perspetiva de Bastos et al. (2024), ao reconhecer o conhecimento dos alunos como um processo contínuo, essencial para ajustar a planificação e configurar ambientes de aprendizagem capazes de responder às suas necessidades e de promover o sentimento de pertença. Ao mesmo tempo, fui compreendendo a diversidade não apenas como um constrangimento, mas como um elemento orientador das decisões pedagógicas e uma oportunidade para favorecer a participação e a aprendizagem de todos, em consonância com Batista et al. (2024).

4. A leitura da partitura pedagógica – conceções e entendimentos sobre a educação e a Educação Física

Uma obra pode ser escutada sem que se conheçam os referenciais que orientam a sua interpretação. Compreendê-los permite, contudo, apreender com maior profundidade as opções que lhe conferem sentido. De igual modo, a leitura da partitura pedagógica implica compreender as conceções de educação, de EF e de aprendizagem, bem como os papéis atribuídos ao professor e aos alunos, que sustentaram as decisões tomadas ao longo da intervenção.

À luz de uma conceção de educação orientada para o desenvolvimento integral do aluno, educar implica criar condições para que este se desenvolva de forma plena ao longo da vida, mobilizando diferentes dimensões da sua experiência enquanto pessoa (Delors, 2001). Esta abordagem ultrapassa uma perspetiva limitada ao ensino de conteúdos ou à aquisição de competências isoladas, assumindo a formação como um processo contínuo e global, que integra o agir, o compreender, o relacionar-se e o ser. É neste enquadramento que a EF se afirma como disciplina curricular capaz de contribuir para a formação integral dos alunos (Batista & Queirós, 2015).

A conceção de EF que orientou a minha intervenção afasta-se de perspetivas redutoras, historicamente associadas ao treino físico ou à ocupação recreativa do

tempo dos alunos, por limitarem o potencial educativo da disciplina e empobrecerem o significado das aprendizagens (Batista & Queirós, 2015; Crum, 1993). Concebo a EF como uma disciplina curricular com valor educativo próprio, cuja legitimidade decorre de uma intervenção pedagógica intencional sobre a corporalidade e a cultura do movimento, assumindo o corpo e o movimento simultaneamente como meios e objetos de aprendizagem (Graça, 2015, pp. 15–16).

Nesta perspetiva, a aprendizagem em EF não se reduz à execução motora ou ao desenvolvimento da condição física, construindo-se a partir da experiência corporal com significado. Envolve não apenas o fazer, mas também a compreensão, a atribuição de significado e a interação com os outros, articulando dimensões físicas, cognitivas e comunicativas (Batista & Queirós, 2015). É nesta compreensão ampla da aprendizagem que reside o valor formativo da EF, enquanto disciplina capaz de proporcionar aprendizagens consistentes e significativas.

A Educação Física de Qualidade (EFQ) emerge, assim, como um referencial orientador da prática pedagógica, defendendo práticas inclusivas, diversificadas e orientadas para o desenvolvimento de competências físicas, sociais e emocionais, contribuindo para o bem-estar global dos alunos e para a sua formação integral enquanto cidadãos ativos, saudáveis e socialmente responsáveis (UNESCO, 2015). Sob este entendimento, a qualidade não se esgota no tempo de empenhamento motor, na diversidade das matérias lecionadas ou na simples participação nas atividades, dependendo, sobretudo, da capacidade de garantir a todos os alunos oportunidades efetivas de acesso, participação, aprendizagem e sucesso. Tal exige que os conteúdos, as tarefas e as estratégias pedagógicas sejam ajustados às suas características e necessidades, tornando as aprendizagens acessíveis e procurando superar barreiras à inclusão, à pertença e ao envolvimento significativo (Batista et al., 2024). Mais do que promover uma participação circunstancial nas aulas, importa proporcionar experiências que contribuam para a aquisição de conhecimentos, competências, atitudes e motivação capazes de sustentar uma relação positiva, autónoma e duradoura com a atividade física ao longo da vida (UNESCO, 2015).

A concretização destas finalidades exige que as opções pedagógicas não sejam entendidas de forma isolada, mas integradas numa organização coerente do ensino. Nesta linha, os modelos de ensino constituem referenciais que ajudam a articular objetivos, conteúdos, tarefas, papéis do professor e dos alunos, recursos e

avaliação, conferindo maior intencionalidade ao processo de ensino e aprendizagem (Graça, 2012).

Neste contexto, o papel do professor assume-se como determinante na concretização do valor educativo da EF, não enquanto centro da ação, mas enquanto agente pedagógico que orienta o processo em função das aprendizagens dos alunos. A ação docente deixa de ser organizada a partir do que se pretende ensinar, passando a ser pensada a partir do que os alunos são capazes de aprender, com base na compreensão de que a qualidade do ensino se traduz na qualidade das aprendizagens efetivamente promovidas (Black et al., 2004, pp. 19–20). Neste sentido, a prática pedagógica assenta numa articulação coerente entre objetivos de aprendizagem, ensino e avaliação, ao serviço da aprendizagem dos alunos.

Assumir os alunos como sujeitos centrais do processo educativo implica reconhecê-los como participantes ativos na construção e regulação das suas aprendizagens, em interação com o professor, com os pares e com as situações propostas (Tolgfors, 2018). Ao professor cabe assumir um papel de mediação, apoiando a participação, a compreensão e o envolvimento dos alunos, orientação esta que procurei consolidar ao longo da intervenção. Na perspetiva de Roldão (2007), este papel mediador assenta na mobilização integrada e situada de diferentes saberes profissionais, em função do que se pretende ensinar, dos alunos, das finalidades e das condições de cada contexto. Ser professor implica, assim, integrar o saber, o saber-fazer e o saber-ser na tomada de decisões pedagógicas conscientes, assumindo uma postura reflexiva e responsiva face à realidade concreta, na qual a intervenção se ajusta continuamente às dinâmicas emergentes e às necessidades reais dos alunos (Nóvoa, 2009).

Estas conceções não se assumem como definitivas, mas como referenciais em constante reconstrução, que orientaram a intencionalidade da minha intervenção pedagógica. A partir delas, procurei conceber situações de aprendizagem participadas e ajustadas à diversidade dos alunos, nas quais a EF se afirmasse como um espaço de desenvolvimento integral e de construção de aprendizagens com significado. Pretendi, assim, contribuir para a formação de alunos progressivamente autónomos, responsáveis e críticos, capazes de participar de forma consciente e sustentada na cultura do movimento ao longo da vida. A tradução destes referenciais em decisões concretas exigiu, contudo, um planeamento coerente com as características dos alunos e com as condições da prática.

5. A composição do ensino – organização do ensino e da aprendizagem

Conhecido o palco educativo e compreendidos os referenciais que orientavam a intervenção, tornou-se necessário articulá-los numa composição pedagógica coerente. Na música, compor não consiste apenas em reunir sons, mas em selecionar, relacionar e organizar cada elemento segundo uma intenção, antecipando a unidade que se pretende construir. Também no ensino, planear implicou articular os referenciais curriculares, as aprendizagens pretendidas, as características dos alunos, os tempos, os espaços e os recursos, de modo a conferir direção e sentido à intervenção pedagógica.

Desde as primeiras reuniões com a PC, eu e os meus colegas de NE fomos orientados para a análise dos documentos que enquadram a ação pedagógica, desde os referenciais nacionais da educação, como o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), as Aprendizagens Essenciais de Educação Física (AEEF) e o enquadramento legal relativo ao currículo e à educação inclusiva, até aos documentos orientadores do agrupamento, nomeadamente o Projeto Educativo, o Regulamento Interno e os critérios de avaliação (Direção-Geral da Educação [DGE], 2018b; Martins et al., 2017; Presidência do Conselho de Ministros, 2018a, 2018b). Embora situados em diferentes níveis de decisão, estes referenciais convergiam na orientação do currículo, do ensino e da avaliação, exigindo uma leitura articulada. Fui, assim, compreendendo o planeamento como uma atividade intencional de organização da ação pedagógica, orientada pelas aprendizagens pretendidas, pelo conteúdo e pelas características dos alunos, em consonância com Batista et al. (2024). Esta perspetiva articula-se com a de Lambert e Penney (2020), ao entenderem a concretização curricular como um processo de interpretação dos textos curriculares à luz do contexto. A concretização desse processo iniciou-se no plano anual e prosseguiu nas unidades didáticas (UD) e nos planos de aula, nos quais os objetivos, os conteúdos, as tarefas e os procedimentos de avaliação foram progressivamente especificados e ajustados às matérias, aos alunos e às condições de realização.

5.1 Planeamento anual

Tal como uma composição começa pela definição da sua arquitetura global, as decisões anuais estabeleceram a estrutura macro da intervenção pedagógica. O planeamento tomou como referência as áreas das atividades físicas, da aptidão física

e dos conhecimentos previstas nas AEEF, considerando igualmente as áreas de competência do PASEO e os critérios de avaliação definidos pelo agrupamento. Procurou-se, deste modo, assegurar coerência curricular e adequação ao contexto ao longo do ano letivo.

No que diz respeito à área das atividades físicas e face ao sistema de *roulement* da escola, que previa duas rotações por período letivo, tornou-se evidente que a adoção de um modelo de prática distribuída constituía a opção mais ajustada. Esta decisão teve em consideração a concentração temporal da abordagem de cada modalidade em função da disponibilidade das instalações. Logo nas primeiras reuniões com a PC, foi salientado que esta opção era habitualmente adotada pelos docentes por permitir rentabilizar os espaços disponíveis e responder às condicionantes decorrentes da respetiva rotação. A sua concretização passou pela distribuição de duas modalidades em paralelo ao longo da semana, uma à terça-feira e outra à sexta-feira, mantendo-se esta estrutura até nova rotação dos espaços. Neste sentido, as UD foram estruturadas com uma duração variável entre cinco e 11 aulas.

A seleção das matérias resultou da articulação entre enquadramento curricular, contexto organizacional e interesses manifestados pelos alunos, recolhidos através de questionário diagnóstico aplicado na primeira aula, conforme veiculado pela DGE (2018b). Esta informação permitiu integrar expectativas e experiências prévias no planeamento, reforçando a intencionalidade pedagógica das decisões. A distribuição das modalidades procurou equilibrar níveis distintos de preferência, favorecendo o envolvimento dos alunos e a diversidade de experiências na cultura do movimento (Batista et al., 2024). O voleibol, enquanto modalidade mais valorizada pelos alunos, foi distribuído por dois períodos letivos, na procura de potenciar o envolvimento e o aprofundamento das aprendizagens.

Importa referir que, no 2.º período, o sistema de *roulement* atribuía à turma o campo de basquetebol em dois momentos, coincidindo com uma fase do ano marcada por maior instabilidade meteorológica. Para assegurar a regularidade das aulas práticas, a inclusão da natação constituiu uma decisão estratégica, procurando garantir trabalho em espaço coberto e com condições estáveis. De igual modo, a dança foi planeada com recurso preferencial a espaços interiores, reduzindo a dependência do exterior e assegurando a continuidade das atividades.

A distribuição das modalidades ao longo do ano letivo encontra-se sistematizada no Quadro 1.

Quadro 1 – *Distribuição das modalidades ao longo dos períodos letivos*

Período Letivo	Modalidades/Nº Aulas/Espaço			
1.º Período	**Badminton** **6 aulas** (Pavilhão)	**Futebol** **9 aulas** (Campo de Futebol)	**Ginástica de solo** **5 aulas** (Ginásio)	
2.º Período	**Natação** **7 aulas** (Piscina Municipal de Espinho)	**Judo** **6 aulas** (Ginásio)	**Dança** **5 aulas** (Auditório)	**Voleibol** **3 aulas** (Pavilhão)
3.º Período	**Voleibol** **8 aulas** (Pavilhão)		**Andebol** **9 aulas** (Campo de Futebol)	

Para além da seleção e distribuição das matérias, ficou definido que os conhecimentos a elas associados, nomeadamente as regras, os conceitos, os princípios de ação, as funções técnico-táticas e os procedimentos de arbitragem, seriam abordados em articulação com as situações práticas. No contexto da área dos conhecimentos, ficou igualmente definido que as aulas que eventualmente não pudessem decorrer no campo de futebol devido a condições meteorológicas seriam aproveitadas para o desenvolvimento deste domínio curricular. Nessas aulas, seriam abordados os conteúdos relacionados com a aptidão física e a saúde, os estilos de vida saudáveis, a dimensão sociocultural da atividade física e os procedimentos básicos de socorro, procurando garantir o cumprimento das AEEF também nesta área (DGE, 2018b).

Relativamente à área da aptidão física, a intervenção tomou como referência o modelo de educação para a saúde de McConnell (2010, citado por Cunha et al., 2024), procurando assegurar uma progressão tanto na exigência dos exercícios, através do ajustamento dos tempos de trabalho e recuperação, como na participação dos alunos na regulação e seleção das tarefas. Neste enquadramento, definiu-se que o trabalho das capacidades físicas seria integrado de forma sistemática ao longo do ano. Numa fase inicial, previa-se um estímulo global das diferentes capacidades. Após a aplicação dos testes do FITescola, o planeamento foi reajustado com base nos resultados, passando a incidir particularmente na flexibilidade e na força dos membros superiores, capacidades em que vários alunos se encontravam abaixo da

Zona Saudável de Aptidão Física. A seleção das restantes capacidades a privilegiar considerou as exigências das modalidades em desenvolvimento e daquelas que seriam abordadas posteriormente, procurando articular o trabalho da aptidão física com as restantes aprendizagens. Progressivamente, seriam introduzidas variantes de intensidade dentro do mesmo exercício, permitindo aos alunos ajustar a sua execução em função das próprias capacidades. Numa fase posterior, previu-se uma maior responsabilização dos alunos, incentivando-os a propor exercícios adequados aos objetivos definidos.

A distribuição das capacidades físicas, dos testes FITescola e das formas de trabalho previstas para cada matéria encontra-se sistematizada no Anexo A. A progressão prevista tinha como finalidade favorecer a melhoria dos níveis de aptidão física, de modo que os alunos situados abaixo dos valores de referência progredissem em direção à Zona Saudável de Aptidão Física e que os restantes mantivessem ou melhorassem os seus resultados. Em consonância com Silva et al. (2025), esta opção procurou igualmente desenvolver competências que lhes permitissem gerir e manter níveis adequados de saúde e bem-estar, favorecendo uma prática física autónoma e contínua ao longo da vida.

Paralelamente às áreas das atividades físicas, da aptidão física e dos conhecimentos, foram definidos objetivos transversais associados ao desenvolvimento psicossocial dos alunos. Embora não constituíssem uma área autónoma das AEEF, estes objetivos integravam as aprendizagens previstas para a disciplina e articulavam-se com áreas de competência do PASEO, particularmente o relacionamento interpessoal e o desenvolvimento pessoal e autonomia. Procurou-se que os alunos revelassem atitudes de respeito, cumprissem os seus deveres com autonomia, contribuíssem para o melhor desempenho pessoal e dos colegas, interagissem com tolerância, empatia e responsabilidade e fossem capazes de argumentar e aceitar diferentes opiniões. Estes objetivos encontravam correspondência no critério específico de relacionamento interpessoal definido pelo agrupamento, mantendo-se ao longo do ano, ainda que ajustados às especificidades de cada matéria.

No plano metodológico, a intervenção não se orientou pela adoção integral de um modelo pedagógico, mas pela evocação intencional de princípios provenientes de diferentes abordagens, ajustando-os às características dos alunos e ao contexto de ensino, em consonância com Metzler (2017). Assim, projetou-se partir de uma

estruturação mais próxima da instrução direta, assegurando clareza na organização das tarefas e nos critérios de desempenho, e evoluir progressivamente para uma maior centralidade no aluno, ampliando espaços de decisão, cooperação e responsabilização pelo processo de aprendizagem. Esta perspetiva encontra sustentação na literatura que reconhece os modelos centrados no aluno como promotores de participação significativa, inclusão e literacia física, dimensões estruturantes de uma EFQ (Batista et al., 2024).

A avaliação foi concebida como um processo contínuo e articulado com o ensino e a aprendizagem, integrando as modalidades diagnóstica, formativa e sumativa. Este processo teve como referência as áreas das atividades físicas, da aptidão física e dos conhecimentos previstas nas AEEF, articuladas com os critérios específicos de avaliação definidos pelo agrupamento: saber e saber fazer; pesquisa, pensamento crítico e resolução de problemas; capacidade de expressão; e relacionamento interpessoal. O saber e saber fazer incidia na execução e aplicação dos conteúdos próprios de cada matéria; a pesquisa, o pensamento crítico e a resolução de problemas manifestavam-se na análise das situações, na tomada de decisão e na procura de soluções ajustadas; a capacidade de expressão concretizava-se na comunicação, na justificação de opções, no feedback e, quando pertinente, na expressividade do movimento; e o relacionamento interpessoal abrangia a cooperação, o respeito, a responsabilidade e o contributo para a aprendizagem dos colegas. Deste modo, os critérios permitiam apreciar não apenas o desempenho motor e os conhecimentos, mas também a forma como os alunos analisavam, comunicavam, decidiam e se relacionavam durante a aprendizagem.

5.2 Unidades didáticas e planos de aula

As orientações definidas no planeamento anual foram progressivamente especificadas nas UD e nos planos de aula, cuja elaboração assentou em referenciais comuns, não obstante as especificidades de cada matéria.

A elaboração das UD apoiou-se no Modelo de Estrutura do Conhecimento, proposto por Vickers (1990), enquanto referencial para organizar o conhecimento de cada matéria e estruturá-lo num plano de ensino coerente. A partir das AEEF e da informação recolhida na avaliação diagnóstica (AD), foram selecionados e sequenciados os conteúdos e definidos os objetivos de aprendizagem, considerando as exigências da matéria e os níveis de desempenho dos alunos. Estes objetivos

foram organizados de acordo com os critérios específicos de avaliação definidos pelo agrupamento: saber e saber fazer; pesquisa, pensamento crítico e resolução de problemas; capacidade de expressão; e relacionamento interpessoal, e articulados com as áreas de competência do PASEO. Deste modo, cada UD procurou integrar aprendizagens dos domínios motor, cognitivo e psicossocial. A avaliação acompanhou o desenvolvimento da UD, orientando o reajustamento das decisões pedagógicas e permitindo apreciar as aprendizagens alcançadas face aos objetivos e critérios definidos.

Nos planos de aula, as orientações foram concretizadas através da definição dos objetivos específicos da aula, dos conteúdos, dos objetivos comportamentais, das situações de aprendizagem, dos tempos e dos recursos. Cada aula foi estruturada em três momentos: uma parte inicial, destinada à apresentação dos objetivos e à preparação dos alunos para a prática; uma parte fundamental, centrada nas situações de aprendizagem alinhadas com os objetivos definidos; e uma parte final, dedicada ao balanço da aula e à autoavaliação individual, centrada no critério de relacionamento interpessoal. Procurou-se, deste modo, assegurar correspondência entre as aprendizagens pretendidas, as tarefas propostas e as evidências a recolher, numa lógica de alinhamento instrucional (Moura, 2024).

As UD e os planos de aula constituíram, assim, a expressão mais concreta do planeamento e a mais próxima da ação, conferindo direção e coerência à intervenção pedagógica, embora as opções inicialmente definidas tenham sido posteriormente ajustadas às respostas dos alunos e às particularidades de cada UD.

6. A interpretação pedagógica – decisões pedagógicas e concretização da prática

Uma composição só ganha forma plena quando é interpretada. De modo semelhante, o planeamento orientou a intervenção, mas foi na realização que as decisões projetadas se confrontaram com as respostas dos alunos e com as condições concretas da prática. A realização do ensino desenvolveu-se, assim, como um processo contínuo de observação, decisão e regulação, no qual a reflexão na e sobre a ação permitiu ajustar o previsto durante a prática e analisar posteriormente as decisões tomadas, sem perder a intencionalidade pedagógica (Schön, 1983).

Numa fase inicial, a intervenção incidiu na estruturação das condições de funcionamento da aula, mediante a definição de regras, rotinas e sinais, como a disposição dos alunos em meia-lua no início da aula e a interrupção imediata ao sinal do apito. A consolidação destes procedimentos contribuiu para organizar a prática, salvaguardar a segurança e sustentar o envolvimento dos alunos. Embora não se tenham observado problemas significativos de indisciplina, a estabilidade do funcionamento não foi tomada como adquirida, mas sustentada por uma organização explícita e consistente.

A gestão da aula assumiu particular relevância na rentabilização do tempo útil e na criação de oportunidades efetivas de prática. Esta preocupação concretizou-se na preparação prévia dos materiais e na organização dos grupos e das transições, procurando reduzir os tempos de espera. Progressivamente, a atenção foi-se orientando cada vez mais para o tempo potencial de aprendizagem, assegurando que a prática estivesse alinhada com os objetivos da aula, ajustada ao nível dos alunos e apoiada por critérios claros, feedbacks e oportunidades de sucesso. Esta orientação concretizou-se, por exemplo, na criação de variantes com diferentes níveis de dificuldade, na adaptação de regras, na reorganização de grupos e na utilização de critérios de êxito e feedback para orientar a ação dos alunos.

A instrução, a apresentação das tarefas e o feedback assumiram-se como preocupações transversais ao longo do EP. A clareza na apresentação dos objetivos, dos critérios de êxito, das regras de organização e das condições de realização foi uma prioridade, de forma a que os alunos compreendessem não apenas o que tinham de fazer, mas também o sentido das tarefas propostas. Neste processo, tornou-se necessário selecionar a informação essencial, recorrer a demonstrações, palavras-chave, questionamento e feedback específico, em consonância com Rosado e Mesquita (2009), que valorizam a qualidade da instrução como condição para otimizar a aprendizagem em EF.

A avaliação acompanhou a realização do ensino como instrumento de regulação, e não apenas de verificação. As evidências recolhidas através da observação e dos momentos de autoavaliação e heteroavaliação permitiram identificar dificuldades, reajustar as tarefas e envolver progressivamente os alunos na compreensão dos critérios e na regulação da sua ação. Neste sentido, a avaliação aproximou-se de uma lógica de avaliação para a aprendizagem na qual ensino,

aprendizagem e avaliação são entendidos de forma integrada e colocados ao serviço das aprendizagens dos alunos (Moura, 2024).

Apesar destas preocupações transversais, a interpretação pedagógica não assumiu uma expressão uniforme ao longo das diferentes matérias. Cada UD colocou exigências próprias, convocou decisões distintas e fez emergir aprendizagens específicas. O percurso que se segue procura, por isso, mostrar como essa interpretação ganhou forma em cada contexto, tanto na criação de oportunidades de aprendizagem para os alunos como na construção da minha prática pedagógica.

6.1 Badminton: organizar a prática para qualificar a aprendizagem

A UD de badminton constituiu um dos primeiros desafios de planeamento no EP, ao confrontar-me com a necessidade de transformar os referenciais curriculares em decisões concretas para a aula.

> *Uma das dificuldades prendeu-se com a desconstrução de um modelo de planificação da UD centrado na sequência de conteúdos, dominante na minha formação inicial* (Diário de bordo [DB], 19 de setembro de 2025).

Como ponto de partida, a avaliação diagnóstica (AD), realizada com recurso a sequências de batimentos e a situações de jogo 1x1, revelou desempenhos diferenciados e orientou a seleção das aprendizagens a desenvolver, em consonância com as AEEF (DGE, 2018b). O planeamento inicial seguia uma progressão predominantemente técnica: serviço curto e longo, *clear, lob, amorti* e encosto, seguindo-se o remate e o bloqueio na fase final da UD, não considerados na avaliação sumativa. A articulação entre o *clear*, o *lob* e o *amorti* visou favorecer a adequação dos batimentos à trajetória do volante e a exploração da profundidade do campo. O encosto, embora não constasse das AEEF, foi incluído para diversificar as respostas a volantes abaixo do nível da rede e próximos desta. Esta organização definia uma sequência global, mas deixava pouco claras as situações de aprendizagem, a função das tarefas e o seu contributo para a evolução dos alunos. Sob a orientação da PC, reestruturei o planeamento em torno dos objetivos de aprendizagem, das tarefas e dos critérios de sucesso, mantendo a flexibilidade em função das respostas dos alunos. Esta reformulação tornou mais clara e concreta a elaboração dos planos de aula e permitiu articular, de forma mais intencional, as dimensões técnica e tática, valorizando a adequação dos batimentos à trajetória do volante, a ocupação racional do espaço, a adoção de uma posição dinâmica e a exploração dos espaços vazios. Esta articulação tornou-se visível nos progressos dos alunos:

> *Para além de melhorarem a execução dos batimentos, foram demonstrando maior capacidade para ajustar a resposta à trajetória do volante, à sua posição no campo e ao posicionamento do adversário* (DB, 20 de dezembro de 2025*).*

As melhorias dos alunos mostraram-me que a técnica adquire maior significado quando é mobilizada em função das exigências do jogo, permitindo aos alunos compreender não apenas como executar uma ação, mas também quando e com que intenção utilizá-la.

