



A força que move: Experiências e aprendizagens de uma estudante estagiária no ensino da Educação Física

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientador: Professor Doutor Cláudio Filipe Guerreiro Farias

Autora: Bárbara Inês Cunha Baptista

Porto, junho de 2026

Ficha de catalogação

Baptista, B. I. C. (2026). A força que move: Experiências e aprendizagens de uma estudante estagiária no ensino da Educação Física. Porto: B. Baptista. Relatório de Estágio Profissional para 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: COMUNIDADE DE PRÁTICA; EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES; MODELO DE ROTATIVIDADE DE PRÁTICA PEDAGÓGICA.

Dedicatória

À minha irmã,

por nunca me ter deixado caminhar sozinha e por acreditar tanto, ou mais do que eu,
que seria possível.

À minha amiga Margarida,

que apesar de já não estar cá presente, sempre acreditou neste meu sonho e nunca me
deixou desistir dele.

Por mim, por vocês e para vocês!

Agradecimentos

À Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, pelo acolhimento e pelos recursos que tornaram possível a concretização deste percurso de formação.

Ao Professor Orientador, pela exigência e pelo conhecimento aprofundado que partilhou ao longo do ano. O rigor que nos foi exigido foi determinante para o desenvolvimento da minha prática pedagógica e para a construção do presente relatório.

À Professora Cooperante, pela dedicação, experiência e generosidade com que nos orientou ao longo de toda a Prática de Ensino Supervisionada. A sua forma de estar e de ensinar ficará para sempre como referência.

Aos meus colegas de estágio, Artur Borges, Mauro Rodrigues e Francisco Torrinha, que rapidamente deixaram de ser apenas colegas para se tornarem família. Os meus "maninhos", com quem partilhei cada conquista, cada dificuldade e cada momento desta jornada. Pelo apoio constante, pela cumplicidade e por tudo o que construímos juntos. As nossas "sextas do padel" ficarão para sempre na memória.

À minha família, aos meus avós, aos meus tios, aos meus primos, pelo apoio incondicional ao longo de todo este percurso e por nunca terem duvidado de mim.

À minha mãe, por ter acompanhado de perto cada etapa deste percurso, pela disponibilidade constante para ouvir, pela sensibilidade para perceber quando as coisas não corriam bem e pelo apoio incondicional que sempre me transmitiu.

Aos meus avós, “Micas” e “Neca”, que sempre foram muito mais do que avós. Pelo amor incondicional, pela presença constante e por tudo o que me ensinaram ao longo da vida. Espero, do fundo do coração, que se sintam orgulhosos de quem me tornei.

Aos meus amigos, pela presença, pela paciência e por tornarem os dias mais leves nos momentos de maior cansaço.

A todos, um sincero obrigado.

Índice

Ficha de catalogação.....	II
Dedicatória.....	III
Agradecimentos	IV
Índice de tabelas	VIII
Índice de anexos	IX
Resumo	XI
Abstract.....	XII
Lista de abreviaturas	XIII
Nota prévia	1
1. Introdução	1
2. Enquadramentos	3
2.1. Enquadramento pessoal	3
2.1.1. Trajeto pessoal desportivo	3
2.1.2. Decisão e influência para ingressar na área do desporto	3
2.1.3. A magia da “Bila”	4
2.2. Enquadramento institucional	5
2.2.1. Escola cooperante	5
2.2.2. De turmas residentes a residente/partilhadas	6
2.2.3. Núcleo de estágio (a família)	7
2.2.4. Escola co-cooperante e turma partilhada	8
3. Expectativa vs o impacto com a realidade.....	9
4. Área 1: Organização e gestão do ensino e da aprendizagem.....	11
4.1. (Uma) Conceção de educação física.....	11
4.1.1. (Des)Valorização da disciplina de educação física (?).....	12
4.1.2. Educação para todos: o aluno no centro do processo e equidade.....	14
4.1.3. O (exigente) papel do professor.....	15
4.2. Planeamento.....	17
4.2.1. Planear: intenção que antecede a ação.....	17
4.2.2. Planeamento anual.....	18
4.2.3. Unidade didática	20
4.2.4. Plano de aula.....	22
4.3. Realização da prática pedagógica.....	24

4.3.1. Mapeamento sinóptico do processo ensino-aprendizagem: conteúdos, problemas, metodologias de ensino e aprendizagens	24
4.3.2. Processo de instrução.....	25
4.3.3. Modelos pedagógicos como mecanismos de desenvolvimento educativo...	31
4.4. Tecnologias digitais: conhecimento interativo e autorregulação	44
4.4.1. Google Classroom	45
4.4.2. Códigos QR	45
4.4.3. YouTube: Canal do núcleo de estágio	46
4.4.4. Kahoot!	46
4.4.5. Google Forms	46
4.4.6. Puzzle.org	46
4.4.7. Mentimeter.....	47
4.4.8. Goosechase	47
4.5. Avaliação	47
4.5.1. Avaliação diagnóstica.....	48
4.5.2. Avaliação formativa	49
4.5.3. Avaliação sumativa.....	50
4.5.4. Autoavaliação	51
5. Área 2. Participação na escola e relações com a comunidade.....	52
5.1. Fazer parte: o envolvimento na comunidade escolar.....	52
5.2. Atividades (particularmente) significativas.....	52
5.2.1. Xico Inter Classes Olympics	52
5.2.2. Batismo do Surf.....	53
6. Área 3. Desenvolvimento profissional	58
6.1. Resumo	58
6.2. Abstract.....	59
6.3. Introdução.....	60
6.4. Revisão de Literatura.....	60
6.5. Objetivos.....	64
6.6. Metodologia.....	64
6.6.1. Desenho do estudo.....	64
6.6.2. Participantes e contexto	65
6.6.3. Recolha de dados	66

6.6.4. Análise de dados	67
6.7. Resultados.....	67
6.8. Discussão e conclusão de resultados	73
6.9. Referências	76
7. Considerações finais	78
8. Referências	80
9. Anexos	XIV

Índice de tabelas

Tabela 1. Aulas previstas vs aulas lecionadas.	20
Tabela 2. Mapeamento global do processo ensino-aprendizagem.	26
Tabela 3. Distribuição dos modelos pedagógicos por modalidade.	31
Tabela 4. Intenções pedagógicas e operacionalização das Abordagens Baseadas no Jogo.	40
Tabela 5. Atividades realizadas ao longo do ano letivo na EC.	55
Tabela 6. Sistema de codificação temática: temas, categorias e códigos emergentes do estudo sobre o desenvolvimento de uma CoP-NE-PC no MRPP (exemplo).	69

Índice de anexos

Anexo 1. Infraestruturas da EC.	XIV
Anexo 2. Roulement semanal dos EEs.	XV
Anexo 3. Turma partilhada Egas Moniz.	XVI
Anexo 4. Planeamento anual.	XVII
Anexo 5. Roulement de instalações.	XVIII
Anexo 6. Questionário sociobiográfico.	XIX
Anexo 7. Dados recolhidos no questionário sociobiográfico.	XX
Anexo 8. Diploma FITescola.	XXI
Anexo 9. Plano de treino-modelo.	XXII
Anexo 10. UD de ginástica.	XXIII
Anexo 11. Plano de aula-modelo.	XXIV
Anexo 12. Evidência do treino na modalidade de ginástica (pino de cabeça).	XXV
Anexo 13. Evidências do MED nas diversas modalidades.	XXVI
Anexo 14. Característica do MED (emblemas).	XXVII
Anexo 15. Tabela de pontuação MED (basquetebol).	XXVIII
Anexo 16. Cartaz e regulamento do evento culminante (basquetebol).	XXIX
Anexo 17. Caderno de ginástica.	XXX
Anexo 18. Skill cards de ginástica (exemplos).	XXXII
Anexo 19. Qrcode com progressões pedagógicas (ginástica).	XXXIII
Anexo 20. "Desafio final" de ginástica de solo e acrobática.	XXXIV
Anexo 21. Cartões sinalética de arbitragem.	XXXV
Anexo 22. Tarefa de observação "Bingo" (badminton).	XXXV
Anexo 23. Aplicação intuitivo.	XXXVII
Anexo 24. Aplicação classroom.	XXXVIII
Anexo 25. Canal de youtube do NE.	XXXIX
Anexo 26. Aplicação Kahoot!	XL
Anexo 27. Aplicação Google Forms.	XLI
Anexo 28. Aplicação Puzzle.org.	XLII
Anexo 29. Aplicação Mentimeter.	XLIII
Anexo 30. Aplicação e diploma de formação goosechase.	XLIV
Anexo 31. Ficha de AD (voleibol).	XLV

Anexo 32. Níveis de desempenho (ginástica).	XLVI
Anexo 33. Tabela de avaliação formativa (ginástica)	XLVIII
Anexo 34. Tabela de registo (atletismo).....	XLIX
Anexo 35. Ficha de "Júris" (ginástica).	L
Anexo 36. Tarefa de observação (voleibol).....	LII
Anexo 37. Tabela de AS (ginástica).....	LIII
Anexo 38. Trabalho elaborado por aluno com atestado médico (Blog MED).	LV
Anexo 39. Grelha de autoavaliação.	LVI
Anexo 40. Xico.energy.....	LVII
Anexo 41. Evidências do "Dia Europeu do Desporto".....	LVII
Anexo 42. Evidências da receção aos estudantes de mobilidade.	LIX
Anexo 43. Evidências da prova de orientação urbana solidária.	LX
Anexo 44. Registos fotográficos do corta-mato.	LXI
Anexo 45. Cartaz e cronograma do evento "Xico Inter Classes Olympics".	LXII
Anexo 46. Batismo do surf.	LXIII
Anexo 47. Guião de entrevistas.	LXIV
Anexo 48. Sistema de codificação temática: temas, categorias e códigos emergentes do estudo sobre o desenvolvimento de uma CoP-NE-PC no MRPP (continuação).....	LXVII

Resumo

O presente relatório de estágio documenta o processo de desenvolvimento profissional e pessoal vivenciado ao longo do Estágio Profissional, no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. A PES decorreu na Escola Secundária Francisco de Holanda, numa organização singular: ao invés de uma turma residente por estagiária, o Núcleo de Estágio partilhou três turmas do 11.º ano em regime de rotatividade semanal, o Modelo de Rotatividade de Prática Pedagógica (MRPP), o que exigiu uma colaboração intensa e sistemática entre os quatro elementos do grupo. Ao longo do ano, foi notória uma evolução progressiva, traduzida na aquisição de competências pedagógicas e na construção de uma prática mais ajustada às necessidades dos alunos. Este relatório documenta o modo como foram desenvolvidos o planeamento, a gestão dos constrangimentos pedagógicos e as estratégias implementadas para os superar, os modelos pedagógicos utilizados e a integração das tecnologias digitais, que se revelaram instrumentos relevantes para o envolvimento e a motivação dos alunos. É igualmente enfatizada a relevância da avaliação e do processo reflexivo, que foi sendo assumido como prática sistemática e indispensável para a tomada de decisão. Destaca-se ainda a participação em atividades de envolvimento na escola e na comunidade educativa, que contribuíram para uma compreensão mais ampla da função docente. A especificidade do MRPP suscitou o desenvolvimento de um projeto de investigação qualitativo centrado na análise da Comunidade de Prática constituída no Núcleo de Estágio, cujos resultados evidenciaram o desenvolvimento progressivo das dimensões de envolvimento mútuo, empreendimento conjunto e reportório partilhado, culminando na construção de uma identidade coletiva que transcendeu a dimensão funcional do trabalho em equipa. Em síntese, este ano de estágio revelou-se uma experiência de aprendizagem intensa e inesquecível, que gerou as bases para uma prática docente reflexiva, colaborativa e centrada nos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: COMUNIDADE DE PRÁTICA; EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES; MODELO DE ROTATIVIDADE DE PRÁTICA PEDAGÓGICA.

Abstract

The present practicum report documents the process of professional and personal development experienced throughout the Professional Practicum, undertaken within the Master's Degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education at the Faculty of Sport of the University of Porto. The Supervised Teaching Practice (STP) took place at Escola Secundária Francisco de Holanda, within a distinctive organisational arrangement: rather than each preservice teacher being assigned a fixed class, the Student Teacher Group shared three 11th-grade classes on a weekly rotational basis, the Rotational Teaching Practice Model (RTPM), which demanded intense and systematic collaboration among the four group members. Throughout the academic year, progressive development was evident, reflected in the acquisition of pedagogical competencies and the construction of a practice increasingly tailored to students' needs. This report documents the planning process, the management of pedagogical constraints and the strategies implemented to address them, the pedagogical models adopted and the integration of digital technologies, which proved relevant in promoting student engagement and motivation. The importance of assessment and the reflective process are equally emphasised, as both evolved into systematic and indispensable tools for decision-making. The value of participating in school and community activities is also highlighted, as these contributed to a broader understanding of the teaching profession. The distinctive nature of the RTPM prompted the development of a qualitative research project focused on analysing the Community of Practice formed within the Student Teacher Group, whose findings evidenced the progressive development of the dimensions of mutual engagement, joint enterprise and shared repertoire, culminating in the construction of a collective identity that transcended the functional dimension of teamwork. In summary, this practicum year proved to be an intense and unforgettable learning experience, which laid the foundations for a reflective, collaborative and student-centred teaching practice.

KEYWORDS: COMMUNITY OF PRACTICE; ROTATIONAL TEACHING PRACTICE MODEL; SUPERVISED TEACHING PRACTICE; COLLABORATIVE LEARNING; INITIAL TEACHER EDUCATION; REFLEXIVE THEMATIC ANALYSIS.