A par da reformulação do planeamento, a gestão da aula constituiu outro eixo importante de aprendizagem. O confronto entre o previsto e o funcionamento efetivo das tarefas revelou dificuldades na organização dos grupos, das rotações e dos espaços, com impacto no tempo de empenhamento motor dos alunos:

> *(...) perguntaram frequentemente quais os batimentos a realizar ou executavam outros (...) interessante afixar fichas nas redes, permitindo-lhes consultar autonomamente a sequência e organizar a prática de forma mais independente. (...) Organizei dois grupos: um em situações de jogo 1x1 e outro num circuito de condição física. Como o circuito durava cerca de 6 minutos e o jogo aproximadamente 21, alguns alunos concluíam a tarefa e permaneciam à espera. (...) poderá ser mais adequado constituir três grupos em rotação: dois em jogo e um no circuito e dividir os campos, aumentando o tempo de prática de Badminton sem comprometer o trabalho de condição física* (Reflexão da aula [RA], 3 de outubro de 2025)*.*

A reorganização dos grupos, das rotações e dos espaços permitiu reduzir os tempos de espera e favorecer a continuidade da prática, mostrando-me que a gestão da aula constitui uma decisão pedagógica que condiciona as oportunidades de prática e o envolvimento dos alunos, em consonância com Rosado e Mesquita (2009).

As reflexões em NE ajudaram-me a dar maior intencionalidade à qualidade desse tempo de prática. Não se tratava apenas de aumentar o tempo de empenhamento motor, mas de criar condições para um envolvimento mais consciente, autónomo e cooperativo dos alunos. Neste sentido, nas tarefas de exercitação das sequências, foram constituídos grupos heterogéneos de três elementos, procurando favorecer a observação, o feedback e o apoio entre pares, aproximando esta organização de um dos elementos fundamentais da AC: a interação promotora (Fernández-Río, 2017). Durante essas tarefas, a verbalização dos batimentos constituiu também uma estratégia para qualificar a prática:

> *Verifiquei que a verbalização dos batimentos por parte dos alunos foi ajudando no seu envolvimento cognitivo, nomeadamente na memorização e na compreensão da lógica dos mesmos* (RA, 26 de setembro de 2025).

A articulação entre observar, verbalizar e executar contribuiu para uma compreensão mais consciente da sequência dos batimentos e para a qualidade da sua execução. Esta estratégia encontra sustentação em Rosado e Mesquita (2009, p. 79), que salientam o recurso a múltiplos canais de comunicação e referem que se recorda melhor aquilo que se vê e ouve, sobretudo o que se diz e faz. Já nas situações de jogo competitivo, recorreu-se à alternância entre grupos e, frequentemente, ao sistema de "Sobe e Desce", permitindo ajustar a oposição ao nível dos alunos e proporcionar jogos mais equilibrados, em consonância com Guadagnoli e Lee (2004), que relacionam a dificuldade da tarefa com as suas exigências e o nível de habilidade do praticante.

Esta UD permitiu-me compreender que planear e gerir a aula implicava antecipar não apenas o seu funcionamento, mas também o modo como cada decisão poderia favorecer ou limitar a autonomia, a participação, o tempo de prática e a qualidade da aprendizagem dos alunos. Esta tomada de consciência tornou-se estruturante para as unidades seguintes, nas quais a preocupação com a qualidade do envolvimento dos alunos foi sendo progressivamente aprofundada.

6.2 Futebol: ajustar o jogo à diversidade dos alunos

A UD de futebol confrontou-me com a necessidade de ajustar o ensino do jogo à diversidade dos alunos. A AD, realizada em situação de jogo GR+4×4+GR, permitiu identificar diferenças entre os alunos na relação com a bola e na tomada de decisão, bem como dificuldades na criação de linhas de passe, no apoio ao portador da bola e, defensivamente, no posicionamento em função da bola, da baliza e do adversário. Treze alunos evidenciaram desempenhos mais próximos das exigências do nível elementar das AEEF e sete das exigências do nível introdução (DGE, 2018b). Com base na progressão proposta por Garganta et al. (2015), a turma foi globalmente situada no nível elementar, levando-me a privilegiar inicialmente princípios mais avançados. A prática revelou, contudo, fragilidades em alguns princípios básicos em contexto de jogo.

> *A minha visão mais linear dos níveis de desempenho influenciou a organização dos princípios a abordar, mas a observação da prática obrigou-me a reajustar progressivamente o planeamento* (DB, 7 de dezembro de 2025).

Esta constatação evidenciou a necessidade de interpretar os níveis de desempenho de forma mais flexível, atendendo à variabilidade das respostas dos alunos. Seguindo a proposta de Garganta et al. (2015), o GR+4×4+GR foi adotado

como forma básica de jogo, por preservar elementos estruturantes do jogo formal. A intervenção incidiu sobretudo na cobertura ofensiva e defensiva, evoluindo para a mobilidade, sem descurar a penetração e a contenção. Para apoiar esta progressão, foram utilizadas formas parciais e reduzidas de jogo, como o 2×1+GR, orientado para a progressão para a baliza e para o apoio ao portador da bola, o 3×3 com apoios, destinado à criação de linhas de passe, à ocupação dos espaços livres e às ações de rutura, e situações de igualdade numérica, centradas na cobertura defensiva e no posicionamento em função da baliza, da bola e do adversário. As ações técnicas foram, assim, mobilizadas como respostas aos problemas colocados pelo jogo, e não como conteúdos isolados (Garganta et al., 2015).

> *Os progressos mais evidentes verificaram-se sobretudo ao nível tático, o que reforçou a importância de ajudar os alunos a compreender o jogo, mais do que apenas executar ações isoladas* (DB, 20 de dezembro de 2025).

As melhorias dos alunos sustentaram a necessidade de continuar a valorizar situações de jogo que promovessem a tomada de decisão e a compreensão das dinâmicas coletivas, conferindo maior sentido às aprendizagens desenvolvidas.

A adequação da progressão técnico-tática não resolveu, contudo, as desigualdades de participação. As equipas foram constituídas de forma heterogénea, opção discutida no NE a partir de uma questão central: faria mais sentido organizar equipas internamente homogéneas, agrupando alunos com níveis de desempenho semelhantes, ou constituir equipas heterogéneas, favorecendo a interação entre níveis distintos? Embora a primeira opção pudesse aumentar, em determinados momentos, o desafio técnico-tático dos alunos mais competentes, fui compreendendo que a EF não se esgota na maximização do desempenho motor. A diversidade foi, por isso, assumida como uma possibilidade de promover aprendizagens distintas, mas igualmente significativas, em consonância com uma conceção inclusiva da disciplina, tal como enfatizado por Batista et al. (2024). Para os alunos com maior domínio técnico-tático, o desafio passou também pela capacidade de apoiar os colegas, criar condições para a sua participação e colocar a competência individual ao serviço do funcionamento coletivo. Ainda assim, a constituição de equipas heterogéneas não garantiu, por si só, uma distribuição equilibrada das oportunidades de participação, mantendo-se a tendência para a concentração das ações nos alunos mais competentes, padrão igualmente identificado por Costa et al. (2024). Perante esta dificuldade, foram introduzidas condicionantes diferenciadas, como a limitação

do número de toques dos alunos com maior domínio técnico-tático e a restrição do desarme perante colegas com maiores dificuldades, procurando redistribuir as oportunidades de ação e aprendizagem em contexto de jogo.

> *Apesar de reduzirem os comportamentos individualistas, inicialmente geraram alguma resistência (...) percebi que a intencionalidade pedagógica destas regras nem sempre foi clara, dificultando a sua compreensão e aplicação pelos alunos e reforçando a importância de explicitar o seu sentido e de os envolver na sua definição* (RA, 14 de outubro de 2025).

Esta experiência mostrou que ajustar o jogo à diversidade exige mais do que constituir equipas heterogéneas ou introduzir condicionantes. A eficácia destas opções depende da forma como são explicadas, compreendidas e assumidas pelos alunos. Embora o seu envolvimento na definição das regras não tenha sido plenamente concretizado nesta UD, reconheci a importância de tornar explícita a sua intencionalidade pedagógica e de integrar progressivamente os alunos na respetiva discussão e regulação, favorecendo maior responsabilidade e compromisso com o funcionamento coletivo (Estriga, 2024).

6.3 Ginástica: promover o envolvimento e a responsabilidade na aprendizagem

A UD de ginástica confrontou-me com a necessidade de estruturar o envolvimento dos alunos nas diferentes tarefas. Em consonância com as AEEF e com as evidências recolhidas na AD, a unidade foi organizada de forma progressiva, selecionando elementos gímnicos e de ligação e ajustando a sua complexidade à heterogeneidade dos alunos (DGE, 2018b). As aulas organizaram-se em dois momentos complementares: um dedicado ao trabalho técnico, desenvolvido por estações e orientado para a combinação progressiva dos elementos, e outro destinado à construção do esquema gímnico, no qual se procurou articular execução, expressividade e cooperação. No final de cada aula, foram realizadas apresentações intermédias, nas quais os grupos observadores dispunham de critérios para identificar aspetos conseguidos e elementos a melhorar, procurando apoiar a regulação do trabalho e orientar os ajustes necessários. Ao longo da UD, os alunos trabalharam em grupos heterogéneos fixos, procurando favorecer a entreajuda, a partilha de responsabilidades e o contributo de todos para o produto final.

A diferenciação procurou responder aos distintos níveis de prontidão e ritmos de aprendizagem dos alunos, em consonância com Tomlinson (2014). O trabalho por estações foi apoiado por fichas-tarefa com critérios de execução e diferentes níveis

de dificuldade, destinadas a orientar a prática, a observação entre pares e a progressão dos alunos (Figura 1). Na construção do esquema gímnico, cada grupo escolheu um tema e uma música e integrou elementos obrigatórios, dispondo de opções ajustadas aos diferentes níveis de desempenho.

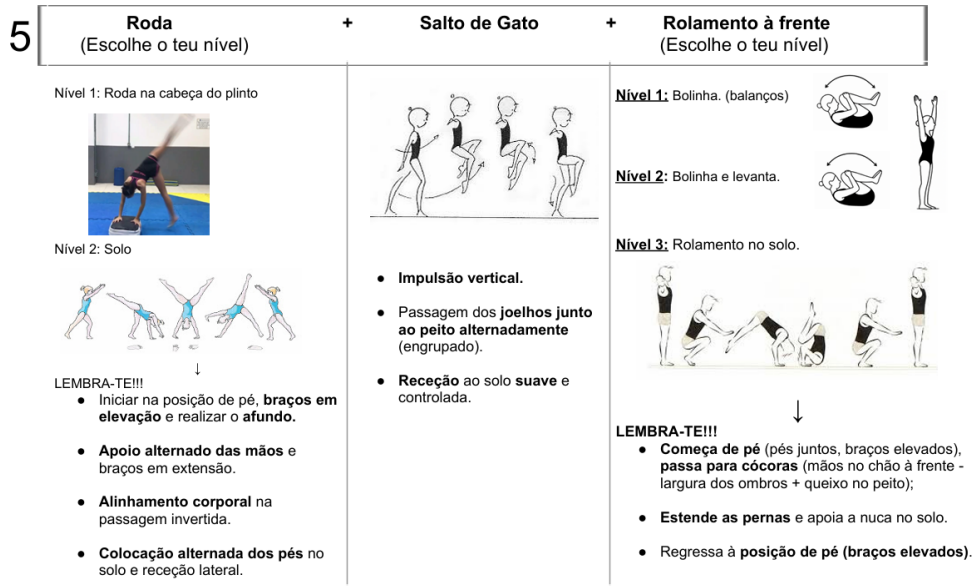


Figura 1 – *Exemplo de ficha-tarefa utilizada na UD de ginástica*

A implementação desta estrutura mostrou que a sua existência não garantia, por si só, um envolvimento consistente dos alunos. Nas estações, para além da existência das fichas, foi necessário reforçar a regulação das tarefas.

> *Apesar de a maioria dos alunos selecionar níveis ajustados nas sequências, alguns alunos executavam as tarefas repetidamente e com consistência, enquanto outros realizavam apenas o mínimo ou dispersavam com facilidade (...)* (RA, 25 de novembro de 2025).

Face às diferenças na implicação dos alunos nas tarefas, revelou-se pertinente reforçar a regulação através da definição de um número mínimo de repetições, de um acompanhamento mais próximo e do reforço verbal. Também na construção do esquema observaram-se níveis distintos de envolvimento entre os elementos dos grupos, mostrando que a cooperação não resultava apenas da sua constituição.

> *O trabalho em grupos facilitou a organização das tarefas e criou condições favoráveis à cooperação entre os alunos, mas também me confrontou com diferentes níveis de envolvimento no processo de criação do esquema* (DB, 20 de dezembro de 2025).

No sentido de responder à participação desigual no processo de criação, foram mobilizadas estratégias como a auto e heteroavaliação em grupo, procurando regular o processo de construção coletiva e reforçar a responsabilização individual, dimensão

destacada por Fernández-Río (2017). As apresentações intermédias contribuíram também para a responsabilização coletiva, ao tornarem visível o trabalho de cada grupo. Reconheci, contudo, que a reduzida verbalização das observações limitou tanto a partilha de indicações úteis para a melhoria como a apropriação dos critérios pelos próprios alunos.

Ao longo da UD, observaram-se progressos não apenas na execução técnica, mas também na compreensão das tarefas, na capacidade de analisar o desempenho e na responsabilidade assumida no trabalho coletivo. Esta experiência mostrou que o envolvimento dos alunos não resulta apenas da diferenciação das tarefas, da disponibilização de fichas ou da constituição de grupos. Exige acompanhar a participação, clarificar o papel de cada elemento e criar momentos em que o contributo individual seja discutido e relacionado com o progresso coletivo.

6.4 Dança: da orientação à autonomia criativa

A UD de dança retomou algumas opções exploradas na ginástica, nomeadamente o trabalho em grupos heterogéneos, a construção de uma composição coletiva e a regulação progressiva do trabalho. Nesta modalidade, contudo, destacou-se um desafio distinto: promover a autonomia dos alunos num processo de criação coletiva marcado por reduzidos níveis de motivação e pela exposição corporal e expressiva associada à dança.

A unidade articulou dois momentos complementares, em consonância com as AEEF (DGE, 2018b). O primeiro, mais orientado, centrou-se na aprendizagem de uma coreografia transmitida, procurando desenvolver o ritmo, a coordenação, a sincronização e a organização espacial. O segundo, de criação coreográfica em grupo, permitiu que os alunos escolhessem o tema, a música, as formações e as dinâmicas de movimento.

Uma das preocupações na constituição dos grupos foi equilibrar a heterogeneidade com o conforto relacional dos alunos. Para esse efeito, foi aplicado um questionário sobre a perceção de conforto na dança e o gosto por esta matéria e, com base nas respostas, foram definidos três conjuntos de alunos, sem que essa classificação lhes fosse explicitada. Posteriormente, os alunos puderam organizar-se, devendo cada grupo integrar pelo menos um elemento de cada conjunto. Esta opção permitiu conciliar o trabalho com colegas com quem se sentiam mais confortáveis e a

interação entre alunos com diferentes níveis de desempenho, procurando favorecer a confiança e a disponibilidade para participar no processo criativo.

Nesta UD, o Padlet foi utilizado para promover a motivação e regular a aprendizagem (Figura 2). A plataforma reuniu documentos orientadores, como o dossiê de apoio à criação coreográfica (Anexo B), registos de vídeo e feedback baseado nos critérios de observação, permitindo aos alunos consultar, entre aulas, os aspetos a melhorar. Esta opção procurou superar uma limitação identificada na UD de ginástica, tornando o feedback mais acessível e apoiando a continuidade do trabalho sem reduzir o tempo útil de prática. Em linha com Moura (2024), o recurso ao Padlet enquadrou-se numa lógica de avaliação para a aprendizagem, na medida em que a informação recolhida orientou a ação dos grupos e apoiou a melhoria do trabalho desenvolvido.

> *O Padlet tem sido bastante útil para a partilha de feedback, permitindo que os alunos tenham acesso ao que precisam de melhorar, tanto a partir das observações dos colegas como das minhas, e cheguem à aula mais focados no trabalho a desenvolver (...) Os comentários têm sido mais pertinentes (...)* (RA, 6 de março de 2026).

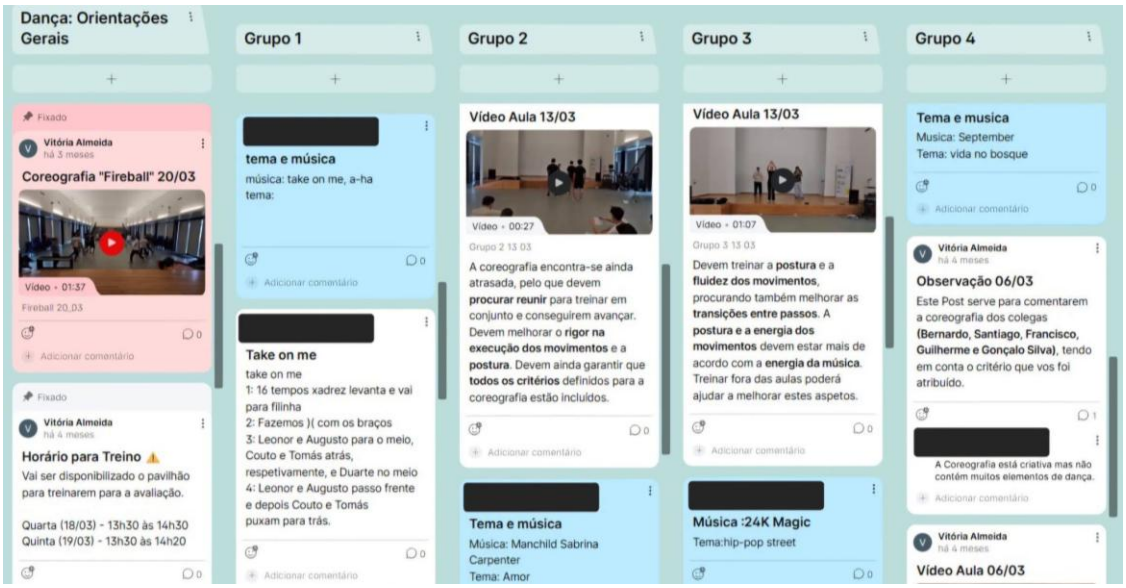


Figura 2 – *Padlet utilizado na UD de dança*

Apesar das estratégias utilizadas, a autonomia na construção da coreografia foi diferente entre os grupos:

> *Verificaram-se diferenças na dinâmica dos grupos, pelo que, ao longo das aulas, será necessário ajustar o grau de acompanhamento às necessidades de cada um* (RA, 27 de fevereiro de 2026).

Em função das diferenças observadas, a intervenção nos grupos mais autónomos incidiu sobretudo no questionamento e no aperfeiçoamento das decisões

tomadas, através de questões como *Como podem tornar esta transição mais fluida?* ou *Que formação poderá reforçar a intenção da coreografia?* Nos grupos com mais dificuldades, foi necessário oferecer um apoio mais estruturado, recorrendo à segmentação da sequência, à redução do ritmo, à contagem dos tempos, à apresentação de alternativas e à definição temporária de responsabilidades. Estas estratégias assumiram uma lógica de *scaffolding*, na medida em que o apoio foi adequado às necessidades de cada grupo e orientado para a realização de tarefas situadas na zona de desenvolvimento proximal, entre aquilo que os alunos conseguiam realizar sozinhos e o que conseguiam alcançar com apoio (Vygotsky, 1978). À medida que desenvolviam maior segurança e autonomia, esses apoios eram progressivamente retirados (*fading*), transferindo para os alunos maior responsabilidade pelas decisões e pela organização do trabalho (van de Pol et al., 2010).

Os resultados da última aula permitiram reconhecer a evolução alcançada:

> *De forma geral, as coreografias evoluíram bastante. (...) Apesar de algumas limitações ao nível da execução, nomeadamente na coordenação, considero que houve empenho e evolução* (DB, 20 de março de 2026).

Embora permanecessem diferenças entre os grupos e algumas limitações na execução, verificaram-se progressos na disponibilidade para participar, decidir coletivamente e melhorar o trabalho a partir do feedback. Esta UD mostrou-me que promover autonomia não significa reduzir simplesmente a intervenção do professor, mas ajustar a sua presença às necessidades dos alunos e retirá-la progressivamente à medida que estes se tornam mais capazes de regular o próprio trabalho.

6.5 Judo: do conhecimento da modalidade ao seu potencial formativo

A UD de judo partiu de uma predisposição favorável dos alunos, que revelaram curiosidade por uma modalidade diferente. Por ser a modalidade em que possuo maior experiência, enquanto atleta e treinadora, o desafio consistiu em não transpor a lógica do treino, mas reconstruir pedagogicamente esse conhecimento em função dos alunos e das finalidades da EF. Procurou-se, assim, explorar as possibilidades formativas do judo para aprofundar, para além das aprendizagens motoras, dimensões relacionais e éticas, algumas delas mais frágeis em momentos anteriores, como o respeito, o autocontrolo, a confiança e a responsabilidade pela segurança e pela evolução do colega.

A reflexão desenvolvida em NE permitiu-me aprofundar a distinção entre a lógica do treino e a das aulas de EF no contexto do EP. Enquanto no treino a progressão pode beneficiar de mais tempo, na escola a extensão reduzida da unidade, a heterogeneidade dos alunos e o seu contacto limitado com a modalidade exigiram uma seleção criteriosa dos conteúdos e a definição de objetivos realistas. Em consonância com as AEEF, a progressão iniciou-se com situações mais estáveis e previsíveis, centradas nas quedas e imobilizações, evoluindo para saídas de imobilizações, viragens a partir da posição de quatro apoios, projeções e formas de *randori* condicionado com maior mobilidade, resistência e imprevisibilidade (DGE, 2018b). Mais do que visar uma execução técnica perfeita, pretendeu-se que os alunos realizassem estas ações com segurança e controlo, compreendessem os principais termos e sinais de arbitragem e assumissem responsabilidade pela integridade e aprendizagem do parceiro.

O conhecimento construído enquanto atleta e treinadora revelou-se particularmente útil não apenas na construção da progressão dos conteúdos, mas também na interpretação das respostas dos alunos e na adaptação das regras, do grau de oposição e das condições de prática. Por exemplo, quando os alunos passaram a realizar as imobilizações com maior controlo, aumentei para 20 segundos o tempo de imobilização, permitindo também exercitar as respetivas saídas. Estes ajustes permitiram preservar a lógica da modalidade, tornando-a simultaneamente acessível e segura. As regras assumiram, assim, uma função pedagógica, orientando a oposição para as aprendizagens pretendidas e adequando a exigência às possibilidades dos alunos, em consonância com Mesquita e Graça (2009).

> *A construção de uma progressão coerente e a adaptação das regras dos randoris contribuíram para garantir segurança e coerência com os conteúdos trabalhados. Os alunos progrediram ao longo das aulas, principalmente nos randoris (...). Apesar de sentir mais responsabilidade por ser uma modalidade que me é mais familiar, sinto que foi uma mais-valia no planeamento e na minha intervenção durante as aulas* (DB, reflexão do 2.º período).

A adequação da modalidade ao contexto escolar refletiu-se também na constituição dos pares e dos grupos. Embora, no treino, a diversidade de parceiros possa constituir uma oportunidade de aprendizagem, no contexto escolar foi necessário privilegiar a proximidade das características corporais, a confiança entre pares e a capacidade de regular a intensidade da ação. Esta opção permitiu salvaguardar a segurança, promover a participação e criar condições para que os

alunos assumissem mais responsabilidade pelo colega, em consonância com as orientações da International Judo Federation (s.d.) para o ensino escolar.

A organização das aulas procurou também tornar explícito que, no judo, a aprendizagem depende da relação com o outro. Os alunos trabalharam em grupos de três, alternando entre as funções de *tori, uke* e observador/treinador ou árbitro, orientados por uma ficha de observação. Enquanto observadores/treinadores, eram chamados a identificar aspetos da execução e a transmitir feedback ao colega, contribuindo para a sua melhoria. A proteção do parceiro, a regulação da intensidade, o feedback e a arbitragem foram assumidos como aprendizagens da unidade, permitindo promover valores do judo com relevância para além da dimensão motora, como o respeito, o autocontrolo e a cooperação, em consonância com o princípio do benefício mútuo, *Jita-Kyoei* (Freitas, 2020).

A UD culminou num torneio, no qual os alunos mobilizaram as aprendizagens desenvolvidas enquanto praticantes e assumiram responsabilidades de arbitragem e organização. Foi sobretudo neste momento que a organização da UD se aproximou de alguns elementos do Modelo de Educação Desportiva, nomeadamente pela realização de um evento culminante e pela diversidade de papéis assumidos pelos alunos (Siedentop, 2002). O envolvimento dos alunos não se circunscreveu ao torneio final, tendo sido visível ao longo de toda a unidade, o que reforçou a minha perceção do potencial formativo da modalidade e da pertinência da abordagem adotada. Alguns referiram mesmo o judo como uma das matérias de que mais tinham gostado, destacando o seu caráter diferente, competitivo e desafiante. Contudo, o sinal mais significativo não esteve apenas nessa adesão, mas também nas relações de apoio construídas durante a prática:

> *Os alunos (...) incluindo os habitualmente mais passivos neste tipo de interação, demonstraram mais disponibilidade para apoiar os colegas e colaborar nas tarefas. Para além disso, têm demonstrado bastante empenho não só nos momentos de oposição, mas também nas quedas e imobilizações* (RA, 30 de janeiro de 2026).

Esta UD reforçou que o conhecimento aprofundado de uma modalidade só adquire verdadeiro valor pedagógico quando é reconstruído em função dos alunos e das finalidades da EF. A diferença relativamente ao treino não residiu na redução da exigência, mas na sua reorientação: mais do que privilegiar o aperfeiçoamento técnico, importava aproveitar o potencial da modalidade no seu todo, criando condições para que todos participassem, progredissem e compreendessem a prática

em segurança, numa experiência marcada pela cooperação e pela responsabilidade partilhada.

6.6 Natação: promover a autonomia e regular a aprendizagem

Na UD de natação, o principal desafio consistiu em promover a autonomia dos alunos, procurando ajudá-los a compreender as tarefas, a reconhecer o próprio nível de desempenho e a identificar o que necessitavam de melhorar.

Atendendo a que nenhum aluno se encontrava em fase de adaptação ao meio aquático, os alunos foram organizados em dois níveis de desempenho, considerando a coordenação da respiração com as ações propulsivas e a realização das técnicas de crol e costas, em consonância com as AEEF (DGE, 2018b). A progressão tomou como referência a sequência metodológica de Soares e Vilas-Boas (2001), evoluindo do trabalho dos membros inferiores e da respiração para a integração dos membros superiores e a realização das técnicas completas. A diferenciação procurou responder aos diferentes níveis de prontidão dos alunos, em consonância com Tomlinson (2014), concretizando-se na adequação das distâncias, dos materiais, da complexidade das tarefas e do feedback prestado. No nível 1, privilegiaram-se as ações propulsivas e a sua coordenação com a respiração, recorrendo-se sobretudo a percursos de 25 metros. No nível 2, procurou-se aperfeiçoar, maioritariamente, a eficiência técnica, a continuidade do nado e a gestão do esforço, através da inclusão de percursos de 50 metros e da introdução da viragem simples. Entre os percursos, foram realizadas respirações ativas, com o propósito de regular o esforço, reforçar o controlo da respiração e reduzir os períodos de espera passiva.

A organização da unidade foi também condicionada pelas especificidades do contexto de prática. A deslocação entre a escola e a piscina e os procedimentos de higiene reduziam o tempo útil da aula, enquanto a disponibilidade de apenas duas pistas exigia uma gestão criteriosa do espaço, das transições e dos momentos de explicação. Cada pista foi, por isso, associada a um dos níveis de desempenho e o trabalho foi apoiado por fichas-tarefa. Esta opção procurou clarificar a sequência dos exercícios, assegurar maior continuidade da prática e transferir para os alunos parte da responsabilidade pela sua organização, permitindo-me centrar a intervenção na observação e correção da execução técnica. Contudo, as fichas não asseguraram, por si só, a autonomia pretendida. Inicialmente, alguns alunos colocavam questões sem consultar previamente as fichas, deslocando a minha atenção para a gestão

organizativa, enquanto outros realizavam as respirações ativas sem compreender claramente a sua finalidade:

> *(...) foram colocando questões sem recorrerem previamente à informação (...) o que fez com que o meu foco estivesse mais centrado na organização do grupo do que no feedback técnico* (RA, 13 de janeiro de 2026).

Perante as dificuldades evidenciadas, optei por simplificar as fichas (Figura 3), explicá-las previamente nas aulas de judo e reforçar o propósito das tarefas. Estas opções, justificadas por um contexto em que o ruído, a distância entre pistas e a dinâmica da prática limitavam a eficácia de explicações prolongadas, favoreceram uma utilização mais autónoma dos recursos e uma maior fluidez das aulas:

> Os *alunos (…) mais autónomos, possivelmente como resultado da explicação, do tempo disponibilizado para analisarem a ficha-tarefa na aula de judo e da sua simplificação, o que se refletiu numa menor necessidade de questionarem o que era para fazer (...) melhoria da fluidez da aula e um maior foco nos aspetos técnicos* (RA, 20 de janeiro de 2026).

Nível 1 Realizar 10 respirações ativas a cada 25 metros (inspirar à superfície e expirar, soprando, dentro de água)		
Nº de piscinas	**Exercício**	**Componentes Críticas**
2 x 25m	Golfinhos	-Tentar tocar com as mãos no chão
Circuito de Crol (Realizar 2x) Cabeça dentro de água, só levanta cabeça para respirar		
4 x 25m	**MI+Respiração - PLACA** 1 mão na placa, a outra ao longo do corpo; 25m com cada MS.	- Inspiração lateral (Face em contacto com a água na inspiração). - Batimento contínuo dos MI
6 x 25m	**MI+Respiração+1MS - PLACA** 1 mão na placa, a outra ao longo do corpo; 25m com cada MS.	- Entrada do MS à frente. - Cotovelo alto na recuperação. - Inspiração lateral (Face em contacto com a água na inspiração). - Batimento contínuo dos MI
4 x 25m	**Técnica de Crol completa - SEM PLACA**	- Inspira quando o MS sai da água; - Braçada ampla e contínua; - Batimento contínuo dos MI.
Realizar **20 respirações ativas** antes de começar o **Circuito de Costas (Realizar 2x)**		
4 x 25m	**MI - SEM PLACA**	- Bacia alta - Batimento contínuo dos MI - Pernas em extensão.
4x25m	**MI+1MS - SEM PLACA** 1 braço ao longo do corpo, o outro faz a braçada.	- Bacia alta - Batimento contínuo dos MI - Pernas em extensão - Sai polegar, entra mindinho
4 x 25m	**Técnica de Costas completa - SEM PLACA**	- Braçada ampla e contínua; - Batimento contínuo dos MI;

Figura 3 – *Exemplo de ficha-tarefa utilizada na UD de natação*

O questionamento dos alunos sobre a utilidade das respirações ativas reforçou também a necessidade de explicitar o sentido das tarefas. Quando compreenderam a sua função na regulação do esforço e no controlo respiratório, os alunos passaram a realizá-las com maior consistência. A autonomia foi, assim, construída não apenas

pela disponibilização de recursos, mas pela compreensão da sua finalidade e pela apropriação progressiva das tarefas. À luz da Teoria da Autodeterminação, reconhecer a utilidade do que se realiza pode favorecer formas mais autónomas de envolvimento (Ryan & Deci, 2017).

A regulação da aprendizagem foi também promovida através da autoavaliação. À semelhança das restantes unidades didáticas, os alunos realizavam uma apreciação individual centrada no relacionamento interpessoal. Nesta unidade, contudo, esse momento foi alargado à análise do trabalho desenvolvido, levando cada aluno a indicar se tinha concluído a ficha-tarefa e os objetivos alcançados. A saída faseada do balneário criou condições para que este momento decorresse de forma mais calma e aprofundada, articulando a apreciação do comportamento e do envolvimento com a análise do desempenho. Neste sentido, a autoavaliação assumiu uma função de tomada de consciência e regulação da aprendizagem, em consonância com Moura (2024), fornecendo simultaneamente informação relevante para orientar as decisões pedagógicas seguintes.

Para além de progressos na modalidade observaram-se, ao longo da UD, melhorias na utilização das fichas-tarefa, no cumprimento mais intencional das tarefas e na capacidade de identificar aspetos a melhorar. Os alunos tornaram-se progressivamente mais capazes de compreender o trabalho proposto, analisar o próprio desempenho e assumir maior responsabilidade pela aprendizagem. Esta evolução foi também reconhecida por um professor que assistiu a uma das aulas:

> *O professor manifestou surpresa relativamente ao nível de desempenho dos alunos na aula de natação, reconhecendo bons níveis de competência motora, autonomia e capacidade de resposta às tarefas propostas* (DB, 10 de fevereiro de 2026).

Esta UD permitiu-me compreender que promover autonomia, num contexto de prática diferente do habitual, exige encontrar formas alternativas de a concretizar. É necessário criar condições para que os alunos compreendam o sentido das tarefas, se apropriem dos recursos disponíveis e assumam progressivamente maior responsabilidade pela regulação da própria prática.

6.7 Andebol: envolver os alunos na regulação coletiva do jogo

A UD de andebol aprofundou uma preocupação identificada noutras matérias coletivas: envolver os alunos não apenas na execução, mas também na leitura e regulação do jogo. Na AD realizada em situação de jogo GR+3×3+GR, observaram-

se dificuldades na organização ofensiva, sobretudo na ocupação do espaço em amplitude, na criação de linhas de passe e na continuidade da ação após o passe:

> *Os alunos tendiam a concentrar-se junto da bola e, depois de passarem a bola, permaneciam frequentemente parados, em vez de se desmarcarem para junto da área e, caso não recebessem, recuarem para voltar a oferecer uma solução de passe* (RA, 21 de abril de 2026).

Perante estas dificuldades, privilegiou-se a defesa à zona, procurando favorecer a organização ofensiva e desenvolver o posicionamento defensivo em função da bola, do adversário e da baliza. A UD foi orientada para a progressão até à forma básica de jogo GR+4×4+GR, recorrendo-se a tarefas baseadas no jogo e a formas parciais de jogo, como o 2×1+GR e o 3×2+GR, bem como à manipulação do número de jogadores, do espaço, das regras e do grau de oposição, mantendo o jogo como ponto de partida e de chegada do processo de aprendizagem (DGE, 2018b; Estriga, 2024).

Na presente UD verificou-se alguma centralização das ações nos alunos mais competentes, embora de forma menos evidente do que na UD de futebol, aproximando-se da figura dos "donos do jogo" referida por Graça, Batista, et al. (2024, p. 97). A constituição de grupos heterogéneos e a atribuição das funções de observador/treinador e capitão procuraram favorecer a cooperação, a responsabilidade individual e a regulação coletiva. Apoiados por fichas de observação, os alunos analisavam o jogo, identificavam aspetos a melhorar e partilhavam feedback com a equipa, em consonância com princípios da AC, como a responsabilidade individual e a interação promotora (Fernández-Río, 2017):

> *Nos momentos de reunião em equipa, os alunos demonstraram maior capacidade para identificar aspetos a melhorar no seu desempenho. (...) maior facilidade em justificar o que estavam a analisar e em relacionar os critérios da ficha com situações efetivamente observadas no jogo. (...) transferência dessas necessidades para o próprio jogo* (RA, 12 de maio de 2026).

O questionamento assumiu particular relevância na regulação da aprendizagem e na compreensão dos problemas do jogo. Por exemplo, perante a dificuldade em dar continuidade ao ataque, questionava: *O que está a acontecer? O que pode fazer quem não recebe a bola?* Os alunos identificavam soluções como sair da linha de marcação do defensor. Este processo de questionamento mantinha o problema em foco no regresso à prática e atribuía sentido a formas de jogo modificadas, como o 4×3+GR, que proporcionava mais tempo e espaço para aplicar essas soluções. Esta articulação entre questionamento e prática deu continuidade a

um princípio pedagógico reconhecido na UD de futebol: a adaptação das tarefas e das regras adquire maior sentido quando os alunos compreendem os problemas a que procuram responder e participam na identificação das soluções. Nas aulas de andebol, foram chamados a identificar dificuldades, verbalizar possíveis soluções e regressar à prática com maior intencionalidade, em consonância com Estriga (2024), que valoriza a adaptação das regras e das condições de prática como meio de promover a compreensão e o envolvimento dos alunos.

> *A partir do questionamento, reconheceram que alguns colegas estavam a intervir menos e identificaram os elementos de cada equipa que tinham rematado menos à baliza (…) definiu-se a valorização de três pontos aos golos desses alunos (...). Os alunos identificaram que a principal dificuldade não estava na receção, mas na frequência com que os passes que lhe eram dirigidos eram intercetados (...) ficou estabelecida a impossibilidade de intercetar o passe para (…)* (RA, 19 de maio de 2026).

A participação na identificação do problema e na construção da resposta parece ter favorecido a compreensão do propósito dos princípios de jogo e das regras, bem como uma adesão mais autónoma à sua aplicação, uma vez que a participação nas decisões pode contribuir para a internalização das razões que sustentam a ação (Ryan & Deci, 2017). Mais do que uma reação pontual à tarefa, este processo pareceu evidenciar uma apropriação progressiva de princípios trabalhados ao longo do ano, nomeadamente a atenção à participação dos colegas, a responsabilidade partilhada e a regulação coletiva do jogo. Um aspeto particularmente relevante foi o facto de alguns alunos começarem a reconhecer os desequilíbrios de participação e a ajustar o jogo sem necessidade de intervenção:

> *Foi interessante verificar que alguns alunos começaram a regular o jogo e a valorizar a participação de todos (...) tentou mostrar-lhe que essa regra podia ser positiva para todos, incentivando-o e procurando passar-lhe a bola* (DB, 2 de junho de 2026).

Para além dos progressos ao nível tático, verificou-se uma evolução na compreensão coletiva do jogo, traduzida na capacidade crescente dos alunos para observar a ação, identificar problemas, discutir soluções e reconhecer que o desempenho da equipa dependia do contributo de todos. Esta UD mostrou-me que promover a aprendizagem em contexto de jogo não significa apenas ajustar tarefas ou introduzir regras favoráveis à participação. Exige criar condições para que os alunos participem na leitura, regulação e transformação da própria prática, assumindo progressivamente a sua melhoria como uma responsabilidade coletiva.

6.8 Diferenciação pedagógica e avaliação da aptidão física

O acompanhamento da aptidão física exigiu considerar as necessidades individuais, o envolvimento no processo e a evolução evidenciada ao longo do ano. Um dos maiores desafios neste domínio prendeu-se com a necessidade de adequar o trabalho a um aluno que evidenciava níveis reduzidos nas várias componentes da aptidão física, baixa continuidade no esforço e um compromisso pouco consistente com a prática. Perante esta situação, foram sendo procuradas respostas progressivamente mais individualizadas, em articulação com o próprio aluno:

> *A opção de alternar corrida com caminhada foi mais eficaz, o que reforça a importância do diálogo com os alunos e da diferenciação pedagógica como meios de promover a motivação e a inclusão* (RA, 28 de outubro de 2025).

Em algumas aulas, recorreu-se ainda ao apoio de um colega impossibilitado de realizar a componente prática, a quem foi atribuída uma função de incentivo e acompanhamento. Posteriormente, foi definido com o aluno um plano de treino autónomo, procurando prolongar o trabalho para além da aula e acompanhar o seu compromisso. Contudo, a adesão manteve-se irregular, evidenciando que a criação de condições, o ajuste das propostas e o acompanhamento docente não garantem, por si só, um envolvimento consistente. Para que este se consolide, é igualmente necessário que o aluno reconheça sentido na tarefa, assuma compromissos e participe progressivamente na regulação da própria aprendizagem. Esta leitura aproxima-se de Ryan e Deci (2017), ao valorizarem formas mais autónomas de envolvimento, e de Tolgfors (2018), ao reconhecer a participação do aluno nos processos de regulação da aprendizagem.

A preocupação em atender ao percurso individual refletiu-se também na avaliação da aptidão física. A discussão desenvolvida em NE reforçou a necessidade de não considerar os resultados dos testes do FITescola de forma isolada, integrando igualmente o esforço, o compromisso, a participação nas tarefas e a evolução observada entre os diferentes momentos:

> *Como foi realçado na reunião, o foco não deve recair apenas nos resultados obtidos nos testes, mas também no esforço, na evolução e no compromisso demonstrado pelos alunos ao longo do processo* (DB, 20 de outubro de 2025).

Esta opção permitiu reconhecer percursos distintos e evitar que a classificação traduzisse apenas o nível inicial de aptidão física ou a prática realizada fora da escola. Para além dos resultados alcançados nos testes, foram considerados o progresso ao

longo do ano, o empenho e o trabalho desenvolvido nas aulas. Compreendi, assim, que avaliar a aptidão física exige atender ao ponto de partida, ao percurso e ao compromisso de cada aluno.

Relativamente à evolução dos alunos, entre os momentos inicial e final observaram-se melhorias na generalidade dos testes, com particular destaque para as flexões de braços, o vaivém e a impulsão horizontal. Embora estes resultados não possam ser atribuídos exclusivamente ao trabalho realizado nas aulas, constituem um indicador favorável do percurso desenvolvido. Paralelamente, a autonomia progressivamente concedida aos alunos na seleção de exercícios adequados aos objetivos definidos tornou visíveis indícios de uma compreensão mais aprofundada das capacidades físicas, expressa na relação estabelecida entre os exercícios propostos e o propósito do trabalho. Estes indícios parecem ir ao encontro dos princípios do modelo de educação para a saúde de McConnell (2010, citado por Cunha et al., 2024), na medida em que traduzem uma articulação entre a exercitação, a compreensão da sua finalidade, a tomada de decisão e uma autonomia crescente na gestão da prática física.

Esta experiência reforçou que o desenvolvimento e a avaliação da aptidão física exigem propostas diferenciadas e atender ao ponto de partida, ao percurso e ao compromisso de cada aluno, articulando os resultados obtidos com o esforço, a participação e a evolução demonstrada ao longo do processo.

6.9 Adaptar a intervenção às contingências da prática

> *É importante prever alternativas e manter a organização, assegurando que estamos preparados para diferentes cenários, proporcionando aos alunos aulas com qualidade, independentemente das circunstâncias* (DB, 11 de dezembro de 2025).

Esta preocupação esteve presente ao longo de todo. Exemplo disso foi a preparação de planos alternativos para o auditório e para a sala, procurando que estas aulas fossem tão dinâmicas e significativas quanto possível. Numa fase inicial, assumiram um caráter mais dialogado e orientado por mim, através de vídeos, questionamento e recursos digitais, como Kahoots. Progressivamente, os alunos passaram a pesquisar informação, selecionar os aspetos mais relevantes e partilhá-los com os colegas, assumindo um papel mais ativo na construção do conhecimento. Foram, assim, aprofundados conteúdos relacionados com a aptidão física e a saúde, os fatores associados a um estilo de vida saudável, a dimensão sociocultural da

atividade física, os procedimentos básicos de socorro e as regras e sinais de arbitragem associados às diferentes matérias, em consonância com as AEEF (DGE, 2018b). Embora muitos destes conhecimentos fossem abordados e retomados à medida que emergiam da prática, as aulas alternativas permitiram explorá-los de forma mais sistemática e favorecer a sua posterior mobilização. Esta articulação tornou-se evidente, por exemplo, na UD de andebol, em que os gestos de arbitragem, previamente abordados numa aula alternativa, foram posteriormente utilizados pelos alunos em contexto de jogo:

> *Os alunos demonstraram entusiasmo por assumir a função de árbitro, destacando-se (...) que desempenhou essa função com bastante competência e utilizou adequadamente os sinais de arbitragem* (RA, 2 de junho de 2026).

Fui compreendendo que um plano alternativo não deve constituir apenas uma solução de recurso, mas uma oportunidade para preservar a intencionalidade pedagógica, diversificar as formas de aprendizagem e manter os alunos envolvidos, mesmo quando as condições impedem a realização da aula inicialmente prevista. Ainda assim, percebi que estar preparada não significava antecipar todas as circunstâncias. A prática docente é atravessada por situações complexas, incertas e singulares, perante as quais o professor necessita de interpretar o que acontece e ajustar a intervenção no próprio decurso da ação, numa lógica de reflexão na ação (Schön, 1983). Ao longo do EP, esta capacidade foi convocada em diferentes momentos, obrigando-me a reorganizar tarefas, redefinir prioridades e responder às condições que emergiam na própria aula:

> *Optei por não realizar uma das rotações nas estações, priorizando salvaguardar o tempo destinado ao esquema* (RA, 25 de novembro de 2025).

Progressivamente, a procura de controlo deu lugar a uma preparação mais flexível. Deixei de associar a preparação à tentativa de prever tudo e passei a entendê-la como a capacidade de antecipar cenários, reconhecer o essencial e responder com coerência ao imprevisto.

6.10 Inclusão na impossibilidade de realizar a componente prática

Uma das situações mais desafiantes do EP prendeu-se com a integração, na aula, de alunos impossibilitados de realizar a componente prática. O desafio tornou-se particularmente evidente no caso de um aluno que, devido a uma intervenção cirúrgica, esteve impedido de participar na componente prática da aula desde o final do 1.º período até perto do final do 3.º período. Esta situação levou-me a questionar

como poderia assegurar a sua participação numa disciplina em que o movimento é central, sem reduzir a sua presença a uma observação passiva.

Embora a prática corporal constitua uma dimensão estruturante da EF, a aprendizagem não se esgota no "saber fazer", abrangendo também conhecimentos, atitudes e formas de participação e interação nas situações de prática, em consonância com as AEEF (DGE, 2018b). Assim, a impossibilidade de executar não deveria significar o afastamento do processo de aprendizagem, mas exigir alternativas ajustadas às possibilidades do aluno. Neste contexto, recorri a fichas-tarefa e a instrumentos de observação, atribuí ao aluno a função de observar e dar feedback aos colegas, envolvi-o no apoio a tarefas de aptidão física e propus-lhe a realização de um trabalho escrito complementar. Embora estas estratégias fossem também utilizadas pelos restantes alunos nas diferentes UD, neste caso assumiram uma função mais prolongada e estruturante. Ao longo do tempo, compreendi que atribuir uma ficha ou uma função de observação não garantia, por si só, o envolvimento do aluno. Era necessário clarificar os critérios, acompanhar a tarefa e definir momentos específicos para a sua utilização. Esta necessidade tornou-se evidente, por exemplo, na UD de judo, na qual a utilização dos instrumentos de observação se foi revelando mais eficaz (Figura 4):

> *A simplificação dos instrumentos de observação e a definição de momentos específicos para a sua utilização permitiram melhorar a sua funcionalidade, mostrando que estes recursos só ganhavam valor quando integrados de forma intencional na dinâmica da aula* (DB, 20 de março de 2026).

Nome:_____ Colega observado:_____ Data:___/___/____

Imobilizações	
 **Kuzure-kesa-gatame**	 **Yoko-shiho-gatame**
Qual a maior dificuldade do colega em cada imobilização? (feedback a transmitir)	**Melhorou (sim/não e o quê)?:**

Figura 4 – *Exemplo de instrumento de observação reformulado na UD de judo*

A estruturação intencional da observação constituiu uma aprendizagem transversal às diferentes UD. Inicialmente, também nas modalidades coletivas, algumas fichas solicitavam uma observação demasiado ampla, centrada na equipa ou em vários critérios, o que dificultava a qualidade do registo e do feedback. Neste sentido, a reflexão em NE foi determinante, levando-me a orientar cada aluno para a análise de um colega com base em poucos aspetos-chave, favorecendo uma observação mais focada e útil:

> *Nas próximas aulas, poderá ser mais eficaz pedir a cada observador que selecione um colega para observar e lhe dê feedback a partir dos critérios da ficha, associando o seu nome ao registo realizado. Como os parâmetros são maioritariamente individuais, esta opção poderá focar melhor a observação, responsabilizar cada aluno pela partilha e tornar a discussão mais sustentada e útil para a aprendizagem* (RA, 19 de maio de 2026).

No caso do aluno impedido de realizar a componente prática, tornou-se particularmente importante esclarecer o que se esperava da sua função e definir, em diálogo com ele, formas de participação ajustadas à aula:

> *(…) importante estruturar estas funções de forma ainda mais orientada e acompanhada, promovendo o desenvolvimento da sua capacidade de observação, análise e comunicação (...) penso que tem contribuído para o seu envolvimento* (DB, 20 de março de 2026).

A intervenção desenvolvida permitiu-me identificar dificuldades e ajustar as estratégias às necessidades do aluno, em consonância com a perspetiva de avaliação para a aprendizagem defendida por Moura (2024). No caso da função de observador, procurei promover uma aprendizagem recíproca: o aluno aprofundava a compreensão da tarefa através da análise do desempenho dos colegas e contribuía, por meio do feedback, para a melhoria desse desempenho. Embora esta intervenção não tenha sido plenamente consistente desde o início, tornou-se mais intencional e foi acompanhada por um maior empenho do aluno na assunção das funções propostas.

Ao longo do EP, fui aprofundando a minha compreensão da inclusão em EF, reconhecendo que incluir implica criar condições para que o aluno permaneça envolvido e atribua sentido ao papel que desempenha, mesmo quando impossibilitado de realizar a componente prática. Nestas situações, formas de participação como observar, analisar, comunicar feedback e responsabilizar-se pelo próprio percurso assumem particular relevância, reforçando a ideia de que a aprendizagem em EF ultrapassa o desempenho motor e orienta-se para o desenvolvimento integral dos alunos (Batista & Queirós, 2015). Assim, adaptar a intervenção revelou-se essencial

para assegurar oportunidades efetivas de participação, pertença e aprendizagem, em linha com uma EFQ (Batista et al., 2024; UNESCO, 2015).

6.11 Aprendizagens que atravessaram a prática

A análise do percurso anual permitiu confrontar as intenções definidas no planeamento com as respostas dos alunos e com os desafios emergentes da prática. Perante a heterogeneidade das experiências, dos níveis de desempenho, das motivações e das formas de participação, fui compreendendo que uma intervenção pedagógica coerente não poderia assentar numa resposta uniforme. Tornou-se necessário diferenciar tarefas, ajustar critérios de êxito, modificar regras, regular o apoio prestado e criar formas distintas de participação, procurando aproximar as condições de aprendizagem das necessidades dos alunos.