Lista de abreviaturas

AD – Avaliação Diagnóstica

AEs – Aprendizagens Essenciais

AF – Avaliação Formativa

ApF – Aptidão Física

AS – Avaliação Sumativa

CoP – Comunidade de Prática

DR – Diário Reflexivo

EC – Escola Cooperante

EE – Estudante Estagiário

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

MAC – Modelo de Aprendizagem Cooperativa

MAPJ – Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

MEC – Modelo de Estrutura do Conhecimento

MED – Modelo de Educação Desportiva

MID – Modelo de Instrução Direta

MRPP – Modelo de Rotatividade da Prática Pedagógica

NE – Núcleo de Estágio

PC – Professora Cooperante

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PO – Professor Orientador

PP – Prática Pedagógica

RE – Relatório de Estágio

UD – Unidade Didática

Nota prévia

A elaboração deste Relatório de Estágio contou, em determinados momentos, com o apoio de ferramentas de inteligência artificial generativa. Concretamente, recorri a estas ferramentas para rever e corrigir o texto, apoiar a estruturação e organização de algumas ideias, traduzir o resumo para inglês e pesquisar e sintetizar informação relevante para fundamentar as reflexões desenvolvidas ao longo do relatório.

Importa, contudo, clarificar o papel que a IA desempenhou neste processo. Em nenhum momento substitui o pensamento crítico, a reflexão pessoal ou as decisões de conteúdo que são, em última análise, inteiramente minhas. A IA funcionou como um instrumento de apoio, semelhante a qualquer outro recurso de produtividade, sendo que todas as ideias, argumentos e posicionamentos presentes neste documento resultam da minha própria análise e experiência ao longo da Prática de Ensino Supervisionada. O texto foi sempre revisto, questionado e reescrito por mim, garantindo que a voz e a intencionalidade presentes em cada secção são genuinamente minhas.

Considero relevante fazer esta declaração não apenas por uma questão de transparência académica, mas também porque refleti, ao longo deste processo, sobre o próprio uso responsável destas ferramentas no contexto da formação de professores, um tema que não é alheio às competências que procurei desenvolver enquanto futura profissional de Educação Física.

1. Introdução

"O início da aprendizagem profissional da docência é uma fase tão importante quanto difícil na carreira de um professor"

(Queirós, 2014, p. 69)

O presente Relatório de Estágio (RE) foi elaborado no âmbito da unidade curricular "Estágio Profissional" (EP), integrante do 2.º ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Este documento procura retratar o percurso vivenciado ao longo da Prática de Ensino

Supervisionada (PES), traduzindo as experiências, os desafios e as aprendizagens que marcaram o meu processo de formação enquanto estudante-estagiária (EE) de Educação Física (EF).

A PES constitui uma etapa determinante na formação inicial de professores, funcionando como uma ponte entre o conhecimento teórico adquirido e a prática pedagógica (PP) em contexto real (Queirós, 2014). É precisamente neste espaço de imersão profissional que o futuro professor descobre o que significa, na prática, ser professor. Isto é, um processo que exige uma articulação contínua entre a instituição de formação e a escola cooperante (EC) (Alves et al., 2017). Ao longo do EP, a diversidade de situações vividas em contexto real revelou a importância do ambiente institucional na formação integral da minha ação enquanto EE.

Este percurso não foi percorrido de forma solitária. O Núcleo de Estágio (NE) constituiu-se como um espaço de cooperação, reflexão partilhada e crescimento mútuo, sendo o trabalho conjunto um pilar central para a superação das exigências inerentes ao EP. A Professora Cooperante (PC), pela sua experiência, disponibilidade e exigência, orientou e desafiou a minha intervenção pedagógica de forma sistemática. O Professor Orientador (PO), pelo rigor científico e pelo acompanhamento próximo, foi determinante no aperfeiçoamento da prática e na construção do presente RE.

Este RE está organizado em seis pontos. Na introdução, contextualiza-se a relevância do EP e dos seus intervenientes na formação docente. No segundo ponto, é apresentado o meu percurso pessoal e desportivo, bem como as expectativas e o impacto com a realidade do estágio. No terceiro ponto, descreve-se o contexto institucional, incluindo a caracterização da EC, das turmas e do NE. No quarto ponto, são abordados os principais desafios e estratégias desenvolvidas ao longo do processo de organização e gestão do ensino e da aprendizagem. No quinto ponto, apresentam-se as atividades de participação na escola e as relações estabelecidas com a comunidade escolar. No sexto ponto, expõe-se o estudo de investigação desenvolvido no âmbito do desenvolvimento profissional, centrado na análise da Comunidade de Prática constituída no NE, no contexto de um Modelo de Rotatividade da Prática Pedagógica (MRPP).

2. Enquadramentos

2.1. Enquadramento pessoal

2.1.1. Trajeto pessoal desportivo

Chamo-me Bárbara Baptista, tenho 23 anos e resido na freguesia de Golães, pertencente ao concelho de Fafe. Desde tenra idade, desenvolvi uma forte paixão pelo desporto, influência que surgiu naturalmente no seio familiar. Os meus primos sempre praticaram futebol e a minha irmã mais velha seguiu o mesmo percurso, criando um ambiente desportivo que me inspirou desde cedo. Todos jogámos no clube da nossa terra, tradição que tem vindo a perpetuar-se de geração em geração.

Embora o futebol tenha sido uma presença constante ao longo da minha vida, iniciei na natação aos seis anos, praticando simultaneamente futebol/futsal. Contudo, aos treze anos, optei por me federar na modalidade que sempre me motivou, o futsal, o que implicou abandonar a natação. Realizei a minha formação desportiva num clube do concelho de Fafe, onde evolui até integrar a equipa sénior, atingindo o mais alto patamar do futsal feminino nacional. Foi nesse clube que alcancei os principais títulos da minha carreira desportiva, nomeadamente uma Taça da Liga e uma Taça de Portugal. Atualmente, continuo a praticar futsal, representando uma equipa da segunda divisão nacional, experiência que tem contribuído de forma significativa para o meu crescimento pessoal e desportivo.

2.1.2. Decisão e influência para ingressar na área do desporto

Logo no início do ensino secundário, ao ingressar no curso de Ciências e Tecnologias, percebi que esse não correspondia verdadeiramente aos meus interesses nem à minha paixão. Recordo-me de, após realizar o meu primeiro teste no 10.º ano, ter ligado à minha mãe e dizer-lhe que o meu desejo era mudar para um curso de Desporto. No entanto, a vontade do meu pai não era a mesma, pelo que tive de concluir o ensino secundário nesse curso, embora contrariada.

Essa experiência, porém, acabou por me ajudar a compreender o que realmente me preenchia. Tornou-se o impulso que me motivou a lutar por aquilo que mais amava: o Desporto. Tal como afirmou o jogador da NBA, Stephen Curry, “*E essa sensação de*

*ser desvalorizado ou subestimado, fará sempre parte da força que me move*¹, e foi precisamente essa força interior que me impulsionou a provar que seria capaz de alcançar os meus objetivos e seguir o caminho que me realizava.

Após terminar o secundário, decidi fazer uma pausa de um ano antes de ingressar no ensino superior, uma vez que, mais uma vez, o meu pai não apoiava a ideia de eu seguir um curso na área das ciências do desporto. Ainda assim, quando chegou o momento de me candidatar, fiz a candidatura de forma independente, convicta de que só faria sentido estudar aquilo que realmente gostava. E assim foi, ingressei na minha primeira opção, na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, onde iniciei o percurso académico que sempre ambicionei.