Apesar das especificidades de cada matéria, algumas aprendizagens atravessaram as diferentes UD. Compreendi que a qualidade da intervenção resultava da articulação intencional entre a organização, a instrução, o feedback e a avaliação, em função dos objetivos, das tarefas e das respostas dos alunos. Neste quadro, promover a autonomia exigiu clarificar as orientações, transferir progressivamente para os alunos parte da responsabilidade pela organização e regulação das tarefas e adequar o apoio prestado. A cooperação, por sua vez, não resultou apenas da constituição de grupos heterogéneos ou da atribuição de funções, exigindo propósitos explícitos, responsabilidades definidas e momentos estruturados de observação, feedback e reflexão.

A experiência permitiu-me reconhecer, em consonância com Rosado e Ferreira (2009), que uma relação pedagógica assente na proximidade, no respeito e na valorização dos progressos contribui para um ambiente positivo de aprendizagem, favorável à participação, à recetividade ao feedback e à assunção de responsabilidades.

Ao longo do ano, observaram-se progressos nas diferentes dimensões consideradas no planeamento. Na área das atividades físicas, os alunos evidenciaram evolução na execução, na tomada de decisão e na compreensão das situações de prática. Na aptidão física, verificaram-se melhorias em vários testes do FITescola e uma compreensão mais consistente da relação entre os exercícios, as capacidades físicas mobilizadas e os objetivos do trabalho. Na área dos conhecimentos, tornaram-se progressivamente mais capazes de compreender

regras, princípios de ação, critérios de execução e procedimentos de arbitragem, mobilizando-os em contexto de prática. Ao nível do relacionamento interpessoal, observaram-se também progressos na cooperação, na comunicação, na autonomia, na responsabilidade e na capacidade de contribuir para a aprendizagem dos colegas. Estas evoluções não ocorreram de forma uniforme, mas evidenciaram uma ampliação das aprendizagens para além do desempenho motor.

Este percurso mostrou-me, contudo, que as estratégias de diferenciação e cooperação, embora relevantes, não garantiam, por si sós, que todos os alunos participassem ativamente nas ações do jogo e contribuíssem para a sua organização coletiva. Esta limitação tornou-se particularmente evidente nos jogos desportivos coletivos, nos quais as ações tendiam a concentrar-se nos alunos com maior nível de desempenho. A persistência desta questão conduziu-me a aprofundar, de forma mais sistemática, o contributo de estratégias assentes nos princípios da AC para um jogo de voleibol mais inclusivo.

A AD, realizada através de situações de jogo cooperativo 1×1 e de jogos reduzidos 2×2 e 4×4, orientou a definição dos conteúdos prioritários da UD, como a continuidade do jogo, a ocupação do espaço e a construção da jogada, articulando as diferentes ações técnico-táticas em função das exigências do jogo (Anexo C). A progressão foi orientada para o jogo 4×4, em consonância com as AEEF e segundo os princípios do Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (DGE, 2018b; Mesquita et al., 2015). Paralelamente, ao longo das aulas, foram incorporadas estratégias assentes nos princípios da AC, procurando ampliar e distribuir de forma mais equilibrada as oportunidades de participação.

O estudo de investigação foi, assim, desenvolvido no contexto desta UD de voleibol, constituindo um prolongamento da interpretação pedagógica construída ao longo do EP, permitindo analisar de forma mais rigorosa e sistemática um problema que a prática tinha tornado visível. Tal como, numa composição, um tema pode ser retomado e aprofundado sob diferentes formas, também esta questão foi revisitada através de novas perspetivas de observação e análise. É desse processo que emerge o capítulo seguinte, “Variações sobre um tema”.

7. Variações sobre um tema – Aprendizagem Cooperativa no voleibol: um estudo sobre a participação e a coesão

7.1 Resumo

Nos jogos desportivos coletivos, a concentração das ações nos alunos com níveis de desempenho superior pode limitar a participação dos restantes e comprometer a criação de ambientes de aprendizagem inclusivos. O presente estudo teve como propósito analisar o valor pedagógico de estratégias orientadas pelos princípios da Aprendizagem Cooperativa na criação de condições favoráveis a um jogo de voleibol 4×4 mais inclusivo, incidindo na evolução da participação nos segundos e terceiros contactos, sobretudo entre os alunos com valores iniciais reduzidos nessas ações, e nas perceções de coesão social e de coesão pela tarefa. O estudo de intervenção pedagógica envolveu 20 alunos do 10.º ano e decorreu ao longo de 10 aulas de 90 minutos. A intervenção integrou equipas fixas e heterogéneas, prática orientada em equipa, observação e feedback entre pares, autoavaliação, reflexão coletiva e adaptações às condições de jogo. A recolha de dados incluiu registos em vídeo, o Youth Sport Environment Questionnaire, fichas de observação e feedback, reflexões das equipas, registos das perceções dos alunos no final da intervenção e o diário de bordo da professora-estagiária. Os registos em vídeo foram analisados através das taxas de participação individual relativa nos segundos e terceiros contactos e no total, das médias de contactos e de alunos distintos por jogada e de matrizes de interação. Na análise da coesão, recorreu-se ao teste *t* para amostras emparelhadas. As perceções dos alunos foram submetidas a análise de conteúdo e os restantes registos qualitativos foram utilizados complementarmente. Sete dos oito alunos com participação inicial reduzida nos segundos e terceiros contactos aumentaram a participação nessas ações. Em algumas equipas, esta evolução coincidiu com uma circulação mais diversificada da bola e com indícios de maior continuidade e organização coletiva, embora não tenha sido homogénea. A coesão pela tarefa apresentou um aumento estatisticamente significativo, enquanto a coesão social não apresentou alterações significativas. Os resultados sugerem que a estruturação intencional de situações de cooperação e o acompanhamento da participação dos alunos podem contribuir para tornar o jogo de voleibol 4×4 mais inclusivo.

PALAVRAS-CHAVE: APRENDIZAGEM COOPERATIVA; COESÃO; INCLUSÃO; PARTICIPAÇÃO; VOLEIBOL.

7.2 Abstract

In team sports, the concentration of actions among students with higher performance levels may limit the participation of others and compromise the creation of inclusive learning environments. The present study aimed to analyse the pedagogical value of strategies guided by the principles of Cooperative Learning in creating favourable conditions for a more inclusive 4×4 volleyball game, focusing on the evolution of participation in the second and third contacts, particularly among students with low initial participation in these actions, and on perceptions of social cohesion and task cohesion. The pedagogical intervention study involved 20 10th-grade students and was conducted over 10 lessons of 90 minutes each. The intervention included fixed and heterogeneous teams, guided team practice, peer observation and feedback, self-assessment, collective reflection, and adaptations to the conditions of play. Data collection included video recordings, the Youth Sport Environment Questionnaire, observation and feedback sheets, team reflections, records of students' perceptions collected at the end of the intervention, and the student teacher's reflective journal. The video recordings were analysed using individual relative participation rates for second and third contacts and for all contacts, the mean numbers of contacts and distinct students per play sequence, and interaction matrices. The cohesion data were analysed using a paired-samples *t*-test. Students' perceptions were subjected to content analysis, and the remaining qualitative records were used as complementary data. Seven of the eight students with low initial participation in the second and third contacts increased their participation in these actions. In some teams, this evolution coincided with a more diversified circulation of the ball and with indications of greater continuity and collective organisation, although it was not homogeneous. Task cohesion showed a statistically significant increase, whereas social cohesion did not show significant changes. The results suggest that the intentional structuring of cooperative situations and the monitoring of students' participation may contribute to making the 4×4 volleyball game more inclusive.

KEYWORDS: COHESION; COOPERATIVE LEARNING; INCLUSION; PARTICIPATION; VOLLEYBALL.

7.3 Introdução

A EF tem vindo a ser desafiada a ultrapassar perspetivas centradas exclusivamente no desenvolvimento de habilidades motoras ou na prática de exercício físico, afirmando-se como um espaço educativo orientado para a promoção de aprendizagens significativas e transformadoras (Quennerstedt, 2019). O seu propósito formativo passa por proporcionar experiências de participação ativa, crítica e informada, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos. Contudo, a concretização de uma EFQ coloca desafios à prática pedagógica, particularmente na criação de ambientes de aprendizagem verdadeiramente inclusivos. Neste sentido, importa garantir não só o acesso de todos os alunos às tarefas propostas, mas também a sua participação efetiva e o seu sucesso no processo de aprendizagem, assumindo a inclusão como um princípio orientador da ação docente (Batista et al., 2024).

A concretização deste propósito nos jogos desportivos coletivos permanece, contudo, desafiante. A dinâmica própria do jogo, frequentemente influenciada pelas diferenças de competência e por uma lógica centrada no resultado, pode favorecer a centralização das ações nos alunos mais competentes, conduzindo à marginalização de outros e comprometendo o envolvimento de todos no processo de aprendizagem (Graça, Estriga, et al., 2024; Moura et al., 2025). Esta tendência compromete a equidade das oportunidades de intervenção e limita a possibilidade de diferentes alunos participarem na continuidade e na construção coletiva do jogo.

A criação de contextos pedagógicos que potenciem o envolvimento de todos os alunos exige que o professor assuma um papel intencional na estruturação das tarefas e na regulação das interações. Tal implica a adoção de abordagens centradas no aluno, capazes de articular de forma coerente o currículo, a pedagogia e a avaliação, criando condições para uma participação ativa e diferenciada, ajustada às necessidades e às características dos alunos (Batista et al., 2024; Light & Harvey, 2017). Entre estas abordagens, destacam-se os modelos pedagógicos que valorizam a cooperação, a interação e a responsabilidade partilhada, como é o caso da AC (Fernández-Río, 2017).

A AC assenta em cinco princípios estruturantes: a interdependência positiva, a responsabilidade individual, a interação promotora, o desenvolvimento de competências interpessoais e o processamento grupal. Estes princípios orientam a

seleção e a articulação de estratégias pedagógicas ajustadas aos objetivos e ao contexto, podendo concretizar-se na definição de objetivos comuns, na responsabilização de cada aluno, no apoio entre colegas, na participação ativa e na reflexão sobre o funcionamento do grupo (Fernández-Río, 2017). Para além de ampliar as oportunidades de participação, esta abordagem tem sido associada à promoção de interações mais positivas e cooperativas e ao desenvolvimento de aprendizagens nos domínios motor, cognitivo e social (Casey & Goodyear, 2015). Ao estruturar intencionalmente as dinâmicas de grupo, a AC apresenta, assim, potencial para atenuar desigualdades de participação, qualificar as experiências de aprendizagem e favorecer formas de funcionamento coletivo mais cooperativas.

No voleibol, a natureza coletiva da modalidade pode favorecer a interação, a cooperação e a responsabilidade partilhada entre os alunos. Dada a natureza sequencial e interdependente das ações, a construção do jogo exige articulação entre os elementos da equipa para assegurar a sua continuidade e organização coletiva (Laporta et al., 2018). Assim, uma participação mais inclusiva não pressupõe uma repartição aritmética das ações, mas a criação de oportunidades para que diferentes alunos intervenham de forma relevante na dinâmica coletiva do jogo, em consonância com a perspetiva de Graça, Batista, et al. (2024). Contudo, este potencial educativo não se concretiza de forma automática, dependendo de uma intervenção pedagógica intencional que regule as interações, distribua responsabilidades e favoreça o envolvimento dos diferentes elementos na construção do jogo.

7.4 Objetivos

O estudo teve como propósito analisar o valor pedagógico de estratégias orientadas pelos princípios da Aprendizagem Cooperativa na criação de condições favoráveis a um jogo de voleibol 4×4 mais inclusivo. Para concretizar este propósito, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

1. Analisar a evolução da distribuição da participação dos alunos nos 2.º e 3.º contactos, com particular incidência nas trajetórias daqueles que apresentavam valores iniciais reduzidos nessas ações, em situações de jogo de voleibol 4×4.
2. Analisar a evolução das perceções dos alunos relativamente à coesão social e à coesão pela tarefa.

7.5 Metodologia

Contexto e participantes

Trata-se de um estudo de intervenção pedagógica, no contexto das aulas de EF e conduzido por uma estudante-estagiária. Participaram no estudo 20 alunos de uma turma do 10.º ano de escolaridade do curso de Ciências e Tecnologias, com idades compreendidas entre os 15 e os 16 anos, sendo 17 do sexo masculino e três do sexo feminino. Todos os alunos já tinham tido contacto prévio com a modalidade de voleibol. Entre os participantes, três eram praticantes regulares da modalidade (dois do sexo masculino e um do sexo feminino) e uma aluna era ex-praticante.

Desenho da intervenção pedagógica

O estudo decorreu ao longo de 10 aulas da UD de voleibol, com a duração de 90 minutos cada, distribuídas entre os 2.º e o 3.º períodos.

A primeira aula assumiu um caráter diagnóstico. A análise evidenciou que as decisões de jogo tendiam a ser fortemente influenciadas pela procura de sucesso, favorecendo comportamentos mais dominantes por parte de alguns alunos, que assumiam com maior frequência as ações de jogo ou direcionavam a bola para colegas mais competentes da sua equipa. Esta tendência, associada à menor iniciativa e às dificuldades de alguns alunos com menor nível de desempenho na sustentação da bola, conduzia a uma participação pouco equilibrada e à centralização das ações nos alunos com maior nível de desempenho. Foram ainda identificadas dificuldades na comunicação entre os colegas, na definição de zonas de responsabilidade, no reposicionamento após a intervenção na bola e na construção da jogada, aspetos que comprometiam o funcionamento coletivo das equipas. Estes aspetos foram assumidos como conteúdos prioritários de intervenção da UD, por se relacionarem diretamente com a organização coletiva das equipas e com a continuidade das ações de jogo (Anexo C).

Com base nas informações recolhidas, na Aula 2 foram constituídas cinco equipas fixas e heterogéneas, com quatro elementos cada. A classificação dos alunos nos níveis de desempenho elevado, intermédio e reduzido considerou a regularidade e o controlo na sustentação da bola, a adequação das decisões, o posicionamento e a capacidade de contribuir para a continuidade das jogadas. Na constituição das equipas foram ainda consideradas as dinâmicas de interação entre os alunos,

assegurando uma organização equilibrada das mesmas. A constituição das equipas encontra-se apresentada no Quadro 2.

Quadro 2 – *Constituição das equipas e nível inicial de desempenho dos alunos*

	Aluno	Nível
Equipa 1	A	Elevado
	B	Elevado
	C	Intermédio
	D	Reduzido

	Aluno	Nível
Equipa 2	A	Elevado
	B	Elevado
	C	Intermédio
	D	Reduzido

	Aluno	Nível
Equipa 3	A	Elevado
	B	Elevado
	C	Intermédio
	D	Reduzido

	Aluno	Nível
Equipa 4	A	Elevado
	B	Elevado
	C	Intermédio
	D	Reduzido

	Aluno	Nível
Equipa 5	A	Elevado
	B	Elevado
	C	Intermédio
	D	Reduzido

Na Aula 2 foram ainda introduzidas duas adaptações: a limitação a dois serviços consecutivos pelo mesmo aluno e a possibilidade de realização de dois contactos consecutivos pelos alunos classificados no nível de desempenho reduzido. A limitação do serviço manteve-se em vigor e a possibilidade de autopasse permaneceu disponível para os mesmos alunos ao longo da intervenção. A necessidade de recorrer ao autopasse foi analisada nas reflexões realizadas com as equipas, sem alteração dos respetivos critérios de utilização. O seu uso era facultativo, pelo que variou entre alunos e momentos.

Durante as Aulas 2 e 3, a prática decorreu predominantemente em situações de 2×2 e 3×3, com agrupamentos variáveis que nem sempre correspondiam às equipas definidas. Contudo, a situação de jogo 4×4 registada na Aula 2 foi organizada com base nas equipas fixas. A partir da Aula 4, o 4×4 passou a constituir a forma básica de jogo, sendo realizado com base nas equipas fixas. Sobre esta estrutura, a partir da Aula 5, a intervenção passou a articular sistematicamente momentos de prática orientada em equipa, observação e feedback entre pares, autoavaliação e reflexão coletiva.

Nas situações de jogo 4×4 realizadas no final das aulas, uma equipa permanecia momentaneamente fora da prática e assumia funções de observação. Cada elemento observava uma das equipas em jogo com recurso a fichas de

observação (Anexo D), centradas nos aspetos prioritários do funcionamento coletivo, sistematizados no Quadro 3. Após a observação, os alunos transmitiam feedback às respetivas equipas. Intercalados com as situações de jogo, foram promovidos momentos em que as equipas identificavam as dificuldades emergentes e, com apoio de fichas com propostas de exercícios, trabalhavam de forma orientada e com algum grau de autonomia os aspetos considerados prioritários (Anexo E). No final das aulas, cada equipa realizava a sua autoavaliação e um porta-voz partilhava com a turma o principal aspeto trabalhado, os progressos alcançados e as dificuldades identificadas.

No Quadro 3 apresentam-se as estratégias implementadas e princípios/elementos da AC mobilizados, em função dos problemas identificados, e os momentos da sua implementação.

Quadro 3 – *Problemas identificados, estratégias pedagógicas, princípios/elementos da AC e momentos de implementação*

Problemas identificados	Estratégias pedagógicas implementadas	Princípios/ elementos da AC mobilizados	Momentos da implementação
Baixa continuidade das jogadas, associada à obtenção de pontos diretos no serviço.	• **Restrição do serviço** a duas vezes consecutivas por aluno na mesma rotação.	Participação equitativa	Aula 2 e seguintes
Participação pouco equilibrada nas ações de jogo, associada à centralização nos alunos com maior nível de desempenho e às dificuldades dos alunos com menor nível de desempenho no contacto com a bola.	• Possibilidade de **realização de autopasse** no contacto com a bola, por parte dos alunos com menor nível de desempenho.	Igualdade de oportunidades de sucesso e participação equitativa	Aula 2 e seguintes
Dificuldades na **comunicação, na ocupação dos espaços de responsabilidade, no reposicionamento após a intervenção na bola, na construção da jogada e na cooperação** comprometendo o funcionamento coletivo da equipa.	• Reforço da responsabilidade individual na comunicação entre colegas, na ocupação do espaço, no reposicionamento após a intervenção na bola, na construção da jogada e na cooperação apoiado pela utilização de **fichas de observação e feedback entre pares.**	Responsabilidade individual e interação promotora	Aula 5 e seguintes
Dificuldades no funcionamento coletivo e na regulação da equipa.	• **Prática orientada, autoavaliação e reflexão** em equipa.	Processamento grupal	Aula 5 e seguintes

7.6 Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

Análise de vídeo

Recorreu-se ao registo em vídeo das situações de jogo 4×4, em três momentos da UD (Aulas 2, 7 e 10). A primeira gravação ocorreu após a introdução da limitação do serviço e da possibilidade de autopasse, mas antes do início do trabalho sistemático nas equipas fixas.

Questionário

Recorreu-se ao Youth Sport Environment Questionnaire, na versão portuguesa adaptada e validada para o contexto de EF (Eys et al., 2009; Bessa et al., 2024), tendo a sua aplicação sido realizada em formato digital, através da plataforma Google Forms. O instrumento é constituído por 14 itens, organizados em duas dimensões: coesão social (7 itens) e coesão pela tarefa (7 itens). Cada item é respondido numa escala do tipo Likert de 9 pontos, compreendida entre 1 (Discordo totalmente) e 9 (Concordo totalmente). Os alunos responderam aos itens tendo como referência a equipa fixa em que se encontravam integrados durante a UD.

A aplicação do questionário ocorreu em dois momentos da UD: na Aula 4, após o período inicial de organização da prática e imediatamente antes da implementação sistemática das estratégias orientadas pelos princípios da AC, e na Aula 10, no término da intervenção.

Registos de observação e perceções dos alunos

Foram recolhidos registos provenientes das fichas de observação e feedback entre pares, das reflexões das equipas e das respostas às questões abertas aplicadas na Aula 10. As questões aplicadas nesta aula foram as seguintes: 1) Ao longo das aulas, de que forma mudou o envolvimento dos diferentes elementos da tua equipa no jogo? 2) Como foi trabalhar com a tua equipa ao longo das aulas de voleibol, nomeadamente o que correu melhor e o que foi mais difícil? 3) Que estratégias utilizadas nas aulas mais ajudaram a tua equipa? Explica de que forma (ex: feedback entre colegas, autoavaliação da equipa, momentos de prática em equipa, regras adaptadas). 4) O que aprendeste ou desenvolveste ao longo das aulas de voleibol?

Diário de bordo da professora-estagiária

Foi utilizado um diário de bordo para o registo de observações ao longo da intervenção, incidindo sobre a participação dos alunos, as interações entre colegas, as aprendizagens evidenciadas, as dificuldades manifestadas e os comportamentos observados nas situações de jogo.

7.7 Procedimentos de análise de dados

Em consonância com os objetivos definidos, a análise incidiu sobre duas dimensões: (i) distribuição da participação dos alunos nos 2.º e 3.º contactos, com particular incidência nas trajetórias daqueles que apresentavam valores iniciais reduzidos nessas ações; e (ii) perceções dos alunos sobre a coesão social e a coesão pela tarefa.

A distribuição da participação dos alunos nos 2.º e 3.º contactos em situação de jogo de voleibol 4×4 foi analisada a partir de um período contínuo de jogo com oito minutos de duração por equipa, em cada um dos registos das Aulas 2, 7 e 10. Para o registo e tratamento dos dados dos vídeos, foi criada uma grelha no Microsoft Excel, na qual foi introduzida manualmente, para cada equipa e momento de observação, a sequência dos alunos que contactaram a bola em cada jogada. Considerou-se como jogada a sequência de ações realizada por uma equipa desde o momento em que um aluno contactava a bola até ao seu envio para o campo adversário ou ao término da sequência devido a erro. Não foram contabilizados os contactos de serviço e de bloco, por não integrarem a sequência de contactos estabelecida entre elementos da mesma equipa. O autopasse e o contacto subsequente realizados pelo mesmo aluno foram considerados uma única intervenção, contabilizada como um único contacto na sequência da equipa.

A partir das sequências registadas, os dados foram processados através de fórmulas de contagem de ocorrências, de soma, de cálculo percentual e de média. Estas fórmulas permitiram contabilizar os contactos realizados por cada aluno, o número total de contactos e o número de alunos distintos envolvidos em cada jogada, bem como calcular, para cada equipa e momento de observação, as taxas de participação individual relativa e dois indicadores coletivos das jogadas: a média de contactos por jogada e a média de alunos distintos envolvidos por jogada. Estes dois últimos indicadores foram analisados por equipa e, complementarmente, de forma agregada nas cinco equipas. Cada sequência foi ainda desdobrada em ligações consecutivas entre pares de alunos, identificando-se o aluno de origem e o aluno de

destino. Para cada aluno de origem, o número de ligações dirigidas a cada colega foi convertido em percentagem relativamente ao total de ligações por si estabelecidas, permitindo construir as respetivas matrizes de interação, analisadas separadamente para cada equipa.

Como indicador principal, utilizou-se a taxa de participação individual relativa nos 2.º e 3.º contactos (TPR 2.º/3.º), correspondente à percentagem dos 2.º e 3.º contactos realizados por cada aluno relativamente ao total registado pela respetiva equipa em cada momento de observação. A opção pela TPR 2.º/3.º teve em consideração que o 1.º contacto se encontra mais condicionado pelas características da bola enviada pela equipa adversária e pelas exigências de posicionamento e deslocamento necessárias à sua interceção (Paulo et al., 2016), enquanto os 2.º e 3.º contactos permitem uma leitura mais próxima da participação dos alunos na continuidade e na construção das jogadas da própria equipa. Como indicador complementar, utilizou-se a taxa de participação individual relativa total (TPR), correspondente à percentagem do total de contactos realizados por cada aluno relativamente ao total da equipa, permitindo verificar se a evolução observada nos 2.º e 3.º contactos se refletia também no conjunto das ações.

Embora o nível de desempenho tenha sido considerado na constituição das equipas e na interpretação dos resultados, a identificação dos alunos com participação reduzida nos 2.º e 3.º contactos baseou-se na participação observada no primeiro momento válido de observação de cada aluno, definido como o primeiro registo de vídeo integral da situação de jogo durante o qual o aluno se encontrava em campo. Para esse efeito, adotou-se como critério uma TPR 2.º/3.º inferior a 20% nesse momento. Apesar de 25% corresponder a uma repartição aritmética entre quatro jogadores, este valor não foi assumido como distribuição esperada, uma vez que a participação não pressupõe uma divisão uniforme das ações. O limiar de 20% foi, assim, adotado como critério operacional específico do estudo.

A análise incidiu inicialmente nas trajetórias desses alunos entre o primeiro e o último momento válido de observação, sendo posteriormente contextualizada pela participação dos restantes elementos de cada equipa, pela TPR, pela média de contactos por jogada, pela média de alunos distintos envolvidos por jogada e pelos padrões de circulação da bola, analisados através das matrizes de interação. Na interpretação das matrizes, considerou-se que a organização funcional do jogo torna algumas ligações mais frequentes do que outras, tal como evidenciado por Laporta et

al. (2018). Assim, a análise incidiu na diversificação das ligações e na identificação de alunos sistematicamente pouco envolvidos.

Os dados relativos à coesão social e à coesão pela tarefa foram tratados no IBM SPSS Statistics, versão 31. Para cada participante, a pontuação da coesão social e da coesão pela tarefa correspondeu à média das respostas aos sete itens da respetiva dimensão. Foram calculadas as médias e os desvios-padrão de cada dimensão nos momentos inicial e final. Uma vez que os mesmos participantes foram avaliados nos dois momentos, os dados foram considerados emparelhados. A normalidade das diferenças entre as pontuações iniciais e finais foi analisada através do teste de Shapiro–Wilk. Verificado o pressuposto de normalidade, recorreu-se ao teste *t* para amostras emparelhadas e calculou-se o tamanho do efeito através do d_z de Cohen*,* adequado a medidas repetidas. Adotou-se um nível de significância de $p \leq 0{,}05$.

Os registos provenientes das fichas de observação e de feedback entre pares, das reflexões das equipas e do diário de bordo da professora-estagiária foram utilizados como dados qualitativos complementares na contextualização e na interpretação da participação dos alunos, da construção coletiva das jogadas e do trabalho em equipa. As quatro questões abertas aplicadas na Aula 10 delimitaram quatro dimensões gerais de análise: envolvimento dos colegas de equipa; trabalho em equipa; estratégias consideradas mais úteis e contributos identificados pelos alunos; aprendizagens percebidas. As respostas foram submetidas a análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2011). A partir da leitura das respostas a cada questão, foram identificadas unidades de registo correspondentes às diferentes ideias expressas pelos alunos. A estas unidades foram atribuídos códigos descritivos, cujo agrupamento, de acordo com a semelhança dos conteúdos, deu origem a categorias específicas construídas indutivamente. Uma mesma resposta pode incluir várias unidades de registo e integrar mais do que uma categoria. Após a categorização, foi contabilizada a frequência das unidades de registo integradas em cada categoria. De forma a garantir uma análise mais completa do fenómeno em estudo, recorreu-se à triangulação dos dados provenientes das diferentes fontes.

7.8 Resultados

7.8.1 Distribuição da participação nos 2.º e 3.º contactos

7.8.1.1 Trajetórias dos alunos com participação inicial reduzida nos 2.º e 3.º contactos

Foram identificados oito alunos com participação inicial reduzida nos 2.º e 3.º contactos, de acordo com o critério operacional definido. Sete foram identificados na Aula 2 e o Aluno C da Equipa 5 na Aula 7, correspondente ao seu primeiro momento válido de observação. Destes oito alunos, cinco encontravam-se classificados no nível reduzido — os Alunos D das cinco equipas — e três no nível intermédio — os Alunos C das Equipas 3, 4 e 5. Entre o primeiro e o último momento válido, os três alunos de nível intermédio e quatro dos cinco alunos de nível reduzido aumentaram a TPR 2.º/3.º. Os sete alunos que registaram este aumento terminaram com valores superiores ao limiar operacional de 20%, utilizado apenas como critério de identificação inicial e não como meta de participação. A exceção foi o Aluno D da Equipa 3, que apresentou uma diminuição. A evolução não foi linear em todos os casos, tendo-se observado oscilações entre os momentos analisados (Gráfico 1).

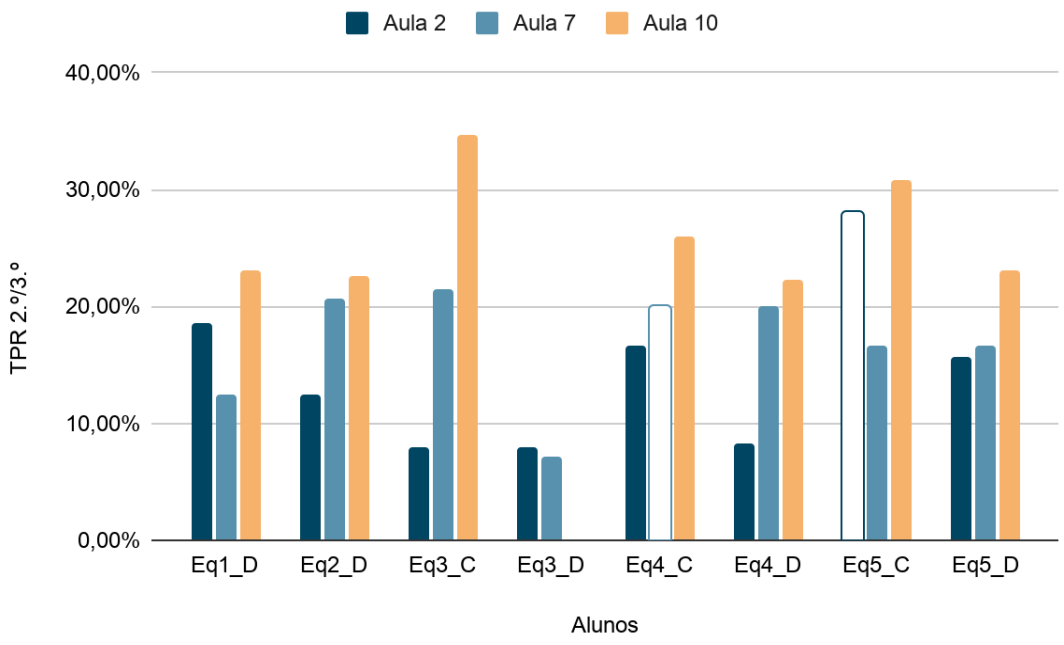


Gráfico 1 – *Evolução da TPR 2.º/3.º dos alunos com participação inicial reduzida nos 2.º e 3.º contactos*

Nota. Os códigos identificam a equipa e o aluno correspondente (por exemplo, Eq1_D = Aluno D da Equipa 1). As colunas brancas correspondem aos valores de outro aluno que integrou a equipa devido à ausência do aluno identificado.

Relativamente à TPR, utilizada como indicador complementar, cinco alunos apresentaram um aumento entre o primeiro e o último momento válido. Os Alunos D das Equipas 2 e 3 registaram uma diminuição, enquanto o Aluno C da Equipa 5 manteve valores praticamente estáveis (Gráfico 2).

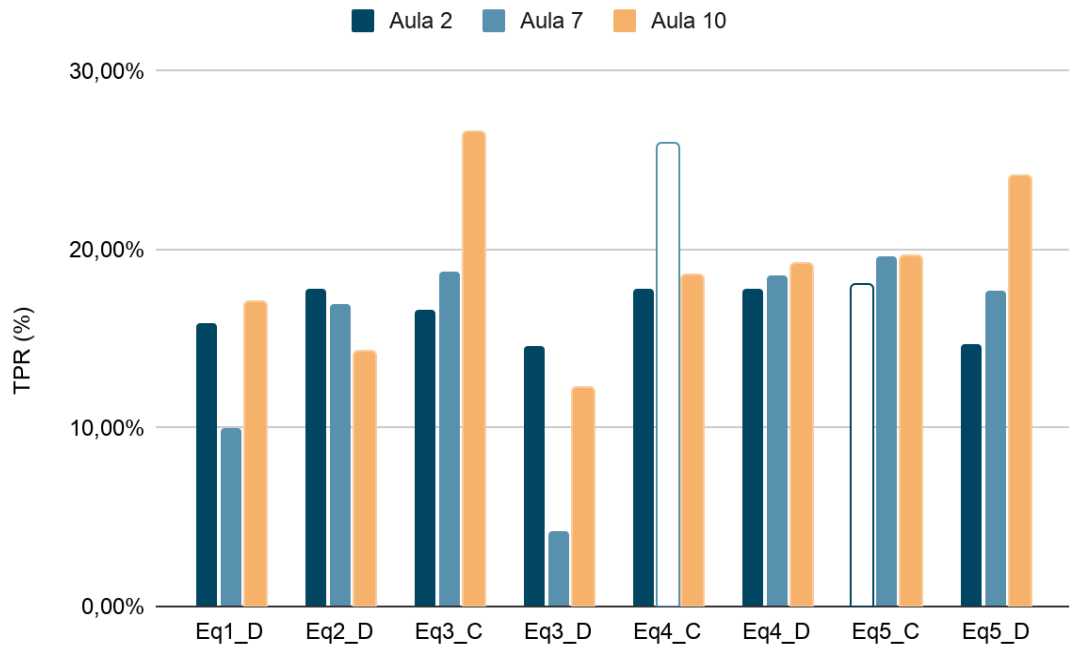


Gráfico 2 – *Evolução da TPR dos alunos com participação inicial reduzida nos 2.º e 3.º contactos*

Nota. Os códigos identificam a equipa e o aluno correspondente (por exemplo, Eq1_D = Aluno D da Equipa 1). As colunas brancas correspondem aos valores de outro aluno que integrou a equipa devido à ausência do aluno identificado.

7.8.1.2 Síntese dos indicadores coletivos das jogadas

A análise conjunta das cinco equipas revelou, entre as Aulas 2 e 7, um ligeiro aumento da média de contactos por jogada e da média de alunos distintos envolvidos por jogada. Na Aula 10, ambos os indicadores permaneceram próximos dos valores registados no momento intermédio (Gráfico 3).

Os registos do DB acompanharam esta evolução, tendo a professora-estagiária assinalado, na Aula 10, que *a maioria dos alunos esforçou-se para que a bola não caísse. (...) Houve progressos na organização do jogo, principalmente no respeito pelas zonas de responsabilidade, no reposicionamento após a intervenção e na construção das jogadas* (DB, Aula 10).

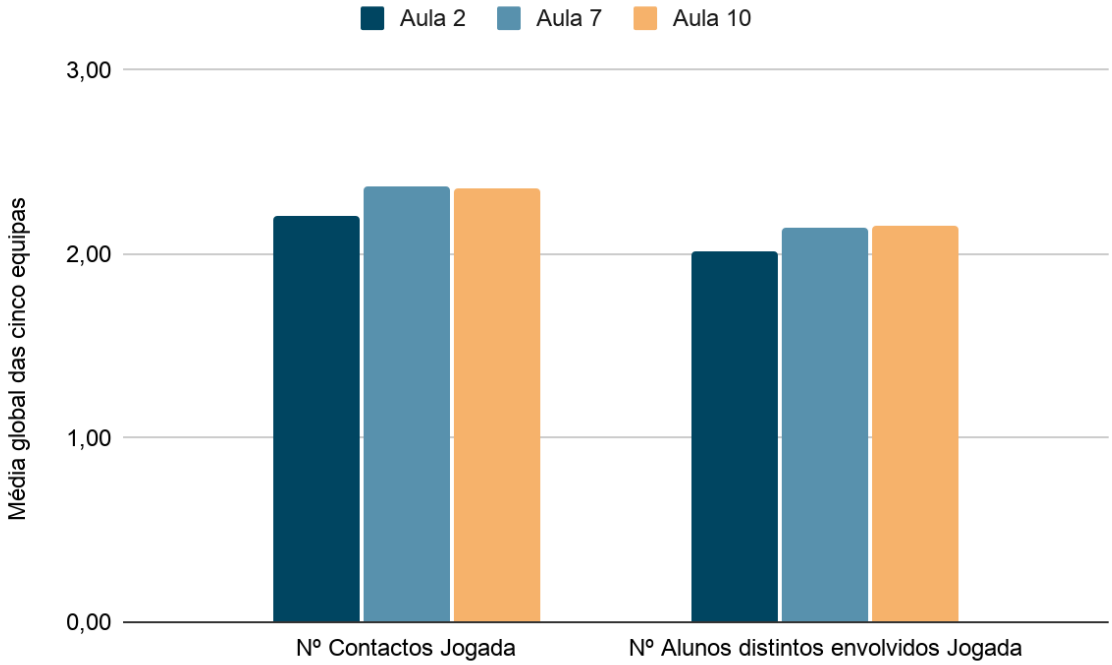


Gráfico 3 – *Evolução da média de contactos por jogada e da média de alunos distintos envolvidos nos três momentos analisados*

7.8.1.3 Contextualização por equipa

- **Equipa 1**

Na Equipa 1, o Aluno D, de nível reduzido, apresentou os valores mais baixos de TPR e de TPR 2.º/3.º nas Aulas 2 e 7 e manteve-se pouco integrado nas interações da equipa (Tabela 1; Anexo F, Tabela F1). Os registos qualitativos apontam para uma reduzida iniciativa para intervir e para a tendência do Aluno B para não lhe dirigir a bola. O aluno observador referiu que *a bola não circula de forma equilibrada (...) o Aluno D está parado e não vai à bola* (Registo do aluno observador da Equipa 5, Aula 7). A professora-estagiária assinalou que *os colegas procuram integrar o aluno D, mas, ao longo da aula, começaram a intervir mais na sua zona de responsabilidade (...) o Aluno B nunca passa ao D, mesmo estando posicionado e sendo a opção mais lógica* (DB, Aula 7). Esta observação é coerente com as matrizes, nas quais não se registaram ligações do Aluno B para o Aluno D nas Aulas 2 e 7 (Anexo F, Tabela F1). Na Aula 10, o Aluno D aumentou a TPR 2.º/3.º e passou a estar presente numa maior diversidade de ligações. Simultaneamente, a distribuição deste indicador tornou-se mais equilibrada entre os quatro elementos, todas as ligações passaram a estar representadas e aumentaram os dois indicadores coletivos (Tabela 1).

Tabela 1 – *TPR, TPR 2.º/3.º e indicadores coletivos da Equipa 1 nas Aulas 2, 7 e 10*

	Equipa 1									
	Aluno A		Aluno B		Aluno C		Aluno D		Média Nº Contactos Jogada	Média Nº Alunos distintos envolvidos Jogada
	TPR (%)	TPR 2.º/3.º (%)	TPR (%)	TPR 2.º/3.º (%)	TPR (%)	TPR 2.º/3.º (%)	TPR (%)	TPR 2.º/3.º (%)		
Aula 2	36,36	22,22	29,55	33,33	18,18	25,93	15,91	18,52	2,59	2,24
Aula 7	42,50	33,33	25,00	25,00	22,50	29,17	10,00	12,50	2,50	2,25
Aula 10	33,33	26,92	34,15	23,08	21,95	26,92	17,07	23,08	2,73	2,47

- **Equipa 2**

Na Equipa 2, os Alunos A e B, ambos de nível elevado, apresentaram os valores mais elevados de TPR e de TPR 2.º/3.º (Tabela 2). O Aluno D, de nível reduzido, aumentou progressivamente a TPR 2.º/3.º e algumas das ligações que o envolviam ganharam maior expressão, apesar de a sua TPR ter diminuído (Tabela 2; Anexo F, Tabela F2). O Aluno C, embora não integrasse o grupo com participação inicial reduzida nos 2.º e 3.º contactos, manteve valores reduzidos de TPR 2.º/3.º nas Aulas 7 e 10, apesar do aumento da sua TPR. Os registos qualitativos sugerem que estas diferenças poderão estar relacionadas com a motivação e a prontidão para intervir. Relativamente ao Aluno D, a professora-estagiária assinalou que *a participação do Aluno D parece tornar-se mais ajustada quando é motivado e incentivado, algo que os colegas têm procurado fazer* (DB, Aula 7). Quanto ao Aluno C, o aluno observador referiu que *todos cooperam, mas o Aluno C às vezes está distraído e demora a reagir e os colegas com mais facilidade têm de intervir mais* (Registo do aluno observador da Equipa 1, Aula 10). A par do aumento da TPR 2.º/3.º do Aluno D, a média de contactos por jogada aumentou ligeiramente, enquanto a média de alunos distintos envolvidos terminou próxima do valor inicial (Tabela 2).

Tabela 2 – *TPR, TPR 2.º/3.º e indicadores coletivos da Equipa 2 nas Aulas 2, 7 e 10*

	Equipa 2									
	Aluno A		Aluno B		Aluno C		Aluno D		Média Nº Contactos Jogada	Média Nº Alunos distintos envolvidos Jogada
	TPR (%)	TPR 2.º/3.º (%)	TPR (%)	TPR 2.º/3.º (%)	TPR (%)	TPR 2.º/3.º (%)	TPR (%)	TPR 2.º/3.º (%)		
Aula 2	31,11	41,67	35,56	25,00	15,56	20,83	17,78	12,50	2,14	2,05
Aula 7	28,30	24,14	30,19	41,38	24,53	13,79	16,98	20,69	2,21	2,13
Aula 10	33,93	35,48	28,57	25,81	23,21	16,13	14,29	22,58	2,24	1,96

- **Equipa 3**

Na Equipa 3, os Alunos A e B, ambos de nível elevado, apresentaram, na Aula 2, os valores mais elevados de TPR e de TPR 2.º/3.º, observando-se também uma maior concentração das ligações entre estes dois alunos, sobretudo no sentido do Aluno B para o Aluno A (Tabela 3; Anexo F, Tabela F3). Ao longo das três aulas analisadas, o Aluno C, de nível intermédio, aumentou a sua TPR 2.º/3.º e passou a estar mais presente nas ligações estabelecidas pelos colegas, evidenciando uma maior integração na construção das jogadas. Em contraste, o Aluno D, de nível reduzido, diminuiu a sua participação, não tendo realizado qualquer 2.º ou 3.º contacto nem recebido ligações dos colegas na Aula 10. Os registos qualitativos ajudam a contextualizar este padrão, remetendo para a reduzida iniciativa do Aluno D. A equipa referiu que *a diferença de esforço entre nós condiciona o jogo* (Reflexão da Equipa 3, Aula 7), enquanto a professora-estagiária registou que *o aluno fica parado, não se esforçando para ir à bola (...) apesar dos colegas terem sugerido a possibilidade de agarrar a bola antes do envio, manteve uma postura passiva* (DB, Aula 7). Os indicadores coletivos aumentaram na Aula 7, mas terminaram próximos dos valores iniciais na Aula 10 (Tabela 3).

Tabela 3 – *TPR, TPR 2.º/3.º e indicadores coletivos da Equipa 3 nas Aulas 2, 7 e 10*

	Equipa 3									
	Aluno A		Aluno B		Aluno C		Aluno D		Média Nº Contactos Jogada	Média Nº Alunos distintos envolvidos Jogada
	TPR (%)	TPR 2.º/3.º (%)	TPR (%)	TPR 2.º/3.º (%)	TPR (%)	TPR 2.º/3.º (%)	TPR (%)	TPR 2.º/3.º (%)		
Aula 2	33,33	44,00	35,42	40,00	16,67	8,00	14,58	8,00	2,09	1,83
Aula 7	41,67	42,86	35,42	28,57	18,75	21,43	4,17	7,14	2,40	2,10
Aula 10	36,73	34,62	24,49	30,77	26,53	34,62	12,24	0,00	2,13	1,96

- **Equipa 4**

Na Equipa 4, na Aula 2, os Alunos A e B, ambos de nível elevado, apresentaram os valores mais elevados de TPR 2.º/3.º (Tabela 4). As matrizes de interação evidenciaram também uma maior concentração das ligações entre estes dois alunos, sobretudo do Aluno B para o Aluno A (Anexo F, Tabela F4). Na Aula 7, o Aluno C, de nível intermédio, esteve ausente e foi substituído por um aluno do mesmo nível da Equipa 3 na situação de jogo analisada. Na Aula 10, os Alunos C e D apresentaram valores de TPR 2.º/3.º superiores aos registados na Aula 2. A

distribuição da TPR 2.º/3.º entre os quatro elementos tornou-se mais equilibrada e os padrões de interação evidenciaram uma maior diversificação das ligações, com uma redução da concentração entre os Alunos A e B. Os registos qualitativos acompanham esta alteração: *o jogo está mais concentrado nos Alunos A e B* e que *o B tenta marcar ponto sem os três toques* (Registo do aluno observador da Equipa 5, Aula 2), enquanto, na Aula 10, assinalou-se que os elementos *estão bastante cooperativos e a tentar envolver todos* (Registo do aluno observador da Equipa 3, Aula 10). Apesar da distribuição mais equilibrada da TPR 2.º/3.º, os indicadores coletivos mantiveram-se relativamente estáveis (Tabela 4).

Tabela 4 – *TPR, TPR 2.º/3.º e indicadores coletivos da Equipa 4 nas Aulas 2, 7 e 10*

	Equipa 4									
	Aluno A		Aluno B		Aluno C		Aluno D		Média Nº Contactos Jogada	Média Nº Alunos distintos envolvidos Jogada
	TPR (%)	TPR 2.º/3.º (%)	TPR (%)	TPR 2.º/3.º (%)	TPR (%)	TPR 2.º/3.º (%)	TPR (%)	TPR 2.º/3.º (%)		
Aula 2	33,33	41,67	31,11	33,33	17,78	16,67	17,78	8,33	2,14	2,00
Aula 7	22,22	23,33	33,33	36,67	25,93	20,00	18,52	20,00	2,25	2,00
Aula 10	30,77	22,22	23,08	29,63	26,92	25,93	19,23	22,22	2,21	2,04

- **Equipa 5**

Na Equipa 5, na Aula 2, o Aluno D, de nível reduzido, apresentou os valores mais baixos, tanto na TPR como na TPR 2.º/3.º (Tabela 5). Importa considerar que, nesse momento, o Aluno C, de nível intermédio, não participou na componente prática da aula, tendo sido substituído na situação de jogo analisada por um aluno do mesmo nível da Equipa 4. Na Aula 7, os Alunos C e D registaram os valores mais reduzidos de TPR 2.º/3.º, apesar de um ligeiro aumento neste indicador por parte do aluno D. O aluno observador referiu que *a bola passa mais pelo Aluno A, mas estão todos a colaborar e participar (...) às vezes o Aluno D fica indeciso se joga* (Registo do aluno observador da Equipa 3, Aula 7). Na Aula 10, os Alunos C e D aumentaram a TPR 2.º/3.º, enquanto os Alunos A e B apresentaram uma diminuição, tornando-se a distribuição deste indicador mais equilibrada. Para além disso, a matriz passou a representar todas as ligações possíveis entre os elementos da equipa, evidenciando uma maior diversificação dos padrões de interação (Tabela 5; Anexo F, Tabela F5). Esta evolução ocorreu num contexto de aumento dos dois indicadores coletivos, comparativamente à Aula 2 (Tabela 5).

Tabela 5 – *TPR, TPR 2.º/3.º e indicadores coletivos da Equipa 5 nas Aulas 2, 7 e 10*

	Equipa 5									
	Aluno A		Aluno B		Aluno C		Aluno D		Média Nº Contactos Jogada	Média Nº Alunos distintos envolvidos Jogada
	TPR (%)	TPR 2.º/3.º (%)	TPR (%)	TPR 2.º/3.º (%)	TPR (%)	TPR 2.º/3.º (%)	TPR (%)	TPR 2.º/3.º (%)		
Aula 2	42,62	34,38	24,59	21,88	18,03	28,13	14,75	15,63	2,10	1,93
Aula 7	35,29	36,67	27,45	30,00	19,61	16,67	17,65	16,67	2,50	2,20
Aula 10	28,74	26,92	27,59	19,23	19,54	30,77	24,14	23,08	2,49	2,31

7.8.2 Coesão social e coesão pela tarefa

O teste de Shapiro–Wilk não evidenciou desvios significativos à normalidade das diferenças entre os momentos na coesão social (W = 0,988, p = 0,994) nem na coesão pela tarefa (W = 0,973, p = 0,811). Conforme se pode observar na Tabela 6, o teste t para amostras emparelhadas não revelou uma alteração significativa na coesão social, $t(19)$ = 0,687, p = 0,500; em contraste, evidenciou um aumento estatisticamente significativo da coesão pela tarefa, $t(19)$ = 3,561, p = 0,002. A magnitude do efeito foi reduzida na coesão social (d_z = 0,15) e elevada na coesão pela tarefa (d_z = 0,80).

Tabela 6 – *Resultados do teste t para amostras emparelhadas para as dimensões de coesão social e coesão pela tarefa*

Dimensão	Inicial *M* (*DP*)	Final *M* (*DP*)	Diferença média	*t*(19)	*p*	d_z
Coesão social	6,49 (2,02)	6,69 (1,53)	+0,20	+0,687	0,500	+0,15
Coesão pela tarefa	6,01 (1,17)	6,89 (1,36)	+0,88	+3,561	0,002*	+0,80

Nota. M = média; *DP* = desvio-padrão; diferença média = momento final − momento inicial; d_z= tamanho do efeito de Cohen para medidas emparelhadas.

* Significativo para $p \leq 0,05$

7.8.3 Perceções dos alunos sobre as aprendizagens, as estratégias e o trabalho em equipa

Relativamente às estratégias que os alunos consideraram mais relevantes, foram identificadas cinco categorias. Os momentos de prática em equipa foram a estratégia mais frequentemente referida, seguindo-se o feedback e a comunicação entre colegas e as situações de jogo e os exercícios específicos (Tabela 7).

Tabela 7 – *Estratégias consideradas mais úteis e contributos identificados pelos alunos*

Categoria	Contributos identificados	*n*
Momentos de prática em equipa	Aprendizagem e aperfeiçoamento técnico; aumento da confiança; evolução e união da equipa; apoio do grupo	9
Feedback e comunicação entre colegas	Identificação dos aspetos a melhorar; apoio na superação das dificuldades; melhoria da comunicação	4
Autoavaliação e reflexão da equipa	Identificação coletiva das dificuldades e dos aspetos a melhorar	2
Regras adaptadas	Maior envolvimento dos elementos e maior equilíbrio do jogo	1
Situações de jogo e exercícios específicos	Desenvolvimento de conteúdos específicos; aplicação do que foi trabalhado; melhoria da comunicação; redução da pressão competitiva	4

Nota. n corresponde ao número de unidades de registo.

As perceções dos alunos sobre as aprendizagens percebidas, a evolução do envolvimento dos colegas e o trabalho em equipa encontram-se sintetizadas na Tabela 8. Predominaram as referências às aprendizagens técnico-táticas, à evolução positiva da participação e a uma experiência globalmente positiva de trabalho em equipa. Foram também identificadas perceções de estabilidade ou ausência de mudança, participação desigual e dificuldades no funcionamento das equipas.