2.1.3. A magia da “Bila”

Quando recebi a notícia que ingressei no curso que sempre ambicionei, representou a concretização de um sonho há muito desejado, assumindo um significado especial, tanto a nível pessoal como académico. A oportunidade de estudar numa área pela qual sempre senti uma forte paixão, conferiu um sentido distinto ao longo de todo o percurso, tornando evidente que o esforço, a dedicação e a resiliência são fundamentais para alcançar objetivos verdadeiramente desejados.

A chegada à “Bila” foi vivida com grande entusiasmo, tendo-se traduzido, desde o primeiro momento, numa sensação de acolhimento e identificação com o espaço. Foram três anos marcados por elevados níveis de exigência, por um profundo processo de autoconhecimento e por múltiplas aprendizagens. Vividos longe da família, do conforto de casa e da zona de conforto, estes desafios revelaram-se determinantes para o meu crescimento pessoal e para a construção da pessoa que sou hoje. Com o tempo, este lugar transformou-se numa segunda casa, onde estabeleci relações significativas que perduram até hoje e que se constituem como um apoio constante ao longo da minha vida. Tal como refere uma música da tuna académica, “Bila, eu prometo cá voltar”, compromisso esse que pretendo cumprir sempre que possível.

¹ Este excerto encontra-se em: https://www.primevideo.com/-/pt/detail/0OBWLWNCATVJFDCTX9HDF9U87?ref=atv_dp_share_cu_r

2.2. Enquadramento institucional

2.2.1. Escola cooperante

A Escola Secundária Francisco de Holanda (ESFH), situada no coração da cidade de Guimarães, constitui-se como a unidade sede do agrupamento que integra. Com uma herança histórica relevante na região, a instituição destaca-se pela sua polivalência no sistema de ensino, acolhendo uma população escolar heterogénea distribuída por diversos percursos formativos.

No âmbito do ensino regular (Científico-Humanísticos), a escola assegura a formação em Artes Visuais, Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas e Línguas e Humanidades. No entanto, a sua identidade é fortemente marcada por uma vasta oferta no Ensino Profissional, abrangendo áreas como o Comércio; Mecatrónica; Design Industrial; Gestão e Programação de Sistemas Informáticos; Geriatria; Eletrónica, Automação e Comando; Eletrónica, Automação e Computadores; Processamento e Controlo de Sistemas Informáticos; Bombeiro(a). Adicionalmente, o compromisso da escola com a formação contínua é visível através do Centro Qualifica e do seu Centro de Formação.

No que concerne à escolha da ESHF como local para a realização do EP, foi determinada, primordialmente, por critérios de conveniência logística. A proximidade geográfica entre a instituição e a minha zona de residência foi o fator decisivo, permitindo uma gestão mais eficiente do tempo e uma maior disponibilidade para as exigências inerentes à prática docente. Esta opção estratégica facilitou a conciliação das responsabilidades académicas com as dinâmicas quotidianas (atividade desportiva).

O funcionamento da disciplina de EF nesta instituição rege-se por uma estrutura logística rigorosa, necessária face ao elevado volume de turmas. O elemento central desta gestão é o *roulement* de instalações, um documento normativo elaborado pelo coordenador do grupo disciplinar. Este instrumento define a rotatividade semanal dos espaços, o que obriga o professor a um planeamento antecipado e flexível, ajustando os conteúdos programáticos às especificidades do recinto atribuído em cada semana.

As infraestruturas para a prática desportiva na ESHF são diversificadas (Anexo 1), embora apresentem desafios que moldam a intervenção pedagógica:

- Pavilhão Gimnodesportivo: É a unidade central, subdividida em três áreas (P1, P2 e P3). A gestão deste espaço é complexa devido à poluição sonora causada pela simultaneidade

de três turmas, o que requer uma voz de comando clara e o uso de estratégias visuais. As baixas temperaturas sentidas no inverno exigem também cuidados redobrados com o aquecimento dos alunos. A centralização do material desportivo neste pavilhão torna os docentes os principais responsáveis pela sua conservação e inventariação.

- Auditório: Espaço de cariz polivalente, dotado de espelhos e sistemas de áudio, ideal para o trabalho de expressão rítmica, dança e ginástica, oferecendo um ambiente controlado e focado para estas modalidades.

- Espaço Exterior: A escola dispõe de campos exteriores para modalidades como o Basquetebol ou Atletismo. Contudo, a exposição às variações climatéricas exige que o docente possua sempre um "Plano B" estruturado.

- Protocolo com o Pavilhão Xico Andebol: Este pavilhão de dimensões regulamentares é uma mais-valia para o ensino de Desportos Coletivos (Andebol e Futsal). Todavia, a sua utilização introduz uma variável crítica: o tempo de deslocação. A necessidade de transitar entre a escola e o pavilhão consome minutos preciosos da aula, exigindo uma disciplina rigorosa por parte dos alunos e uma gestão de tempo otimizada por parte do professor.

2.2.2. De turmas residentes a residente/partilhadas...

Desde o início do mestrado, estava previsto que cada estagiário ficasse responsável por uma turma residente. Contudo, essa organização não se verificou no nosso caso. Esta situação causou alguma apreensão inicial, uma vez que foi a primeira vez que ocorreu, e a preparação realizada incidia apenas na gestão de uma turma.

Nesta medida, no início do ano letivo, tornou-se necessário reorganizar a PP de forma a responder às condicionantes decorrentes da existência de quatro EEs para apenas três turmas. Após articulação entre a PC, o PO e o NE, decidimos adotar um Modelo de Rotatividade da Prática Pedagógica (MRPP) (tema que será aprofundado na Área 3). Neste modelo, as três turmas passaram a ser partilhadas pelos quatro EE através de um sistema de rotatividade semanal. Para operacionalizar esta dinâmica, foi elaborado um cronograma de rotatividade (Anexo 2), no qual eram definidas e distribuídas semanalmente as turmas a lecionar por cada EE, assegurando uma gestão organizada e equilibrada. Esta organização trouxe alguns desafios relevantes, nomeadamente ao nível da continuidade pedagógica, exigindo uma articulação constante entre nós, estagiários, para garantir uma progressão lógica e coerente dos conteúdos. Acresce, ainda, a

difficuldade em desenvolver um sentimento de pertença a uma turma exclusiva, bem como a necessidade de adaptação a diferentes métodos e dinâmicas pedagógicas, tendo em conta as especificidades e características distintas de cada turma. Ainda assim, a atribuição de três turmas revelou-se uma experiência enriquecedora, na medida em que contribuiu para uma preparação mais abrangente e realista face aos desafios que a prática profissional futura poderá apresentar.

Relativamente às turmas atribuídas, todas correspondem ao 11.º ano de escolaridade, sendo constituídas por uma turma de Ciências e Tecnologias, correspondendo à direção de turma, e duas turmas de Línguas e Humanidades. Esta distribuição revelou-se facilitadora do trabalho pedagógico, uma vez que os conteúdos programáticos são comuns às três turmas e os níveis de desempenho motor apresentam-se bastante semelhantes.