Tabela 8 – *Perceções dos alunos sobre as aprendizagens, a evolução do envolvimento e o trabalho em equipa*

Aprendizagens percebidas	Envolvimento dos colegas de equipa	Trabalho em equipa
Aprendizagens técnico-táticas (*n* = 13)	Evolução positiva da participação (*n* = 9)	Experiência globalmente positiva (*n* = 13)
Trabalho em equipa e competências relacionais (*n* = 9)	Estabilidade ou ausência de mudança (*n* = 4)	Dificuldades relacionais ou de funcionamento coletivo (*n* = 6)
	Participação desigual (*n* = 3)	Cooperação, ajuda e compreensão (*n* = 5)
	Cooperação, ajuda ou evolução coletiva (*n* = 3)	Dificuldades de comunicação (*n* = 2)
	Maior motivação ou interesse (*n* = 2)	Melhoria ao longo das aulas (*n* = 2)
	Evolução negativa (*n* = 1)	Dificuldades técnicas (*n* = 1)

Nota. n corresponde ao número de unidades de registo.

7.9 Discussão

Os resultados oferecem suporte parcial ao valor pedagógico das estratégias implementadas para a promoção de um jogo de voleibol 4×4 mais inclusivo. A menor participação inicial nos 2.º e 3.º contactos concentrou-se nos alunos com níveis de desempenho mais baixos. Este padrão sugere que as diferenças de competência poderão ter condicionado as oportunidades de intervenção na continuidade e na construção das jogadas, em consonância com Hastie et al. (2017), que identificaram uma menor participação em ações relacionadas com a bola por parte dos alunos com menor nível de competência. Contudo, essa assimetria não se manteve inalterada, uma vez que a maioria dos alunos com participação inicial reduzida nos 2.º e 3.º contactos aumentou a sua TPR 2.º/3.º entre o primeiro e o último momento válido. Este resultado sugere uma ampliação das oportunidades de participação, embora a trajetória descendente de um aluno mostre que a evolução não foi uniforme. Esta evolução não implicou uma distribuição uniforme da bola, nem seria esse o padrão esperado, dado que a estrutura sequencial e funcional do voleibol torna algumas ações e ligações mais frequentes do que outras (Laporta et al., 2018).

As alterações registadas poderão ser interpretadas no contexto do conjunto de estratégias pedagógicas orientadas pelos princípios da AC. Embora as regras adaptadas possam ter reduzido barreiras à intervenção de alguns alunos, a sua implementação anterior ao primeiro momento de registo de vídeo e a sua manutenção ao longo da intervenção não permitem atribuir especificamente à sua introdução os resultados observados. As mudanças registadas ocorreram no âmbito do trabalho sistemático em equipas fixas, no qual a observação, o feedback entre pares, a autoavaliação e a reflexão coletiva favoreceram a identificação e a regulação das assimetrias de participação. A utilização intencional de estruturas que promovam a igualdade de oportunidades de participação e a análise do funcionamento do grupo é salientada por Fernández-Río (2017) como necessária à concretização da AC. Neste sentido, as estratégias implementadas poderão ter mobilizado sobretudo a responsabilidade individual, a interação promotora e o processamento grupal, elementos estruturantes da AC identificados por Casey e Goodyear (2015). Esta leitura converge com Moura et al. (2025), que associaram uma participação mais equilibrada à articulação entre regras adaptadas, análise das interações e processos de avaliação entre pares. Estes contributos sugerem que as alterações observadas

devem ser compreendidas à luz da articulação entre as estratégias implementadas, e não atribuídas a uma medida isolada.

A heterogeneidade das trajetórias individuais e dos padrões de interação encontrou correspondência nas respostas dos alunos: embora tenham reconhecido uma evolução da participação, aprendizagens técnico-táticas e contributos do trabalho em equipa, alguns relataram estabilidade, participação desigual e dificuldades relacionais ou de comunicação. Este padrão sugere que a criação de condições orientadas para a inclusão não se traduz necessariamente numa evolução semelhante entre todos os alunos, em consonância com Hovdal, Haugen, et al. (2021). Também Farias et al. (2022) mostram que alunos com diferentes níveis de competência podem vivenciar de forma distinta o mesmo contexto pedagógico. Estes contributos ajudam a compreender a heterogeneidade observada: as estratégias poderão ter ampliado as oportunidades de participação, mas o envolvimento efetivo parece ter sido também condicionado por fatores individuais e relacionais, como o nível inicial, a iniciativa dos alunos e as decisões dos colegas na circulação da bola.

A análise da TPR permite delimitar o alcance da evolução observada, uma vez que a sua trajetória nem sempre acompanhou a da TPR 2.º/3.º. O aumento da participação nos 2.º e 3.º contactos não correspondeu necessariamente a uma maior intervenção no conjunto das ações, diferença que poderá relacionar-se, em parte, com o peso do primeiro contacto, mais condicionado pela trajetória da bola enviada pela equipa adversária (Paulo et al., 2016). A evolução observada assume particular relevância por incidir nos 2.º e 3.º contactos, que permitem uma leitura mais próxima da participação dos alunos na continuidade e na construção das jogadas da própria equipa. A análise conjunta das matrizes de interação, da média de contactos por jogada e da média de alunos distintos envolvidos por jogada permite contextualizar esta evolução no funcionamento das equipas. Em algumas equipas, o aumento da TPR 2.º/3.º dos alunos que apresentavam valores iniciais reduzidos nessas ações coincidiu com uma menor concentração das ligações em determinados alunos e, em certos casos, com o aumento da média de contactos por jogada e da média de alunos distintos envolvidos por jogada. Esta convergência constitui um indício de uma participação mais ampla nas ações através das quais a equipa organiza o jogo, aproximando-se da perspetiva de Graça, Batista, et al. (2024), segundo a qual a inclusão no ensino dos jogos implica a integração dos diferentes alunos nas ações e na organização coletiva da equipa.

Importa ainda reconhecer que os indicadores quantitativos analisados permitem caracterizar a distribuição da participação e os padrões de interação, mas não avaliar diretamente a qualidade da tomada de decisão ou da execução. Por conseguinte, o aumento da participação não permite, por si só, inferir uma melhoria do desempenho técnico-tático, distinção igualmente refletida por Mahedero et al. (2021), que trataram o envolvimento, a tomada de decisão, a execução e o desempenho como dimensões analíticas diferenciadas. Ainda assim, os dados qualitativos contribuem para contextualizar a evolução observada. Os alunos associaram a prática em equipa à aprendizagem técnico-tática, ao aumento da confiança e à evolução coletiva, e o feedback entre pares à identificação das dificuldades e dos aspetos a melhorar. Estes dados são compatíveis com os contributos da AC para aprendizagens relacionadas com o desempenho e a compreensão do jogo identificados por Casey e Goodyear (2015).

A análise conjunta da evolução da TPR 2.º/3.º, da menor concentração das ligações, dos indicadores coletivos e dos dados qualitativos permite contextualizar o aumento da participação nos 2.º e 3.º contactos observado entre a maioria dos alunos que apresentavam valores iniciais reduzidos nessas ações. Contudo, na ausência de um grupo de controlo, não é possível atribuir exclusivamente às estratégias implementadas essa evolução, que poderá também refletir a prática acumulada, a familiarização com a modalidade e as dinâmicas específicas de cada equipa.

O aumento da coesão pela tarefa, sem alteração estatisticamente significativa na coesão social, sugere uma perceção mais favorável do funcionamento das equipas em torno de objetivos e responsabilidades comuns, sem evidência de uma evolução equivalente na dimensão relacional. Esta leitura é coerente com a mobilização da responsabilidade individual, da interação promotora e do processamento grupal, princípios da AC que sustentam a coordenação e a regulação do trabalho da equipa. A distinção entre coesão pela tarefa e coesão social proposta por Eys et al. (2009) ajuda a compreender esta evolução diferenciada. A coexistência de perceções positivas sobre o trabalho em equipa com referências a dificuldades relacionais e de comunicação reforça esta interpretação.

7.10 Limitações

O estudo apresenta limitações que devem ser consideradas na interpretação dos resultados. A intervenção foi desenvolvida numa única turma, com um número

reduzido de participantes e sem grupo de controlo, o que limita a generalização dos resultados e impede que se estabeleça uma relação causal direta entre as estratégias implementadas e as alterações verificadas. A análise da evolução das equipas ficou circunscrita a três momentos de observação em vídeo, nos quais se verificaram ausências e substituições pontuais. Estas alterações temporárias na composição das equipas poderão ter influenciado os padrões de participação e interação observados e, eventualmente, as perceções de coesão. Embora a duração dos períodos observados tenha sido fixada em oito minutos, o número de contactos e de jogadas registados variou entre equipas e momentos. Os indicadores quantitativos calculados a partir de menos ocorrências podem, por isso, ser mais sensíveis a ações pontuais, exigindo maior prudência na comparação entre equipas e momentos. A aplicação coletiva do questionário, embora realizada com distanciamento entre os alunos, não garantiu o completo isolamento destes durante o preenchimento, não podendo excluir-se uma eventual influência entre pares. Acresce que o primeiro momento de aplicação do questionário ocorreu apenas na Aula 4, após a implementação de algumas estratégias, não permitindo avaliar a coesão social e a coesão pela tarefa antes do início da intervenção. Adicionalmente, a análise dos registos qualitativos envolveu a interpretação da professora-estagiária, podendo estar sujeita à subjetividade decorrente do seu duplo papel de interveniente e investigadora.

7.11 Conclusão

Os resultados deste estudo sugerem a pertinência pedagógica das estratégias orientadas pelos princípios da AC na criação de condições favoráveis a um jogo de voleibol 4×4 mais inclusivo. Quanto à distribuição da participação nos 2.º e 3.º contactos, a intervenção parece ter favorecido o aumento da participação de vários alunos que apresentavam valores iniciais reduzidos nessas ações, embora a evolução tenha sido parcial e heterogénea. No que respeita à evolução das perceções de coesão, verificou-se um aumento estatisticamente significativo da coesão pela tarefa, enquanto a coesão social não apresentou alterações significativas. A diversidade das trajetórias evidencia que as condições criadas não se traduziram numa evolução uniforme entre alunos e equipas. Estes resultados salientam, assim, que a estruturação intencional de situações de cooperação e o acompanhamento da participação dos diferentes alunos podem contribuir para tornar o jogo de voleibol 4×4 mais inclusivo.

7.12 Referências bibliográficas

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

Batista, P., Estriga, L., & Graça, A. (2024). Reflexões sobre uma educação física de qualidade e inclusiva em prol da justiça social. In P. Batista, A. Graça, & L. Estriga (Eds.), *Orientações para uma educação física que abrace a diversidade: Componentes curriculares da aptidão física e dos jogos de invasão* (pp. 6–12). Editora FADEUP. https://lacm.fade.up.pt/files/PST-PRIPE/PDF/e-book_PST-PRIPE_PT.pdf

Bessa, C., Mesquita da Silva, S., Farias, C., & Mesquita, I. (2024). Portuguese validation of the Youth Sport Environment Questionnaire (YSEQ) *for the physical education context. Education Sciences, 14*(12), Article 1276. https://doi.org/10.3390/educsci14121276

Casey, A., & Goodyear, V. A. (2015). Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of physical education? A review of literature. *Quest, 67*(1), 56–72. https://doi.org/10.1080/00336297.2014.984733

Eys, M., Loughead, T., Bray, S. R., & Carron, A. V. (2009). *Development of a cohesion questionnaire for youth: The Youth Sport Environment Questionnaire. Journal of Sport and Exercise Psychology, 31*(3), 390–408. https://doi.org/10.1123/jsep.31.3.390

Farias, C., Segovia, Y., Valério, C., & Mesquita, I. (2022). Does Sport Education promote equitable game-play participation? Effects of learning context and students' sex and skill-level. *European Physical Education Review, 28*(1), 20–39. https://doi.org/10.1177/1356336X211013832

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., Batista, P., & Estriga, L. (2024). Transformar os jogos de invasão em matéria de inclusão e justiça social. In P. Batista, A. Graça, & L. Estriga (Eds.), *Orientações para uma educação física que abrace a diversidade: Componentes curriculares da aptidão física e dos jogos de invasão* (pp. 96–118). Editora FADEUP.

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

Hastie, P. A., Ward, J. K., & Brock, S. J. (2017). Effect of graded competition on student opportunities for participation and success rates during a season of Sport Education. *Physical Education and Sport Pedagogy, 22*(3), 316–327. https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1203888

Hovdal, D. O. G., Haugen, T., Larsen, I. B., & Johansen, B. T. (2021). Students' experiences and learning of social inclusion in team activities in physical education. *European Physical Education Review, 27*(4), 889–907. https://doi.org/10.1177/1356336X211002855

Laporta, L., Afonso, J., & Mesquita, I. (2018). Interaction network analysis of the six game complexes in high-level volleyball through the use of eigenvector centrality. *PLOS ONE, 13*(9), Article e0203348. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0203348

Light, R. L., & Harvey, S. (2017). *Positive pedagogy for sport coaching. Sport, Education and Society, 22*(2), 271–287. https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1015977

Mahedero, M. P., Calderón, A., Hastie, P., & Arias-Estero, J. L. (2021). Grouping students by skill level in mini-volleyball: Effect on game performance and knowledge in Sport Education. *Perceptual and Motor Skills, 128*(4), 1851–1871. https://doi.org/10.1177/00315125211021812

Moura, A., Graça, A., Costa, C., Gama, B., Lima, G., & Batista, P. (2025). The interplay of game rule adjustments with self- and peer assessment in supporting balanced participation in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education. Advance online publication.* https://doi.org/10.1123/jtpe.2024-0344

Paulo, A., Zaal, F. T. J. M., Fonseca, S., & Araújo, D. (2016). Predicting volleyball serve-reception. *Frontiers in Psychology, 7,* Article 1694. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01694

Quennerstedt, M. (2019). Physical education and the art of teaching: Transformative learning and teaching in physical education and sports pedagogy. *Sport, Education and Society, 24*(6), 611–623. https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1574731

8. Contrapontos da experiência pedagógica – noutro contexto escolar

A turma residente constituiu a linha principal deste percurso, mas outras experiências foram surgindo em contraponto. A lecionação no 5.º ano, o acompanhamento do DE e a participação na vida da escola colocaram-me perante diferentes ritmos, responsabilidades e contextos de intervenção, alargando a minha compreensão da docência.

8.1 Experiência de ensino com o 5.º ano

A lecionação de uma UD de ginástica de solo a uma turma de 5.º ano, constituída por 20 alunos, 11 do sexo masculino e nove do sexo feminino, embora limitada a seis aulas, exigiu uma rápida adaptação da intervenção face à realidade que acompanhava no 10.º ano. Esta UD levou-me a refletir sobre a necessidade de ajustar a intervenção ao nível de desenvolvimento e às necessidades dos alunos.

A unidade articulou a aprendizagem progressiva de elementos gímnicos com a construção e apresentação de uma sequência, em consonância com as AEEF (DGE, 2018a). A comparação entre os dois níveis de ensino mostrou-me que a implicação dos alunos nas decisões deve ser ajustada ao seu nível de desenvolvimento. Enquanto no 10.º ano dispunham de maior liberdade para selecionar e combinar os elementos, no 5.º ano foi necessário delimitar as opções e acompanhar o processo mais de perto, fazendo incidir a sua participação sobretudo na organização da sequência. Compreendi que promover a autonomia exige equilibrar progressivamente a liberdade de escolha com a orientação docente.

> *Os alunos revelaram uma elevada energia, menor inibição na exposição, mas também mais tendência para a dispersão, contrastando com os alunos do 10.º ano* (DB, reflexão do 2.º período).

A leitura deste cenário permitiu-me compreender que esta dispersão não traduzia falta de interesse, podendo relacionar-se com o desenvolvimento ainda progressivo da atenção sustentada e do controlo inibitório nesta faixa etária (Betts et al., 2006). A experiência prévia com crianças desta faixa etária facilitou a adaptação da comunicação, levando-me a selecionar a informação essencial e a articular indicações breves com demonstrações e comparações simples e apelativas. Mais do que responder a características genericamente associadas à idade, tornou-se necessário interpretar rapidamente a natureza das dificuldades evidenciadas por cada aluno. Perante limitações motoras, propus alternativas aos elementos previstos,

preservando uma participação segura e, perante dificuldades de compreensão, o acompanhamento imediato após a explicação coletiva revelou-se mais eficaz:

> *Após explicar a tarefa ao grupo, procurei acompanhá-lo de imediato e, se necessário, reforçava as indicações (...) revelou-se eficaz, pois, quando compreendia o que lhe era solicitado, envolvia-se de forma mais consistente* (DB, 22 de janeiro de 2026).

A situação mais exigente envolveu um aluno que perturbava frequentemente os colegas e o funcionamento das tarefas. Procurei intervir no momento, estabelecer limites claros e dialogar com o aluno sobre as consequências das suas ações. A atribuição pontual de responsabilidades, como a demonstração de exercícios, favoreceu momentos de maior empenho. Deste modo, para além da correção imediata do comportamento, procurei contribuir para o desenvolvimento do autocontrolo e da responsabilidade, em consonância com Hovdal, Larsen, et al. (2021). Contudo, devido ao número reduzido de aulas e à frequência irregular do aluno, não foi possível aprofundar esta intervenção nem acompanhar a sua evolução.

Esta UD confrontou-me também com uma dimensão da minha intervenção na qual reconhecia a necessidade de evoluir: a realização das ajudas. Inicialmente gerava-me alguma insegurança, mas a repetição destas situações permitiu-me atuar com maior confiança e eficácia:

> *A realização de ajudas revelou-se mais facilitada, quer pelas características físicas dos alunos, quer pela maior disponibilidade para a intervenção (…) senti mais segurança e eficácia neste domínio* (DB, reflexão do 2.º período).

Esta experiência veio reforçar a importância de atender às necessidades específicas de cada aluno, para além das características gerais associadas à faixa etária. O contacto com outro nível de ensino ampliou, assim, a minha capacidade de interpretar as exigências do contexto e de ajustar a intervenção às respostas concretas dos alunos.

8.2 Desporto Escolar

O meu envolvimento no DE de voleibol surgiu da intenção de desenvolver competências de intervenção nas modalidades coletivas, domínio em que reconhecia margem de progressão, e de aprofundar a compreensão do papel educativo do DE. Foi neste contexto que, ao longo do ano, acompanhei, em colaboração com a professora responsável, um grupo feminino do escalão de iniciadas.

A regularidade dos treinos, contrastando com o período mais reduzido em que lecionei voleibol nas aulas, permitiu acompanhar a evolução das alunas, retomar aprendizagens e ajustar progressivamente a intervenção às dificuldades identificadas. Como as competições decorriam em situação de jogo 6×6, as formas reduzidas foram articuladas com situações progressivamente mais próximas dessa configuração. Por sua vez, os problemas observados em competição orientavam o trabalho desenvolvido nos treinos seguintes. Esta articulação entre treino e competição mostrou-me a importância de observar o jogo para identificar necessidades e orientar a intervenção.

Para além da dimensão técnico-tática, o acompanhamento contínuo das alunas ampliou a minha compreensão do papel educativo do DE, desde logo evidente na valorização do seu percurso pela professora responsável:

> *A professora referiu que a escolha se faria sobretudo no compromisso demonstrado e na assiduidade aos treinos, mais do que o desempenho* (DB, 8 de outubro de 2025).

Esta orientação mostrou que o compromisso e a assiduidade eram valorizados a par do desempenho, favorecendo a responsabilidade, o espírito de equipa e a entreajuda, em consonância com a conceção do DE como espaço de desenvolvimento global (DGE, 2026). A participação de três alunos como árbitros evidenciou igualmente outras formas de envolvimento na modalidade, promovendo aprendizagens relacionadas com a tomada de decisão, a responsabilidade e a aplicação imparcial das regras. Também a competição assumiu um valor formativo:

> *No início, apresentavam algum nervosismo, o que se refletia no seu desempenho (...) com algumas indicações e à medida que foram percebendo que o mais importante era participar e jogar, foram melhorando progressivamente* (DB, 24 de abril de 2026).

Este episódio mostrou-me que, quando sustentada por uma intencionalidade pedagógica clara, a competição pode ultrapassar o resultado e constituir uma oportunidade para lidar com a dificuldade e o erro, apoiar as colegas e manter o compromisso com a equipa. O contacto com outras realidades competitivas evidenciou, contudo, que este valor formativo não é automático. Em alguns casos, a valorização dos alunos considerados mais aptos levou-me a questionar até que ponto a procura do resultado se sobrepunha à finalidade educativa do DE. Este confronto reforçou a importância de assegurar a coerência entre o percurso desenvolvido nos treinos e as decisões tomadas em competição, para que o DE proporcione

experiências significativas, equitativas e capazes de sustentar a motivação para uma prática desportiva duradoura. Esta conceção converge com a Estratégia do DE 2026–2036, que defende uma prática regular, equitativa e dirigida a todos, orientada para o desenvolvimento pessoal e social (DE, 2026).

Ao longo deste percurso, a minha intervenção tornou-se progressivamente mais autónoma, evoluindo da emissão de feedback para a condução de tarefas, o acompanhamento de pequenos grupos e, pontualmente, a orientação do treino. Para além de aprofundar a minha compreensão do papel educativo do DE, esta progressão permitiu-me intervir com maior segurança no ensino do voleibol. Neste processo, a confiança e o exemplo pedagógico da professora responsável foram determinantes, mostrando-me que a exigência competitiva pode coexistir com a valorização do percurso e o desenvolvimento de todas as alunas.

8.3 Participação na vida escolar

Ao longo do EP, participei em diferentes espaços de acompanhamento, decisão e convivência profissional, que ampliaram a minha compreensão da docência para além da aula. Neste percurso, a comunicação constituiu uma dimensão em que fui evoluindo, partindo de uma postura inicialmente mais reservada.

Nos contextos formais, nomeadamente nas reuniões com a Diretora de Turma, nos Conselhos de Turma e nas reuniões do Grupo Disciplinar de EF e do Departamento de Expressões, a minha intervenção ocorreu de forma mais contida e gradual. Entre estes espaços, as reuniões com a Diretora de Turma assumiram particular relevância, ao revelarem dimensões do trabalho docente menos visíveis na aula:

> *Percebi de forma mais concreta a componente administrativa envolvida, desde a gestão de faltas até aos contactos com encarregados de educação, uma parte do trabalho que evidencia o peso burocrático que acompanha o cargo de Diretor de Turma* (DB, 27 de novembro de 2025).

Para além desta componente, estas reuniões mostraram-me a importância de conhecer os alunos nas suas diferentes circunstâncias. A análise de situações individuais, contextos familiares, atitudes e dificuldades evidenciou que a intervenção docente exige sensibilidade, comunicação e articulação com os diferentes elementos da comunidade educativa. Os Conselhos de Turma alargaram esta compreensão, ao mostrarem que o conhecimento sobre cada aluno se aprofunda pelo cruzamento de

diferentes perspetivas e que a avaliação não resulta de uma leitura isolada, mas de um processo coletivo de análise e decisão.

Nos momentos mais informais, como o jantar de Natal, o almoço de Páscoa e a convivência quotidiana na sala de professores, a comunicação surgiu com maior espontaneidade. Percebi que a proximidade construída nesses contextos se refletia num ambiente de trabalho mais positivo, favorecendo a partilha e a entreajuda.

A participação na vida escolar estendeu-se ainda às atividades desenvolvidas ao longo do ano. O Dia D, integrado no Plano Cultural de Escola, e a Marcha CUL'Arte, sob o mote "P'la Cultura é que vamos", proporcionaram-me contacto com as dimensões lúdica, cultural e expressiva da vida escolar. Paralelamente, o Grupo Disciplinar de EF dinamizou, no âmbito do Plano Anual de Atividades, iniciativas como o Dia Europeu do DE, o Corta-Mato, o Mega Atleta, a atividade de estágio e o Sarau. A participação da escola em provas de âmbito interescolar, nomeadamente na Taça do DE e na fase regional do Mega Atleta, alargou esta experiência a outros contextos de acompanhamento dos alunos. As funções desempenhadas e as principais aprendizagens delas decorrentes encontram-se sintetizadas no Quadro 4.