Adicionalmente, na sequência do questionário aplicado durante a aula de apresentação, procedeu-se à caracterização das diferentes turmas, tendo-se verificado que o interesse pela disciplina de EF varia entre elas. Esta constatação implicou a adoção de estratégias diferenciadas, com o objetivo de promover a motivação dos alunos e incentivar a prática regular de atividade física para além do contexto do ensino escolar obrigatório.

2.2.3. Núcleo de estágio (a família)

No que diz respeito ao NE, a integração foi bastante positiva. Desde o início, devido à atribuição das três turmas, estabelecemos uma relação de cooperação e entreajuda, o que contribuiu significativamente para o sucesso, tanto individual como coletivo. Após o final das aulas, permanecíamos na escola para almoçarmos juntos e planear as semanas seguintes, num ambiente de partilha e trabalho conjunto. Paralelamente, experimentávamos diferentes dinâmicas e estratégias nas várias modalidades, o que nos permitiu avaliar a sua adequação às turmas e aprimorar continuamente a nossa PP.

Com o passar do tempo, estas rotinas deram lugar a relações que ultrapassaram o contexto profissional. As sextas-feiras, carinhosamente apelidadas de “sextas do padel”, tornaram-se símbolos dessa evolução, marcando a passagem de simples colegas de trabalho para verdadeiros amigos. Foi-se criando um sentimento de proximidade e união, semelhante ao de uma família, no qual nos tornámos apoio constante uns dos outros.

Resta-me expressar um sincero e profundo agradecimento a cada um deles por terem tornado este percurso mais leve, mais enriquecedor e, sobretudo, mais significativo. O apoio, a compreensão e a amizade partilhados ao longo deste caminho foram fundamentais e tornaram esta experiência verdadeiramente única. Sem eles, nada teria sido igual.

2.2.4. Escola co-cooperante e turma partilhada

No decorrer do 2.º período, tive a oportunidade de lecionar duas turmas na escola EB 2,3 Egas Moniz (Anexo 3), em conjunto com o NE. Esta experiência envolveu a leção partilhada de turmas do 6.º e do 8.º ano de escolaridade, permitindo o contacto com diferentes contextos de aprendizagem e a adaptação da intervenção pedagógica a realidades distintas do ensino básico.

Desde o início da intervenção, manifestei elevadas expectativas em relação a esta experiência, sobretudo por se tratar de faixas etárias com as quais já tinha algum contacto prévio em contexto de férias desportivas, onde desempenho funções durante o verão. Este fator contribuiu para uma maior familiaridade com o tipo de dinâmica associada a estes escalões etários e para uma expectativa positiva relativamente ao envolvimento dos alunos nas atividades.

Nestas turmas, foram implementadas duas UD's de Futsal, recorrendo ao Modelo de Educação Desportiva (MED) (Siedentop et al., 2019) no âmbito de uma colaboração com uma doutoranda, de forma a contribuir para o estudo por ela desenvolvido. A leção foi realizada de forma partilhada entre os elementos do NE, sendo as aulas asseguradas por dois estagiários em simultâneo, de acordo com a disponibilidade na EC. Esta organização permitiu uma gestão colaborativa das sessões e uma constante articulação entre os elementos do grupo.

Ao longo das sessões, os alunos revelaram boa receptividade às propostas apresentadas, demonstrando interesse pelas dinâmicas implementadas e pela estrutura das aulas. O carácter inovador da abordagem contribuiu para um envolvimento consistente nas tarefas, facilitando o desenvolvimento das aprendizagens previstas.

Um dos aspetos mais relevantes desta experiência prendeu-se com a forma como os alunos responderam às situações de jogo e às tarefas propostas. Em ambas as turmas, verificou-se uma participação ativa e uma atitude adequada face às exigências colocadas,

o que permitiu o normal desenvolvimento das sessões e a concretização dos objetivos definidos.

Do ponto de vista pessoal e profissional, esta experiência revelou-se importante pela necessidade de adaptação a diferentes níveis de ensino. O contacto com estas dinâmicas contribuiu para o desenvolvimento de competências ao nível da organização da aula, da comunicação pedagógica e do trabalho em equipa. Embora a intervenção tenha tido uma duração limitada, considero que constituiu uma experiência relevante no meu percurso de estágio, sobretudo pelo trabalho desenvolvido em contexto de NE e pela possibilidade de contacto com diferentes realidades do ensino básico.

3. Expectativa vs o impacto com a realidade

Em setembro de 2025, dei início à minha PES, experiência que me levou a reavaliar algumas das minhas expectativas face à realidade concreta do ensino.

Ao longo do primeiro ano de mestrado, foi frequentemente referido que a PES seria um processo exigente e desafiante, sendo que apenas através da vivência no contexto real seria possível compreender plenamente a sua complexidade. Procurando preparar-me para essa experiência, procurei compreender as perspetivas de algumas colegas que já tinham passado por essa etapa, de modo a mentalizar-me para o que me esperava.

Considerando a quantidade de informação que fui recolhendo junto dessas pessoas, no início da PES sentia-me receosa, nervosa e até mesmo insegura relativamente ao que iria enfrentar, sobretudo por se tratar do meu primeiro contacto direto com alunos e com o ambiente escolar. Até então, a minha experiência com crianças limitava-se a contextos de campos de férias, o que tornava este momento particularmente desafiante.

Na primeira reunião com a PC, ao contrário do que inicialmente esperava, senti um grande alívio, uma vez que a sua postura e forma de estar transmitiram confiança. Percebi desde logo que estaria bem acompanhada, por uma profissional experiente e disponível para nos orientar em tudo o que fosse necessário. Contudo, rapidamente me apercebi de que se tratava de uma professora exigente e com um ritmo de trabalho elevado, o que me levou a compreender a importância de acompanhar o seu ritmo e de me adaptar às suas exigências. Desde o primeiro dia fomos confrontados com uma grande quantidade de tarefas e informações, o que constituiu o primeiro verdadeiro “choque” com a realidade. Inicialmente, imaginava que numa fase introdutória o volume de trabalho seria mais reduzido, mas depressa percebi o contrário.

A partir desse momento, defini como objetivo absorver o máximo de conhecimento e experiência possível, de modo a corresponder às expectativas e desenvolver as competências necessárias para me tornar uma professora capaz e eficaz. À medida que o tempo avançava, o nervosismo aumentava, uma vez que se aproximava o início das aulas. Este ano, a situação particular de termos três turmas residentes/partilhadas, consequência da retirada de uma turma à nossa PC, obrigou-nos a adaptar a prática de ensino. No entanto, as turmas que nos foram atribuídas pertenciam todas ao 11.º ano, o que facilitou o planeamento das aulas, uma vez que o nível e as metas curriculares eram semelhantes. Desde o primeiro contacto com a prática, apercebi-me, contudo, de quão desafiante é aplicar a teoria à realidade da sala de aula.

Torna-se evidente que é necessário recorrer constantemente a estratégias diferenciadas para que as aulas decorram de forma fluída e se adaptem às especificidades e diferenças dos alunos. Mais uma vez, o “choque” que enfrentei permitiu-me compreender que não basta dominar a teoria, sendo fundamental saber aplicá-la de forma ajustada e eficaz ao contexto educativo.