Quadro 4 – *Síntese de participação em atividades escolares*

Atividade	Papel desempenhado	Aprendizagens principais
Dia D	Acompanhamento dos alunos nos jogos tradicionais	Gestão de grupos, colaboração com os professores e promoção do envolvimento nas atividades
Marcha CUL'Arte: "P'la Cultura é que vamos"	Acompanhamento dos alunos	Valorização da cultura e da participação, articulação entre diferentes elementos da escola e reforço do sentido de pertença
Dia Europeu do DE: aula de Hip-hop e Zumba	Acompanhamento dos alunos	Gestão de grupos, colaboração, envolvimento dos alunos
Corta-Mato (Fase Escola)	Apoio à organização	Organização de eventos desportivos escolares, gestão de grupos e articulação com o grupo de EF
Mega Atleta (Fase Escola)	Apoio à organização e acompanhamento dos alunos durante as provas	Acompanhamento dos alunos em contexto competitivo e valorização da participação para além dos resultados
Mega Atleta (Fase Regional)	Acompanhamento dos alunos	Responsabilização dos alunos, gestão emocional e compreensão do funcionamento de uma competição interescolar

Pedipaper Multiatividades (Atividade de Estágio)	Organização e dinamização da atividade	Antecipação, teste prévio das tarefas, organização, comunicação, articulação entre os diferentes intervenientes e gestão de imprevistos
Taça do DE (Fase Regional)	Acompanhamento de alunos de 7.º ano de escolaridade na modalidade de voleibol	Gestão emocional, compromisso, *fair play*, responsabilidade e valorização da participação dos alunos
Sarau	Apoio à organização, acompanhamento dos ensaios de alunos das turmas residentes do NE e participação nos ensaios da coreografia dos professores	Sentido de comunidade educativa, valorização dos alunos, reforço da pertença à escola

Destas atividades, realço o Sarau, porquanto constituiu um momento significativo, contribuindo para reforçar áreas de competência previstas no PASEO, como o relacionamento interpessoal, o desenvolvimento pessoal e autonomia e a sensibilidade estética e artística. A sua relevância não se esgotou, contudo, na apresentação final. Também o processo de preparação e os ensaios permitiram compreender o valor que estas iniciativas podem assumir para os alunos. Esse valor tornou-se particularmente evidente nos momentos que antecederam a atuação:

> *Antes da atuação, os alunos estavam um pouco nervosos, mas também entusiasmados por participarem (...) mostrou que a experiência tinha valor afetivo e identitário para quem nela se envolveu* (DB, 29 de maio de 2026).

A elevada adesão da comunidade educativa ampliou o significado do Sarau, afirmando-o como espaço de encontro, expressão e celebração coletiva. A participação dos professores numa coreografia assumiu também particular relevância, ao permitir que estes se reconhecessem para além dos papéis habitualmente assumidos e ao reforçar o sentimento de pertença à escola.

Este percurso mostrou-me, em consonância com Queirós (2012), que a docência se constrói em múltiplos espaços e relações para além da aula. A participação nos diferentes espaços da vida escolar reforçou a compreensão de que ser professora implica colaborar, assumir responsabilidades e contribuir para os processos coletivos da escola. Embora ainda reconheça margem para progredir nos contextos formais, a segurança que fui adquirindo na comunicação levou-me a compreender que construir uma voz profissional não se traduz numa intervenção constante, mas na capacidade de escutar, ponderar e tomar a palavra quando o contributo é pertinente.

9. Ressonâncias da experiência – conclusão

Na música, a ressonância prolonga o som para além do momento em que foi produzido. Também as experiências vividas no EP não se encerram com a sua conclusão: permanecem nas aprendizagens construídas, nas questões em aberto e nos referenciais que continuarão a orientar a minha intervenção profissional. O EP constituiu uma etapa decisiva da minha formação, ao confrontar as expectativas iniciais com a realidade da escola e transformar as experiências em aprendizagens. Ao longo deste percurso, aprofundei a minha compreensão dos alunos, do ensino e da profissão docente, construindo referências que continuarão a sustentar o meu desenvolvimento profissional.

O receio de que a timidez pudesse dificultar a minha integração no contexto escolar não se confirmou com a intensidade que antecipava. As relações construídas com os diferentes intervenientes ao longo do EP permitiram-me sentir progressivamente mais integrada e assumir com maior segurança o meu papel de professora-estagiária, embora reconheça a importância de continuar a desenvolver a comunicação em contextos formais.

O trabalho com a turma residente assumiu um lugar central na minha formação, constituindo um espaço de aprendizagem em que a observação das respostas dos alunos se tornou o ponto de partida para decisões pedagógicas progressivamente mais fundamentadas. Foi particularmente gratificante verificar que os progressos alcançados ultrapassaram o domínio motor, tornando-se também visíveis na participação, na cooperação, na assunção de responsabilidades e na regulação da aprendizagem, dando expressão à intenção de afirmar a EF como espaço de aprendizagem e pertença. Este percurso mostrou-me que a intervenção pedagógica não se reduz à aplicação de soluções previamente definidas, exigindo interpretar os seus efeitos, atender às necessidades dos alunos e reajustar as decisões sem perder de vista as finalidades educativas. A investigação desenvolvida aprofundou este modo de pensar, ao exigir uma observação mais sistemática e maior prudência na interpretação dos resultados, evidenciando que as respostas às mesmas estratégias podem diferir entre alunos e equipas.

Para além do trabalho com a turma residente, o DE, a lecionação no 5.º ano e a participação na vida da escola colocaram-me perante contextos, exigências e responsabilidades distintos, ampliando a minha compreensão das dimensões

pedagógica, colaborativa e institucional da profissão. Estas experiências mostraram-me que ser professora implica também colaborar com outros profissionais, comunicar em diferentes contextos e participar nos processos coletivos da escola. A reflexão individual e partilhada permitiu transformar essa diversidade de experiências em aprendizagem: as conversas com a PC, a professora orientadora, os colegas do NE e outros docentes, a observação das aulas e a análise da minha intervenção ajudaram-me a confrontar perspetivas, questionar decisões e reformular estratégias. Percebi, assim, que tornar-me professora implica analisar criticamente a experiência, aprender com os outros e traduzir essa aprendizagem em decisões pedagógicas progressivamente mais fundamentadas.

O sentido encontrado no trabalho com os alunos, na observação dos seus progressos e na possibilidade de contribuir para a sua aprendizagem confirmou a minha identificação com a docência em EF. A responsabilidade de decidir, lidar com a incerteza, reconhecer fragilidades e ajustar a intervenção contribuiu para o meu desenvolvimento profissional e pessoal. Tornei-me mais confiante, reflexiva e disponível para escutar os outros, reconhecendo que a minha identidade profissional permanece em construção. Ao longo do EP, consolidei princípios estruturantes: uma EF inclusiva e significativa, uma relação pedagógica assente no respeito, na proximidade e na exigência, e uma intervenção orientada para o desenvolvimento integral dos alunos e para uma relação positiva e duradoura com a atividade física.

Perspetivando o futuro, levo a certeza de que pretendo seguir o caminho da docência em EF. Quero continuar a desenvolver a comunicação em contextos profissionais formais e aprofundar respostas pedagógicas mais consistentes perante a diversidade dos alunos. É minha intenção construir uma prática cada vez mais intencional, crítica e ajustada, procurando evoluir enquanto professora e proporcionar aos alunos experiências de aprendizagem significativas. O término do EP não representa, por isso, o encerramento de uma obra concluída, mas a abertura para novas composições, construídas no encontro com outros alunos, contextos e desafios. É nessa continuidade que pretendo continuar a escrever e a interpretar a professora que quero ser.

Referências bibliográficas

Barros, I., Pacheco, A. R., & Batista, P. (2018). A experiência de estágio: O impacto e as primeiras vivências do estudante estagiário de Educação Física. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 99*(253), 605–632. https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i253.3774

Barroso, J. (2012). *Cultura, cultura escolar, cultura de escola.* Universidade Estadual Paulista; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65262

Bastos, T., Cachapuz, C., & Batista, P. (2024). Conhecer os alunos. In P. Batista, A. Graça, & L. Estriga (Eds.), *Orientações para uma Educação Física que abrace a diversidade: Componentes curriculares da aptidão física e dos jogos de invasão* (pp. 13–29). Editora FADEUP.

Batista, P., & Queirós, P. (2015). (Re)colocar a aprendizagem no centro da Educação Física. In R. Rolim, P. Batista, & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em educação física* (pp. 29–43). Editora FADEUP.

Betts, J., McKay, J., Maruff, P., & Anderson, V. (2006). The development of sustained attention in children: The effect of age and task load. *Child Neuropsychology, 12*(3), 205–221. https://doi.org/10.1080/09297040500488522

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, *86*(1), 8–21. https://doi.org/10.1177/003172170408600105

Costa, J. C. M., Ribeiro, J., Batista, P. M. F., Ribeiro, V., Fonseca, M., & Barreira, D. (2024). Teaching football for student diversity: A study in the context of a physical education school placement. *Journal of Physical Education, 35,* Article e3546. https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v35i1.3546

Crum, B. J. (1993). Conventional thought and practice in physical education: Problems of teaching and implications for change. *Quest*, *45*(3), 339–356. https://doi.org/10.1080/00336297.1993.10484092

Cunha, P., Silva, A. M., Silva, T., & Batista, P. (2024). Perspetivas e orientações para a operacionalização da aptidão física. In P. Batista, A. Graça, & L. Estriga (Eds.), *Orientações para uma Educação Física que abrace a*

diversidade: Componentes curriculares da aptidão física e dos jogos de invasão (pp. 50–94). Editora FADEUP.

Delors, J. (Coord.). (2001). *Educação: Um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.* Edições Asa.

Desporto Escolar. (2026). *Estratégia Nacional para o Desporto Escolar 2026–2036: Um pilar da identidade da escola.* https://desportoescolar.dge.medu.pt/sites/default/files/RepositorioDocumentos/2026/estrategia-nacional-para-o-desporto-escolar-2026-2036.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018a). *Aprendizagens essenciais: Articulação com o Perfil dos Alunos — 5.º ano, 2.º ciclo do ensino básico — Educação Física.* Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/5_educacao_fisica.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018b). *Aprendizagens essenciais: Articulação com o Perfil dos Alunos — 10.º ano, ensino secundário — Educação Física.* Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_educacao_fisica.pdf

Estriga, L. (2024). Ensinar andebol: Aprender a jogar em equipa com fair play. In P. Batista, A. Graça, & L. Estriga (Eds.), *Orientações para uma Educação Física que abrace a diversidade: Componentes curriculares da aptidão física e dos jogos de invasão* (pp. 119–159). Editora FADEUP.

Freitas, L. (2020, 19 de março). *The great 8: The judo values keep us strong and safe*. International Judo Federation. https://www.ijf.org/news/show/the-great-8-the-judo-values-keep-us-strong-and-safe

Garganta, J., Guilherme, J., Barreira, D., Brito, J., & Rebelo, A. (2015). Fundamentos e práticas para o ensino e treino do futebol. In F. Tavares (Ed.), *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar* (2 ed., pp. 199–263). Editora FADEUP.

Graça, A. (2001). Breve roteiro da investigação empírica na pedagogia do desporto: A investigação sobre o ensino da educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 1*(1), 104–113. https://doi.org/10.5628/rpcd.01.01.104

Graça, A. (2012). Sobre as questões do quê ensinar e aprender em Educação Física. In I. Mesquita & J. O. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 93–117). Casa da Educação Física.

Graça, A. (2015). O discurso pedagógico da educação física. In R. Rolim, P. Batista, & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em educação física* (pp. 11–27). Editora FADEUP.

Guadagnoli, M. A., & Lee, T. D. (2004). Challenge point: A framework for conceptualizing the effects of various practice conditions in motor learning. *Journal of Motor Behavior, 36*(2), 212–224. https://doi.org/10.3200/JMBR.36.2.212-224

Hovdal, D. O. G., Larsen, I. B., Haugen, T., & Johansen, B. T. (2021). Understanding disruptive situations in physical education: Teaching style and didactic implications. *European Physical Education Review, 27*(3), 455–472. https://doi.org/10.1177/1356336X20960498

International Judo Federation. (s.d.). *Tips for the teacher.* IJF Judo in Schools. https://schools.ijf.org/toolkit/teacher/article/1340

Lambert, K., & Penney, D. (2020). Curriculum interpretation and policy enactment in health and physical education: Researching teacher educators as policy actors. *Sport, Education and Society, 25*(4), 378–394. https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1613636

Lawson, H. A. (1983). Toward a model of teacher socialization in physical education: The subjective warrant, recruitment, and teacher education. *Journal of Teaching in Physical Education, 2*(3), 3–16. https://doi.org/10.1123/jtpe.2.3.3

Martins, G. d'O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.* Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

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 ed., pp. 73–122). Editora FADEUP.

Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 39–68). Edições FMH.

Metzler, M. W. (2017). *Instructional models in physical education* (3rd ed.). Routledge.

Moura, A. (2024). Avaliar para aprender. In P. Batista, A. Graça, & L. Estriga (Eds.), *Orientações para uma Educação Física que abrace a diversidade: Componentes curriculares da aptidão física e dos jogos de invasão* (pp. 30–49). Editora FADEUP.

Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación*, *350*, 203–218.

Presidência do Conselho de Ministros. (2018a). Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 129, 2918–2928.

Presidência do Conselho de Ministros. (2018b). Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 129, 2928–2943.

Queirós, P. (2012). Profissionalidade docente: Importância das questões deontológicas na formação inicial de profissionais (de Educação Física e Desporto). In I. Mesquita & J. O. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 49–66). Casa da Educação Física.

Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. In P. Batista, A. Graça, & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 67–83). Editora FADEUP.

Roldão, M. C. (2007). Função docente: Natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação, 12*(34), 94–103. https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008

Rosado, A., & Ferreira, V. (2009). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 185–206). Edições FMH.

Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem optimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 69–130). Edições FMH.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness.* The Guilford Press.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action.* Basic Books.

Siedentop, D. (2002). Sport education: A retrospective. *Journal of Teaching in Physical Education, 21*(4), 409–418. https://doi.org/10.1123/jtpe.21.4.409

Silva, A. M. C., Graça, A. B. S., MacPhail, A., & Batista, P. M. F. (2025). School-based physical activity programmes: An integrative review of health-related research. *Studia Sportiva, 19*(1), 102–118. https://doi.org/10.5817/StS2025-1-8

Soares, S., & Vilas-Boas, J. P. (2001). Sequência metodológica para aprendizagem das técnicas alternadas (crol e costas). *Revista Mundo da Natação*, (3), 29–36.

Tolgfors, B. (2018). Different versions of assessment for learning in the subject of physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy, 23*(3), 311–327. https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1429589

Tomlinson, C. A. (2014*). The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.

UNESCO. (2015). *Carta internacional da educação física, da atividade física e do esporte.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235409_por

van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher–student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review, 22*(3), 271–296. https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6

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.

Anexos

Anexo A – Distribuição das capacidades físicas, testes FITescola e formas de trabalho por matéria

Matéria	Capacidades físicas e Testes FITescola	Trabalho
Badminton	→ Força dos membros superiores, força dos membros inferiores e força do core → Resistência → Flexibilidade Testes FITescola: Agilidade 4x10m; Abdominais e Flexões de braços; Flexibilidade dos ombros e Senta e alcança.	Circuito 6 exercícios: 30s exercício, 20s descanso entre exercícios, 1 min descanso entre séries.
Futebol	→ Resistência → Força → Agilidade, envolvendo velocidade de reação, equilíbrio, orientação espacial e coordenação. Testes FITescola: Impulsão horizontal e Velocidade 40m; Vaivém.	Resistência integrada na ativação geral (corrida contínua): Preparação Corta-Mato Restantes capacidades desenvolvidas de forma integrada nos exercícios e não em trabalho específico.
Ginástica de Solo	→ Flexibilidade → Força dos membros superiores e força do core → Equilíbrio → Coordenação	Sobretudo na ativação geral (maior incidência na flexibilidade) e em circuito 2 séries de nº exercícios variável, 30s exercício, 20/10s descanso entre exercícios, 1 min descanso entre séries. Capacidades também desenvolvidas de forma integrada nos exercícios.
Natação	→ Resistência → Força → Velocidade de reação → Coordenação	Capacidades desenvolvidas de forma integrada nos exercícios e não em trabalho específico.
Judo	→ Força dos membros superiores → Força core → Flexibilidade No trabalho de *ne-waza,* a força-resistência dos membros superiores e do core e a flexibilidade solicitadas na manutenção das imobilizações e na	Circuito de 4/5 exercícios: 40s exercício, 20s descanso entre exercícios, 1 min descanso entre séries. Capacidades desenvolvidas de forma integrada nos exercícios.

	realização das saídas. Nos *randoris* condicionados, são mobilizadas a resistência, a velocidade de reação e capacidades coordenativas, como o equilíbrio, a orientação espacial e a diferenciação cinestésica. A flexibilidade e a mobilidade são também solicitadas na realização dos *ukemis.*	
Dança	→ Força dos membros superiores, dos força membros inferiores e força do core → Resistência → Flexibilidade → Coordenação	Circuito de 5 exercícios: 40s exercício, 20s descanso entre exercícios, 1 min descanso entre séries) Circuito proposto inicialmente pelo professor segundo. Posteriormente, cada grupo responsável por trazer 1 exercício para 1 capacidade, consoante indicação do professor.
Voleibol	→ Força membros superiores, força membros inferiores e força core → Resistência → Flexibilidade → Coordenação Testes FITescola: Abdominais e Flexões de braços; Flexibilidade dos ombros e Senta e alcança.	Circuito de 5 exercícios: 40s exercício, 20s descanso entre exercícios, 1 min descanso entre séries. Cada grupo responsável por trazer 1 exercício para 1 capacidade, consoante indicação do professor.
Andebol	→ Força dos membros superiores, força dos membros inferiores e força do core → Resistência → Flexibilidade → Coordenação → Agilidade, envolvendo velocidade de reação, equilíbrio, orientação espacial e coordenação. Testes FITescola: Agilidade 4x10m; Impulsão horizontal e Velocidade 40m; Vaivém.	Circuitos de condição física: 2 séries de 5 exercícios, 40s exercício, 20s de descanso entre exercícios, 1min descanso entre séries.

Anexo B – Dossier de dança

Dossier de Dança

Cultura Desportiva:

Tempo musical – Corresponde a **1 batida** da música
Frase musical – Corresponde a **8 tempos** musicais
Bloco musical – Corresponde a **32 tempos** musicais;

Coreografia - conjunto de frases de movimento (ações motoras), organizado com princípio, meio e fim.

Em contexto escolar, existem três tipos de dança:

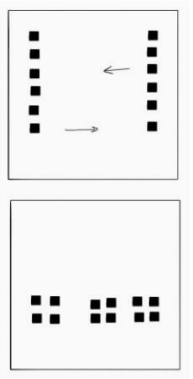
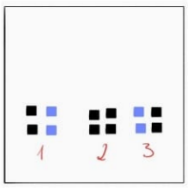
- Dança criativa
- Danças Tradicionais portuguesas (Erva Cidreira, Sariquité, Vai de Roda, Siga à Roda)
- Danças Sociais (Valsa, Rumba quadrada, Salsa)

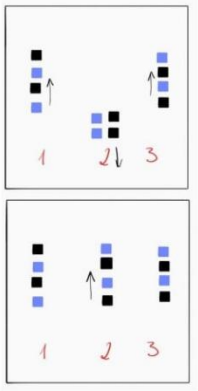
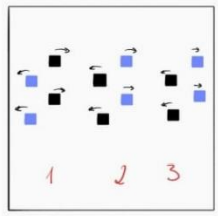
Conceitos

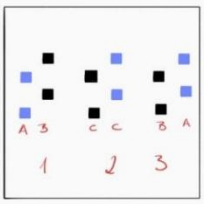
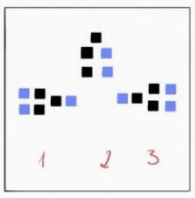
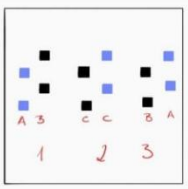
Noção de tempo Identificar a pulsação, ritmo, estrutura, cadência das músicas.	**Ritmo/cadência:** Tempo normal, lento e rápido
Noção de Corpo Inclui a consciência do próprio corpo e o dos outros. Conhecer e explorar as potencialidades corporais.	**Movimentos:** deslocar/locomoção, saltar, virar /dar voltas, gesticular, pausar, cair, desequilibrar, torcer, fletir/contrair, expandir/alongar e transferir peso. **Partes do Corpo:** Cabeça, braços, pernas, tronco. **Formas:** Dobradas, alongadas, fechadas, abertas, simétricas e assimétricas.
Noção do Espaço Explorar o espaço pessoal (à volta do corpo) e espaço geral (para além do corpo), movimentando-se em diferentes níveis, direções, percursos e formações.	**Níveis:** alto, médio, baixo. **Amplitude:** abertura, fecho. **Eixos e Planos:** movimentos em eixos (vertical, horizontal, sagital) e planos (frontal, horizontal, sagital). **Direções:** cima, frente, trás. **Percursos:** retilíneos,curvos, irregulares.

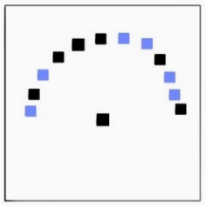
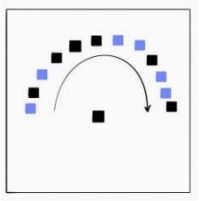
Dinâmica coreográfica	**Sincronização:** movimentos simultâneos com a mesma amplitude, velocidade e dinamismo. **Coral:** execução simultânea, mas fazem movimentos diferentes (podem variar na velocidade, direção ou tamanho do movimento). **Canon:** movimentos começam imediatamente após o anterior, executados em sequência por indivíduos ou grupos. **Contraste:** oposições em velocidade, intensidade, nível, direção ou movimento (ex.: pausa-contínuo). **Subgrupos:** Movimentos ou tempos diferentes feitos por grupos diferentes, ou uma mistura de Cânon, Contraste e Coral realizada por grupos diferentes. **Contágio:** movimentos que geram resposta em outros (ex.: alguém caminha e, ao olhar para trás, o grupo cai).
Relação Explorar as relações corporais e interações com diferentes elementos.	**Com o corpo:** tocar, puxar. **Com colegas:** empurrar, aproximar. **Com objetos:** afastar, envolver. **Com o meio:** interpretar, sentir, reagir. **Música e movimento:** interligar movimentos com a letra, instrumentos, sons ou efeitos.
Energia Conferir qualidade ao movimento recorrendo aos fatores de tempo, peso, espaço e fluidez.	**Tempo:** rápido, relaxado. **Espaço:** amplo, fechado. **Peso:** leve, pesado, em esforço. **Fluência:** livre, continua, irregular.

Coreografia Transmitida:

Música: Fireball: Pitbull			
Tema: Fogo			
	Tempos (T)	**Passo**	**Esquema/Formação**
Parte 2	16T	**Formação inicial: Organizados em duas filas.** Saltitar até às posições definidas e baixam-se nas suas posições nos últimos 4 tempos (6 filas).	
Parte 1	32T	**Step touch sequencial: (Noção do Espaço - níveis e direção Dinâmica coreográfica - coral)** - 8 tempos - Levanta grupo 1 (braços em baixo) - 8 tempos - Levanta grupo 2 (braços para cima e para baixo) - 8 tempos - Levanta grupo 3 (braços em cima) - 8 tempos - todos juntos braços como se fosse chamas (grupo 1- para a direita, grupo 2 para cima, grupo 3 para a esquerda)	

	16T	**Deslocamentos para nova formação: (Noção do corpo - Movimentos, Dinâmica coreográfica - Canon)** 8 tempos: - Grupo 1 e 3 passam a 2 linhas em saltitares para trás e abanando as mãos e baixam-se - Grupo 2 desloca-se para a frente 8 tempos: - Grupo 1 e 3 fazem canon começando na frente , saltando e abrindo os braços - Grupo 2 saltita para trás alinhando-se com os colegas do grupo 1 e 3, colocando-se em fila e baixam-se	
Parte 2	8T	**Mudança de Formação (Noção do corpo - Movimentos e formas, Noção do espaço - Níveis e amplitude, Relação - música e movimento, Energia - espaço)** - Salto para um lado com os braços no ar para o lado do salto , salto para o outro de forma a passar para formação em xadrez, como se fossem um bola de fogo. + Inicio do Refrão: - 1 tempo - Ombro-ombro - 3 tempos - avança um pé e depois volta para trás o mesmo pé, braços a girar em cima	
	16T	**Refrão 1: (Noção do Espaço - Eixos e Planos e Direções)** - 4 tempos - step touch - 1 tempo - Ombro-ombro - 3 tempos - avança um pé e depois volta para trás o mesmo pé, braços a girar em cima	
	8T	Fim de Refrão: - 4 tempos - toque ao lado com o pé (step-touch); - 4 tempos - caminhar para a frente, os braços começam de baixo para cima último tempo pose com as mão	

		juntas e cabeça baixa.	
	16T	**Sequência por subgrupos: (Dinamica coreográfica - Subgrupos)** - Começando das pontas para o meio (A para C) 4 tempos para cada fila se juntar, cruza perna à frente abre os braços quando cruza. Os últimos 4 tempos já estão todos os grupos.	
P a r t e 3	8T	**Meio: (Noção do corpo, Noção de espaço)** - 8 tempos - 2x primeiro direita depois esquerda - Braço para cima como se fosse apanhar alguma coisa, cruza a perna e braço para baixo "estala os dedos"	
	8T	- 2 tempos - Avança o pé direito para a frente e fica virado de lado e volta para trás, 2 tempos - Avança o pé esquerdo para a frente e fica virado de lado e volta para trás - Isto 2x (os braços vão dobrados e unidos à frente levantando e baixando o cotovelo)	
	16T	**Mudança de formação + salto: (Noção do espaço-percursos, Noção de corpo - movimentos, relação com colegas)** 8 tempos + 4 tempos: - Caminhada saltada para as novas posições 4 tempos: - O aluno estipulado é catapultado pelos restantes alunos.	
	16T	**Mudança de formação: (Noção do espaço)** - Caminhada saltada e regressam às posições anteriores.	