4. Área 1: Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

4.1. (Uma) Conceção de educação física

A EF encerra um valor educativo que ultrapassa largamente a prática desportiva ou o desenvolvimento da condição física. Mesquita e Bento (2012) defendem tratar-se de uma disciplina com identidade própria, cuja especificidade assenta na centralidade do corpo e do movimento enquanto meios privilegiados de aprendizagem, perspetiva que permite superar conceções redutoras e reconhecer à disciplina um lugar legítimo no currículo escolar.

As transformações sociais influenciam também a forma como o corpo e a atividade física são percecionados, o que afeta inevitavelmente a valorização da disciplina (Queirós, 2004). Como documentam Silva e Dinis (2022), a EF nem sempre foi reconhecida de forma estável² no sistema educativo português, sendo frequentemente percecionada como menos central do que as restantes áreas curriculares, em parte devido a sucessivas oscilações políticas que comprometeram a sua legitimidade curricular. De modo a contrapor essa lógica, e defendendo o valor educativo mais amplo da disciplina, tornou-se para mim, não apenas uma convicção teórica, mas uma responsabilidade concreta que fui assumindo ao longo do estágio e que pretendo continuar a assumir enquanto professora (Lawson, 1983).

Esta ideia foi, no entanto, construída ao longo do estágio, e não estava presente desde o início. A minha própria experiência enquanto aluna de EF ao longo dos anos, tinha-me deixado uma visão muito fechada da disciplina: ser bom em EF era, essencialmente, ser tecnicamente competente nas modalidades. Foi o contacto direto com a prática docente que veio questionar e transformar essa perspetiva. Como refere Rosado e Mesquita (2018b), a EF deve ser articulada com a cultura corporal, aproximando os conteúdos escolares das experiências vividas pelos alunos e dando-lhes sentido. Na prática, isso traduziu-se, por exemplo, na abordagem à dança "Erva Cidreira". Durante a aula, os alunos foram confrontados com a história e a origem dessa dança e convidados a partilhar o que ela lhes evocava, permitindo que compreendessem o contexto cultural e histórico daquela prática, e não apenas a sua execução técnica.

² A expressão "de forma estável" remete para a ausência de uma conceção única e consensual de EF ao longo da sua história enquanto disciplina escolar, tendo os seus propósitos e conteúdos sido definidos de formas distintas consoante os contextos históricos e culturais (Silva & Dinis, 2022).

Esta articulação com a cultura corporal não foi, porém, a única forma de consciencialização progressiva de que a EF se estende na abrangência educativa para além da execução motora. Como sublinham Farias e Mesquita (2024), a disciplina pode mobilizar também dimensões cognitivas, sociais e afetivas, e foi precisamente isso que dois momentos do estágio me fizeram perceber de forma concreta. Numa aula de futsal, uma aluna com bastantes dificuldades técnicas surpreendeu-me: quando um colega ficou com dúvidas sobre o objetivo do exercício, foi ela que o explicou com clareza. Não conseguia executar, mas compreendia, e conseguia transmitir essa compreensão aos outros. Em outra situação, no voleibol, desafiei um aluno a integrar um grupo com dificuldades nas habilidades motoras técnicas, não para praticar, mas para observar, corrigir e incentivar os colegas. A forma como assumiu esse papel, com responsabilidade e empatia, mostrou-me o desenvolvimento de competências para além dos critérios de avaliação mensuráveis. Como defende Whitehead (2010), o desenvolvimento do indivíduo através do movimento implica uma formação holística que integra dimensões físicas, cognitivas, afetivas e sociais, e foi precisamente nesses momentos que percebi, na prática, o que isso significa.

4.1.1. (Des)Valorização da disciplina de educação física (?)

A EF foi sempre, para mim, muito mais do que uma disciplina: foi através do desporto que me desenvolvi enquanto pessoa, e é precisamente esse potencial transformador que me motivou a querer ser docente. De acordo com Farias e Mesquita (2024), a EF contribui para o desenvolvimento integral dos alunos, mobilizando dimensões motoras, cognitivas, sociais e afetivas, e constitui um espaço de aprendizagem com relevância direta para a formação pessoal e social. A EF é, aliás, a única disciplina que utiliza o corpo e o movimento como instrumentos pedagógicos (Queirós, 2004), o que lhe confere um lugar insubstituível no currículo escolar. Através da prática desportiva, é possível desenvolver a coordenação motora, a criatividade, o espírito de equipa e a autoconfiança, mas também competências sócio afetivas como a comunicação, a interação social e a capacidade de adaptação a diferentes contextos da vida quotidiana (Bailey et al., 2009). Neste sentido, importa desconstruir a ideia, ainda presente em alguns contextos, de que as aulas de EF não são mais do que um "recreio supervisionado", uma visão que subestima o verdadeiro potencial formativo da disciplina.

Nesta medida, ao longo da PES, observei em alguns alunos atitudes de desinteresse perante a disciplina. Certas posturas deixavam transparecer que a EF era encarada como menos relevante do que as restantes áreas curriculares, o que reflete um problema mais vasto e amplamente documentado na literatura. Esta experiência fez-me compreender, na prática, aquilo que Silva e Dinis (2022) já tinham identificado: a EF nem sempre foi reconhecida de forma estável no sistema educativo português, e essa instabilidade tem sido amplificada por sucessivas transformações de ordem política, social e cultural, que impactam diretamente a organização escolar e a configuração curricular (Ferreira et al., 2011). Como consequência, a disciplina é frequentemente percecionada como menos central do que as restantes áreas curriculares, o que contribui para a sua desvalorização progressiva.

Um exemplo concreto dessa oscilação prende-se com o facto de a classificação de EF ter contado, em determinados períodos, para a média final dos alunos do ensino secundário, e noutros ter deixado de o fazer, inconstância que compromete a legitimidade da disciplina e veicula a ideia de que esta pode ser facilmente relativizada no percurso académico dos alunos (Silva & Dinis, 2022). Esta instabilidade fragiliza o seu reconhecimento enquanto componente essencial da formação escolar e, na minha perspetiva, acaba por moldar a forma como os próprios alunos a percecionam. Quando a mensagem institucional é ambígua quanto ao valor da EF, não surpreende que alguns a interiorizem como secundária.

A dimensão cultural desempenha igualmente um papel relevante neste processo. Segundo Queirós (2004), a forma como a sociedade perceciona o corpo e a atividade física influencia diretamente a valorização da EF. Numa escola progressivamente mais intelectualizada e centrada no conhecimento teórico, a disciplina tende a ser encarada como um complemento ao currículo, perdendo-se a compreensão do seu verdadeiro potencial educativo (Queirós, 2004). Pelo contrário, quando a EF é reconhecida como uma disciplina com intencionalidade pedagógica própria, e não apenas como um momento de movimento, torna-se possível afirmar o seu contributo singular para a formação global dos alunos.

Esta consciência acompanhou-me ao longo de toda a PES e reforçou, progressivamente, a minha convicção de que cabe ao professor um papel decisivo na afirmação do estatuto da disciplina. Perante as atitudes de desinteresse que observei, não

me limitei a registá-las, procurei compreendê-las e responder-lhes através de uma intervenção pedagógica intencional e significativa. É através dessa intencionalidade que a EF demonstra o seu valor no contexto escolar. Tal como referem Farias e Mesquita (2024), o professor deve assumir-se como um impulsionador das aprendizagens, consciente das estratégias que implementa e do seu efeito no desenvolvimento dos alunos. Só assim a EF poderá transcender a sua eventual marginalização e afirmar-se, de forma sustentada, como uma componente essencial do percurso formativo de cada aluno.

4.1.2. Educação para todos: o aluno no centro do processo e equidade

Colocar o aluno no centro é um princípio estruturante da EF contemporânea. Implica uma abordagem orientada para a inclusão, a equidade e a participação ativa de todos, exigindo que o professor organize contextos de aprendizagem diferenciados e ajustados às necessidades individuais de cada aluno (Penney, 2002). Como sublinham Farias et al. (2024), promover equidade em EF passa pelo compromisso do professor de oferecer suporte pedagógico personalizado a cada aluno, reconhecendo e promovendo as suas possibilidades únicas de aprendizagem. Neste entendimento, a inclusão não se resume à presença de todos na aula, mas à garantia de que cada aluno participa de forma plena e significativa nas experiências propostas.

Este princípio ganha ainda mais relevância quando se considera que os domínios da aprendizagem são interdependentes. Farias et al. (2024) sublinham que, à medida que um aluno se percebe como competente (domínio motor), isso repercute positivamente na sua autoestima (domínio psicológico), na forma como se relaciona com os colegas (domínio social) e no seu grau de empenho nas atividades. Em sentido inverso, quando as tarefas não são ajustadas às características de cada aluno, o desfasamento entre as exigências propostas e as possibilidades de ação gera frustração e desmotivação, comprometendo não apenas o desempenho motor, mas também o envolvimento social e afetivo do aluno na aula. Por isso, criar condições para que todos experienciem sucesso não é apenas uma questão de equidade motora, é também uma forma de promover o desenvolvimento integral de cada aluno.

No entanto, promover equidade em EF não é uma tarefa simples. Uma das barreiras mais frequentes é precisamente a confusão entre equidade e igualdade: esperar que todos os alunos, independentemente das suas características físicas, cognitivas e sociais, alcancem os mesmos resultados, gera oportunidades de sucesso desiguais e

alimenta a frustração e a desmotivação dos alunos com menor nível de habilidade (Farias, Ribeiro, & Mesquita, 2024). Superar esta barreira exige, antes de mais, que o professor conheça profundamente os seus alunos. Como referem Bastos et al. (2024), compreender os alunos sob o ponto de vista dos seus antecedentes, interesses, motivações e envolvimento na aprendizagem, é fundamental para a configuração de espaços de aula promotores de um sentimento de pertença. Nesse sentido, no início do ano letivo, o NE aplicou um inquérito sociobiográfico que permitiu aceder às características, preferências e necessidades de cada aluno, constituindo o ponto de partida para uma intervenção pedagógica mais ajustada e intencional.

Ao longo do estágio, procurei operacionalizar este princípio através de estratégias distintas consoante a modalidade e as características de cada turma. No voleibol, por exemplo, organizei a turma por níveis de desempenho. No futsal, os alunos com mais dificuldades beneficiaram de medidas facilitadoras que lhes permitiam ter maior sucesso nas suas ações. Pequenos ajustes, mas com um impacto significativo na confiança e na participação dos alunos.

Esta compreensão não estava presente desde o crepúsculo do estágio. Durante o meu próprio percurso escolar, equidade e igualdade eram conceitos que nunca distingui, e a diferenciação pedagógica era algo que simplesmente não existia nas aulas de EF que frequentei. Foi o contacto com a prática docente que tornou essa distinção evidente e necessária (Valério et al., 2021). Rapidamente percebi que tratar todos os alunos da mesma forma não é justo, é precisamente o contrário: quando uma tarefa está desajustada às capacidades de um aluno, ele desmotiva e deixa de progredir. Mas quando a tarefa é ajustada ao seu nível, mantendo a lógica de aprendizagem dos colegas mais habilidosos, esse aluno tem a oportunidade efetiva de evoluir. Foi esse entendimento que foi moldando a minha intervenção ao longo do estágio, e que me fez compreender que diferenciar não é facilitar, é um ensino orientado para o desenvolvimento de cada aluno. Como defendem Farias e Mesquita (2024), uma EF verdadeiramente inclusiva não pressupõe que todos façam o mesmo, mas que cada um encontre o seu caminho (no âmbito do seu potencial de educabilidade) dentro de um processo coletivo de aprendizagem.

4.1.3. O (exigente) papel do professor

Compreender o que significa ser professora de EF revelou-se, desde o início do estágio, um processo de descoberta contínua. Fui percebendo que se trata de uma

profissão muito mais exigente e multidimensional do que imaginava, e que o domínio técnico das modalidades, embora necessário, está longe de ser suficiente.

Nóvoa (2009) rejeita a ideia de que existe um perfil fechado de "bom professor", identificando três dimensões centrais da profissão: o conhecimento, a cultura profissional e o tato pedagógico. A primeira remete ao domínio do que se ensina; a segunda valoriza a aprendizagem construída no interior da profissão e com os pares; a terceira destaca a capacidade de comunicar, criar relações e conduzir os alunos à aprendizagem. Ensinar não é, portanto, apenas transmitir conteúdos: é refletir, adaptar e intervir com sensibilidade sobre o contexto em que se ensina. Um momento que ilustra bem esta dimensão ocorreu numa aula de voleibol, com uma aluna que nunca tinha conseguido executar um serviço por baixo. Decompus o gesto técnico em partes progressivas e, apesar de alguma resistência inicial, fui encorajando-a a cada pequena conquista: “vamos avançar mais um pouco, estás quase lá”. Quando finalmente conseguiu executar o serviço completo pela primeira vez, a sua satisfação foi também a minha. O feedback que recebi dessa aluna no final do ano reforçou a minha convicção de que ensinar é, muitas vezes, acreditar no aluno antes de ele acreditar em si próprio:

“Obrigada por ter sido a primeira professora a ensinar-me a servir por baixo.

(...) Vai ficar na memória. Obrigada por tudo!”

(Dedicatória de aluna, 5 de junho)

Na prática, fui percebendo que o papel do professor de EF ultrapassa amplamente o espaço da aula, abrangendo o planeamento, a lecionação, a avaliação, a reflexão e a participação ativa na vida escolar. Esta dimensão mais ampla tornou-se evidente na necessidade constante de conhecer o processo na sua totalidade e não apenas a aula isoladamente. Numa aula de basquetebol, por exemplo, enquanto introduzia um exercício de desmarcação sem defesa, um grupo de alunos demonstrou rapidamente uma boa compreensão da tarefa. Em alternativa a mantê-los na realização do mesmo exercício, avancei na progressão da unidade didática (UD), permanecendo os restantes grupos na fase inicial. Esta conceção encontra respaldo em Farias e Mesquita (2024). Os autores sublinham que o professor não deve ser um mero transmissor de conhecimento: deve ser um mediador de aprendizagens significativas, criando condições para que os alunos participem ativamente e desenvolvam progressivamente a sua autonomia. Foi exatamente essa mudança de perspetiva que fui interiorizando ao longo do estágio: o meu papel

abrangia as múltiplas dimensões da aula; eu criava as condições apropriadas à aprendizagem dos alunos.