Parte 4	32T	**Refrão 2: (Noção de corpo, noção de tempo e noção do espaço)** 8 tempos: - Braços fazem um movimento em L, Lado-Cima, step touch, sendo que avança para o lado que os braços comandarem 8 tempos: - Braços rodam e o lado em que o movimento para a perna cruza por trás da outra. 8 tempos: - v-step, mãos acompanham o movimento das pernas 4 tempos: - toca e volta com o pé, mas a rodar, de forma a ficar de costas 4 tempos: - eleva o joelho direito lentamente	
	28T	**Mudança de formação: (Noção de corpo - movimentos, noção do espaço - percursos)** - 1 tempo o pé cai com força no chão + 1 tempo/passo e depois é que inicia a sequência a seguir Depois os alunos andam pelo espaço: - 4 tempos passo-passo-salto-salto - 6x não se afastando da sua posição final - últimos 4 tempos deve de se posicionarem na formação.	
	4T	**Final: (Dinâmica coreográfica - Contágio)** O aluno que está no meio deve de fingir que acerta nos colegas que fazem um canon atirando-se para o chão.	

Orientações para a criação da Coreografia Criativa

Cada grupo deve escolher:

- tema
- música ou montagem musical (duração **mínima de 1´30 e máxima de 2´**)

Garantir que o **tema e música** estão **claramente articulados**!!!
Inspirem-se em situações do dia a dia, histórias… **sejam CRIATIVOS!**

Regras na elaboração da coreografia (mínimo):

- **4 formações** diferentes (ex: linha, círculo, V, diagonal, xadrez);
- **2 momentos de exploração do corpo**: ações - saltar, cair; formas corporais - aberta, fechada; ou diferentes partes do corpo - apenas braços, apenas pernas;
- **2 momentos de exploração da música e do tempo** (alteração de ritmo lento/rápido, mudança de velocidade);
- utilização dos **2 níveis de movimento** (alto, médio e baixo);
- **1 momento de contágio de grupo** (um elemento inicia o movimento e o grupo reage);
- **2 dinâmicas de grupo** diferentes (subgrupos, canon, contraste ou coral);
- **motivo coreográfico** (sequência de 8 tempos repetida pelo menos **2 vezes** com pequena variação).

Cada grupo apresentará SEMANALMENTE a parte da coreografia já construída!!!

No **dia da avaliação**, cada grupo deverá inserir no padlet a **ficha devidamente preenchida** com a identificação do tema, da música escolhida e da descrição resumida da estrutura da coreografia como é apresentado na coreografia transmitida.

Avaliação:

A avaliação terá em conta:

- Execução da Coreografia Transmitida;
- Criação e apresentação da Coreografia Criativa;
- Trabalho, empenho e evolução demonstrados ao longo de todas as aulas de dança;

Não te esqueças que… o domínio do saber e do saber fazer corresponde a 25%.

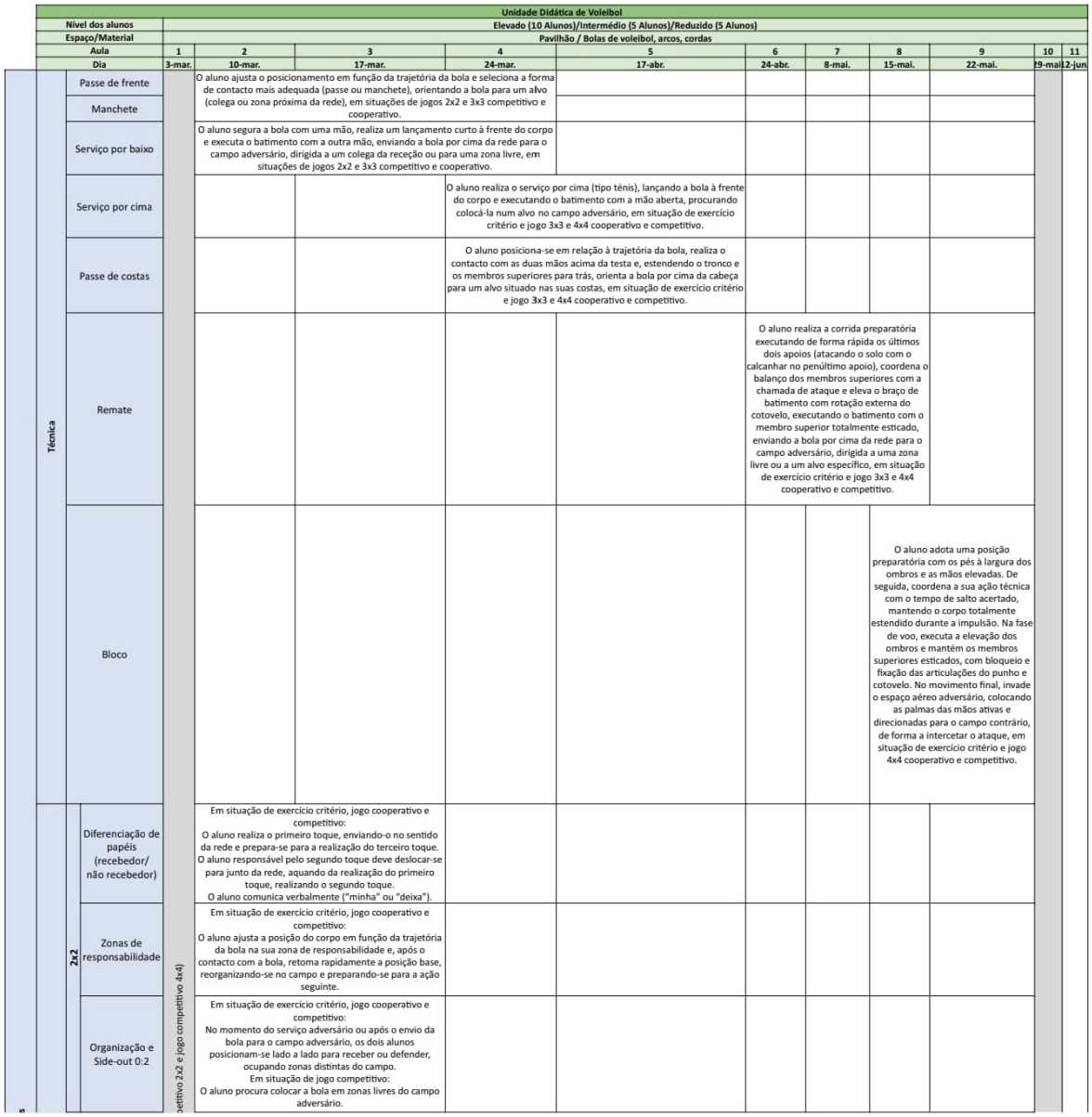
🧠 **Pesquisa e Pensamento Crítico**
Não basta dançar — é preciso pensar, planear, criar soluções e tomar decisões em grupo.

🎭 **Expressão e Criatividade**
Não basta fazer os movimentos — é preciso sentir, interpretar a música, transmitir atitude, comunicar utilizando corretamente a linguagem da dança.

🤝 **Relacionamento Interpessoal**
Não basta trabalhar para ti — é preciso cooperar, respeitar e ajudar o grupo a evoluir.

O esforço em cada aula conta, é o trabalho contínuo que constroi a evolução e faz a diferença na avaliação.

Anexo C – UD de voleibol



Unidade Didática de Voleibol												
Nível dos alunos		Elevado (10 Alunos)/Intermédio (5 Alunos)/Reduzido (5 Alunos)										
Espaço/Material		Pavilhão / Bolas de voleibol, arcos, cordas										
Aula		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Dia		3-mar.	10-mar.	17-mar.	24-mar.	17-abr.	24-abr.	8-mai.	15-mai.	22-mai.	29-mai.	12-jun.
Técnica	Passe de frente		O aluno ajusta o posicionamento em função da trajetória da bola e seleciona a forma de contacto mais adequada (passe ou manchete), orientando a bola para um alvo (colega ou zona próxima da rede), em situações de jogos 2x2 e 3x3 competitivo e cooperativo.									
	Manchete											
	Serviço por baixo		O aluno segura a bola com uma mão, realiza um lançamento curto à frente do corpo e executa o batimento com a outra mão, enviando a bola por cima da rede para o campo adversário, dirigida a um colega da receção ou para uma zona livre, em situações de jogos 2x2 e 3x3 competitivo e cooperativo.								
	Serviço por cima				O aluno realiza o serviço por cima (tipo ténis), lançando a bola à frente do corpo e executando o batimento com a mão aberta, procurando colocá-la num alvo no campo adversário, em situação de exercício critério e jogo 3x3 e 4x4 cooperativo e competitivo.							
	Passe de costas				O aluno posiciona-se em relação à trajetória da bola, realiza o contacto com as duas mãos acima da testa e, estendendo o tronco e os membros superiores para trás, orienta a bola por cima da cabeça para um alvo situado nas suas costas, em situação de exercício critério e jogo 3x3 e 4x4 cooperativo e competitivo.						
	Remate						O aluno realiza a corrida preparatória executando de forma rápida os últimos dois apoios (atacando o solo com o calcanhar no penúltimo apoio), coordena o balanço dos membros superiores com a chamada de ataque e eleva o braço de batimento com rotação externa do cotovelo, executando o batimento com o membro superior totalmente esticado, enviando a bola por cima da rede para o campo adversário, dirigida a uma zona livre ou a um alvo específico, em situação de exercício critério e jogo 3x3 e 4x4 cooperativo e competitivo.				
	Bloco								O aluno adota uma posição preparatória com os pés à largura dos ombros e as mãos elevadas. De seguida, coordena a sua ação técnica com o tempo de salto acertado, mantendo o corpo totalmente estendido durante a impulsão. Na fase de voo, executa a elevação dos ombros e mantém os membros superiores esticados, com bloqueio e fixação das articulações do punho e cotovelo. No movimento final, invade o espaço aéreo adversário, colocando as palmas das mãos ativas e direcionadas para o campo contrário, de forma a intercetar o ataque, em situação de exercício critério e jogo 4x4 cooperativo e competitivo.		
2x2	Diferenciação de papéis (recebedor/ não recebedor)		Em situação de exercício critério, jogo cooperativo e competitivo: O aluno realiza o primeiro toque, enviando-o no sentido da rede e prepara-se para a realização do terceiro toque. O aluno responsável pelo segundo toque deve deslocar-se para junto da rede, aquando da realização do primeiro toque, realizando o segundo toque. O aluno comunica verbalmente ("minha" ou "deixa").									
	Zonas de responsabilidade		Em situação de exercício critério, jogo cooperativo e competitivo: O aluno ajusta a posição do corpo em função da trajetória da bola na sua zona de responsabilidade e, após o contacto com a bola, retoma rapidamente a posição base, reorganizando-se no campo e preparando-se para a ação seguinte.									
	Organização e Side-out 0:2		Em situação de exercício critério, jogo cooperativo e competitivo: No momento do serviço adversário ou após o envio da bola para o campo adversário, os dois alunos posicionam-se lado a lado para receber ou defender, ocupando zonas distintas do campo. Em situação de jogo competitivo: O aluno procura colocar a bola em zonas livres do campo adversário.									

Habilidades motoras	Tática	3x3	Diferenciação de papéis	Avaliação Diagnóstica (Jogo cooperativo 1x1, jogo com		Em situação de jogo cooperativo e competitivo: O aluno que se encontra mais próximo da trajetória da bola realiza o primeiro toque, enviando-o no sentido da rede e prepara-se para a realização do terceiro toque, procurando ganhar espaço de ataque. O aluno responsável pelo segundo toque deve deslocar-se para junto da rede, aquando da realização do primeiro toque, realizando o segundo toque. O aluno que não intervém no primeiro nem no segundo toque posiciona-se de forma a preparar a realização do terceiro toque (procurando ganhar espaço de ataque e criar condições para enviar a bola para o campo adversário). O aluno comunica verbalmente ("minha" ou "deixa").	Em situação de jogo cooperativo e competitivo: O aluno procura organizar a jogada utilizando três contactos, diferenciando os papéis de receção, distribuição e envio da bola para o campo adversário, comunicando verbalmente ("minha" ou "deixa").					Avaliação Sumativa (Jogo 2x2 e 4x4)	Torneio intraturma (4x4)
			Zonas de responsabilidade			Em situação de jogo cooperativo e competitivo: O aluno ajusta a posição do corpo em função da trajetória da bola na sua zona de responsabilidade e, após o contacto com a bola, retoma rapidamente a posição base, reorganizando-se no campo e preparando-se para a ação seguinte.							
			Formação e Side-out 1:2			Em situação de jogo cooperativo e competitivo: Na organização 1:2, um aluno posiciona-se próximo da rede e dois alunos ocupam zonas distintas da parte recuada do campo. Após o primeiro toque, o colega mais próximo da rede aproxima-se da bola e assume, sempre que possível, a função de distribuidor, organizando o segundo toque. Os alunos procuram organizar a jogada envolvendo diferentes elementos da equipa e, no momento do envio da bola para o campo adversário, selecionar a opção de ataque mais adequada. Em situação de jogo competitivo: O aluno procura colocar a bola em zonas livres do campo adversário. **Adaptação da regra de jogo:** Cada jogador pode realizar no máximo dois serviços consecutivos na mesma rotação.		Em situação de jogo cooperativo: Na organização 1:2, um aluno posiciona-se próximo da rede e dois alunos ocupam zonas distintas da parte recuada do campo. Após o primeiro toque, o colega mais próximo da rede aproxima-se da bola e assume, sempre que possível, a função de distribuidor, organizando o segundo toque. Os alunos procuram organizar a jogada envolvendo diferentes elementos da equipa e, no momento do envio da bola para o campo adversário, selecionar a opção de ataque mais adequada, procurando colocá-la em zonas livres do campo adversário. Em situação de jogo competitivo: O aluno procura colocar a bola em zonas livres do campo adversário.					
		4x4	Diferenciação de papéis					Em situação de exercício critério, jogo cooperativo e competitivo: O aluno que se encontra mais próximo da trajetória da bola realiza o primeiro toque, procurando orientá-lo para a zona próxima da rede e, após a ação, reorganiza-se no campo procurando ganhar espaço de ataque. O colega mais próximo da rede desloca-se para essa zona no momento do primeiro toque e assume, sempre que possível, a realização do segundo toque (distribuição). Oscolegas preparam-se para a realização do terceiro toque, procurando ganhar espaço de ataque e criar condições para enviar a bola para o campo adversário. O quarto jogador posiciona-se de forma a apoiar a organização da jogada, garantindo a cobertura da equipa e preparando-se para intervir caso seja necessário. Os alunos comunicam verbalmente durante a jogada (ex.: "minha" ou "deixa").		Em situação de jogo cooperativo e competitivo: O aluno procura organizar a jogada utilizando três contactos, diferenciando os papéis de receção, distribuição e envio da bola para o campo adversário, comunicando verbalmente ("minha" ou "deixa").		
			Zonas de responsabilidade					Em situação de exercício critério, jogo cooperativo e competitivo: O aluno ajusta o posicionamento em função da trajetória da bola, procurando intervir prioritariamente na sua zona de responsabilidade; retoma rapidamente a posição base, reorganizando-se no campo e preparando-se para a ação seguinte.		Em situação de exercício critério, jogo cooperativo e competitivo: O aluno ajusta o posicionamento em função da trajetória da bola, garantindo cobertura do espaço de jogo e apoio à organização da jogada e retomando rapidamente a posição base.			
			Formação Quadrado Móvel 1:2:1					Em situação de exercício critério, jogo cooperativo e competitivo: Três alunos posicionam-se para receber o serviço adversário ou defender, ocupando zonas distintas do campo, enquanto um colega se posiciona próximo da rede para apoiar a organização do ataque. Após o primeiro toque, o colega mais próximo da rede aproxima-se da bola e assume, sempre que possível, a função de distribuidor, organizando o segundo toque. Em situação de exercício critério e jogo competitivo: O aluno procura colocar a bola em zonas alvo ou zonas livres do campo adversário. **Adaptação da regra de jogo:** Cada jogador pode realizar no máximo dois serviços consecutivos na mesma rotação.		Em situação de exercício critério, jogo cooperativo e competitivo: Três alunos posicionam-se para receber o serviço adversário ou defender, ocupando zonas distintas do campo, enquanto um colega se posiciona próximo da rede para apoiar a organização do ataque. Após o primeiro toque, o colega mais próximo da rede aproxima-se da bola e assume, sempre que possível, a função de distribuidor, organizando o segundo toque. Em situação de jogo competitivo: O aluno procura colocar a bola em zonas livres do campo adversário. **Adaptação da regra de jogo:** Cada jogador pode realizar no máximo dois serviços consecutivos na mesma rotação.		
Condição Física e Fisiologia	Cap. condicionais	Força	Circuitos de condição física, com 2 séries de 5 exercícios, organizados em intervalos de 40 segundos de trabalho e 20 segundos de descanso entre exercícios.										
		Resistência											
	Cap. coordenativas	Flexibilidade											
		Coordenação											
Cultura desportiva	Regulamento		Linhas de Jogo; Regra dos toques; Rotação da equipa	Rotação da equipa.		Faltas no serviço: exceder o tempo de serviço (mais de 8 segundos após autorização do árbitro), realizar o serviço fora da zona de serviço (atrás da linha de fundo).	Rotação da equipa. Violação da rede: tocar na rede durante a ação de jogo (ex: no remate).		Violação da rede: tocar na rede durante a ação de jogo (ex: no bloco).	Sets e pontuação no jogo: Set: ganha a equipa que chega primeiro aos 25 pontos, com 2 de vantagem. 24–24: o set continua até haver diferença de 2 pontos. Jogo: disputa-se à melhor de 5 sets. 5.º set (tie-break): joga-se até 15 pontos, com 2 de vantagem.		
Conceitos Psicossociais	**Responsabilidade** - pontualidade no pavilhão e cumprimento das regras do jogo (toques, rede) e das suas zonas de responsabilidade em campo durante os jogos.												
	Respeito - aceitação das opções e falhas dos colegas durante os exercícios e situações de jogo, mantendo uma comunicação verbal positiva em momentos de reflexão e feedback entre pares.												
	Autonomia - utilização independente das fichas de tarefa e gestão autónoma da equipa no sistema de jogo e nos circuitos físicos, assumindo proativamente os papéis de jogador e treinador.												
	Empenho - procura constante de progressão técnica e tática, demonstrando esforço ativo na movimentação, cobertura do espaço e recuperação da bola durante a jogada.												
	Entreajuda - Dá feedback pertinente, com o intuito de ajudar o colega; adequa as suas ações para que o colega consiga jogar. O aluno deve ser responsável pela sua aprendizagem e pela aprendizagem dos colegas.												

Anexo D – Ficha de observação e feedback voleibol

Aluno Observador:_____ Equipa Observada:_____

O que deves observar...	✅	+/-	❌	Especifica o que acontece (e o feedback a transmitir)
1. Comunicação – os alunos comunicam entre si para definir quem intervém na bola (ex.: "minha", "deixa")?				
2. Respeito pelas zonas de responsabilidade - os alunos assumem a intervenção na bola de acordo com a sua posição no campo (ex: o jogador mais próximo da bola assume o primeiro toque?)				
3. Reposicionamento após intervenção – após jogar a bola, os alunos deslocam-se para a sua zona de responsabilidade, reorganizando-se no campo?				
4. Construção da jogada – a equipa tenta organizar a jogada utilizando mais do que um toque antes de enviar a bola para o campo adversário?				
5. Participação na construção da jogada – diferentes alunos participam na construção da jogada (a bola não passa sempre pelos mesmos? Todos se esforçam para a bola não cair?)				

Anexo E – Ficha de Treino em Equipa e Autoavaliação

Ficha de Feedback e Treino (Jogo Competitivo)- Voleibol

O que está a acontecer no jogo?	Como trabalhar?
Comunicação: não comunicamos (não dizemos "minha" / "deixa")	Um aluno **lança a bola para diferentes zonas do campo**; quem intervém comunica ("minha"/"deixa") antes do passe/manchete. Devem definir previamente quem vai à bola no meio.
Posicionamento: estamos mal posicionados (fora da nossa zona / não recuperamos posição após jogar)	Um aluno **lança a bola para diferentes zonas do campo**; o colega desloca-se para realizar o passe (ou manchete) e, após o contacto com a bola, retoma rapidamente a sua posição base.
Construção da jogada: a bola não circula (enviamos logo no 1.º ou 2.º toque).	**3 toques:** Na formação 1:2:1, um elemento inicia a jogada com passe para a zona próxima da rede; o colega posiciona-se nessa zona, agarra a bola e realiza o segundo toque (distribuição) para outro colega, que também a agarra.
Continuidade: A bola está sempre a cair ao chão.	Os alunos organizados em 2 filas têm de passar a bola e depois ir para o último lugar da fila. O objetivo é fazer o **maior número de passes** possíveis sem que a bola caia ao chão. (a equipa deve definir o nº de passes, mínimo 5).

Cooperação: *São sempre os mesmos alunos a tocarem na bola? Lembra-te que são todos da mesma equipa e deves de ajudar todos os teus colegas para conseguirem alcançar melhores resultados, a única forma de os ajudarem é incluindo-os na jogada!*

Balanço Final:

Equipa:_____

- Qual foi o exercício que aplicaste?
- A equipa melhorou o seu desempenho depois do treino? (Sim / Não / Um pouco)
- O que precisamos de melhorar na próxima aula?
- Durante os jogos a bola ficou mais concentrada em alguns elementos da equipa ou circulou por todos?

Anexo F – Matrizes de interação das equipas nas Aulas 2, 7 e 10

Tabela F1 – *Matrizes de interação da Equipa 1 nas Aulas 2, 7 e 10*

Equipa 1													
Matrizes de interação (%)													
Aula 2					Aula 7					Aula 10			
De / Para	A	B	C	D	De / Para	A	B	C	D	De / Para	A	B	C	D
A	-------	40,00	30,00	30,00	A	-------	33,33	44,44	22,22	A	-------	33,33	22,22	44,44
B	42,86	-------	57,14	0,00	B	66,67	-------	33,33	0,00	B	50,00	-------	37,50	12,50
C	16,67	50,00	-------	33,33	C	50,00	33,33	-------	16,67	C	50,00	25,00	-------	25,00
D	50,00	50,00	0,00	-------	D	33,33	33,33	33,33	-------	D	20,00	40,00	40,00	-------

Tabela F2 – *Matrizes de interação da Equipa 2 nas Aulas 2, 7 e 10*

Equipa 2													
Matrizes de interação (%)													
Aula 2					Aula 7					Aula 10			
De / Para	A	B	C	D	De / Para	A	B	C	D	De / Para	A	B	C	D
A	--------	28,57	57,14	14,29	A	-------	58,33	8,33	33,33	A	-------	36,36	9,09	54,55
B	80,00	-------	0,00	20,00	B	20,00	-------	40,00	40,00	B	55,56	-------	33,33	11,11
C	25,00	75,00	-------	0,00	C	42,86	57,14	-------	0,00	C	50,00	50,00	-------	0,00
D	33,33	33,33	33,33	-------	D	60,00	20,00	20,00	-------	D	66,67	0,00	33,33	-------

Tabela F3 – *Matrizes de interação da Equipa 3 nas Aulas 2, 7 e 10*

Equipa 3													
Matrizes de interação (%)													
Aula 2					Aula 7					Aula 10			
De / Para	A	B	C	D	De / Para	A	B	C	D	De / Para	A	B	C	D
A	--------	71,43	28,57	0,00	A	-------	63,64	27,27	9,09	A	-------	36,36	63,64	0,00
B	90,00	-------	0,00	10,00	B	60,00	-------	30,00	10,00	B	60,00	-------	40,00	0,00
C	20,00	60,00	-------	20,00	C	85,71	14,29	-------	0,00	C	75,00	25,00	-------	0,00
D	33,33	66,67	0,00	-------	D	0,00	0,00	0,00	-------	D	0,00	100,00	0,00	-------

Tabela F4 – *Matrizes de interação da Equipa 4 nas Aulas 2, 7 e 10*

Equipa 4													
Matrizes de interação (%)													
Aula 2					Aula 7					Aula 10			
De / Para	A	B	A	B	De / Para	A	B	A	B	De / Para	A	B	A	B
A	---------	54,55	27,27	18,18	A	--------	50,00	25,00	25,00	A	--------	37,50	25,00	37,50
B	100,00	--------	0,00	0,00	B	44,44	--------	22,22	33,33	B	33,33	---------	50,00	16,67
C	80,00	20,00	--------	0,00	C	16,67	66,67	--------	16,67	C	60,00	0,00	-------	40,00
D	60,00	20,00	20,00	--------	D	28,57	42,86	28,57	--------	D	12,50	62,50	25,00	--------

Tabela F5 – *Matrizes de interação da Equipa 5 nas Aulas 2, 7 e 10*

Equipa 5													
Matrizes de interação (%)													
Aula 2					Aula 7					Aula 10			
De / Para	A	B	A	B	De / Para	A	B	A	B	De / Para	A	B	A	B
A	---------	50,00	37,50	12,50	A	--------	57,14	42,86	0,00	A	--------	14,29	50,00	35,71
B	44,44	--------	44,44	11,11	B	75,00	--------	12,50	12,50	B	46,15	---------	38,46	15,38
C	71,43	14,29	--------	14,29	C	37,50	12,50	--------	50,00	C	35,71	28,57	-------	35,71
D	33,33	0,00	66,67	--------	D	28,57	57,14	14,29	--------	D	27,27	36,36	36,36	--------