4.2. Planeamento

4.2.1. Planear: intenção que antecede a ação

Planear é um exercício de antecipação, e foi precisamente aí que residiu uma das maiores aprendizagens do estágio. Como sublinham Coutinho et al. (2024), planear consiste em delinear antecipadamente as intenções daquilo que se pretende realizar, estabelecendo uma relação entre os conteúdos, os objetivos de aprendizagem, os procedimentos metodológicos e as condições do contexto, constituindo um elo de ligação entre as intenções do professor e o que é efetivado na prática. Como refere Quina (2009), ensinar através da EF exige do professor o cumprimento de ciclos contínuos: preparar o ensino, lecionar as aulas e analisar e avaliar as aprendizagens dos alunos, uma lógica que foi ganhando sentido concreto ao longo da PES. Não obstante, o planeamento constitui uma das principais dificuldades sentidas pelos EEs, justificada pela pouca experiência e pela falta de familiarização com os problemas inerentes ao contexto de ensino (Inácio et al., 2015), e o meu percurso não foi exceção.

Compreendi que um bom planeamento não é um guião rígido a cumprir, mas um ponto de partida que precisa de ser constantemente confrontado com a realidade. Como refere Bento (2003), o plano deve ser encarado como um documento aberto, sujeito a revisão e reajuste sempre que as circunstâncias o exijam. Na prática, esta ideia ganhou significado desde cedo. Havia aulas planeadas ao pormenor que, quando começavam, exigiam uma reformulação imediata: os alunos reagiam de forma diferente do esperado, os exercícios não produziam os efeitos desejados, o espaço disponível condicionava o que era possível fazer. Aprendi, por isso, que planear bem não é garantir uma boa aula, mas não planear compromete inevitavelmente a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. O planeamento deu-me uma estrutura de pensamento que, mesmo quando tinha de abandonar o plano inicial, permitia tomar decisões com mais clareza e intencionalidade.

Ao longo do estágio, trabalhei em três níveis de planeamento articulados entre si, nomeadamente o Planeamento Anual (PA), a UD e o Plano de Aula, cada um com as suas exigências e desafios, mas todos contribuindo, de forma progressiva, para o

desenvolvimento da minha capacidade de organizar e conduzir o processo de ensino-aprendizagem.

4.2.2. Planeamento anual

O PA foi o primeiro documento a ser construído (Anexo 4) e, nessa medida, o primeiro confronto com a complexidade de organizar um ano letivo inteiro. Segundo Bento (2003), este deve ser um documento didaticamente realista e norteador do processo de ensino-aprendizagem, construído a partir da análise do contexto escolar em que a turma se insere. Com esse propósito, considerei os documentos orientadores da escola, nomeadamente o Projeto Educativo, o Regulamento Interno, o Plano Anual de Atividades, os Critérios de Avaliação e o *Roulement* de Instalações (Anexo 5), bem como as Aprendizagens Essenciais (AEs) definidas para o 11.º ano.

De acordo com as AEs para o 11.º ano, os alunos foram avaliados em três grandes domínios: Atividades Físicas, Aptidão Física (ApF) e Conhecimentos (Direção Geral da Educação, 2018). No domínio das atividades físicas, a avaliação incidiu sobre seis modalidades, distribuídas pelas subáreas de Jogos Desportivos Coletivos, Ginástica/Atletismo, Atividades Rítmicas Expressivas e Outras, sendo quatro de nível introdutório e duas de nível elementar. Nos Jogos Desportivos Coletivos foram abordadas quatro matérias ao longo do ano, de acordo com as preferências dos alunos, sendo que para a Avaliação Sumativa (AS) do 3.º período foram selecionadas apenas duas. Na modalidade individual, o Atletismo e a Ginástica foram trabalhados durante o ano, mas a avaliação no último período recaiu apenas sobre uma delas. Quanto à distribuição percentual da avaliação, ficou definida em reunião de Departamento de EF: 70% para as Atividades Físicas (com 70% para as capacidades e 30% para as atitudes), 20% para a ApF (com a mesma proporção interna) e 10% para os Conhecimentos.

A seleção das modalidades a lecionar não foi uma decisão unilateral: resultou de um processo participado, no qual os alunos tiveram um papel ativo. A partir do questionário aplicado na aula de apresentação (Anexo 6), cada turma pôde escolher duas modalidades coletivas, uma subárea entre Ginástica e Atletismo, uma opção no domínio das Atividades Rítmicas, concretamente Dança, Dança Social ou Dança Tradicional, e duas modalidades nas "outras" atividades, nomeadamente Badminton, Lutas ou Orientação (Anexo 7). Esta lógica de escolha, adotada pela EC, visou promover maiores

oportunidades de sucesso e envolvimento, ao aproximar os conteúdos das preferências dos alunos.

Para além das modalidades, o planeamento integrou a área da ApF através da aplicação dos testes FITescola e de tarefas parcelares ao longo das diversas modalidades. Em conjunto com a PC, o NE decidiu realizar a primeira bateria de testes no início do ano letivo e a segunda na terceira semana do último período, permitindo assim comparar a evolução dos alunos ao longo do ano. Esta decisão foi deliberada e intencional. Isto é, não se tratou de cumprir um requisito formal, mas de criar um momento de avaliação com significado pedagógico real. Com o objetivo de dar a conhecer aos alunos a sua evolução ao longo do ano letivo, o NE elaborou um “Diploma FITescola” (Anexo 8), entregue após o primeiro e o segundo momentos de avaliação. Este instrumento permitiu aos alunos comparar os resultados obtidos em cada momento e acompanhar a sua progressão nas diferentes componentes avaliadas.

Os temas de saúde e conhecimentos foram igualmente contemplados, com aulas dedicadas aos Métodos e Meios de Treino, à Dopagem e Riscos para a Saúde, ao planeamento de um treino (Anexo 9) e a Desporto, Lesões e Doença. A distribuição destas aulas ao longo do ano não obedeceu a uma calendarização previamente fixada, foram sendo integradas de forma funcional sempre que o espaço atribuído pelo *roulement* era o exterior e as condições climáticas impediam a prática.

Uma das especificidades que marcou o nosso planeamento foi precisamente a dependência direta do *roulement* de instalações. A distribuição das modalidades ao longo do ano foi condicionada pelo espaço atribuído em cada semana. Quando o pavilhão estava disponível, trabalhávamos as modalidades coletivas; quando a rotação nos colocava no exterior, avançávamos para o atletismo ou basquetebol. Esta lógica exigiu uma flexibilidade permanente na organização dos conteúdos e impediu, por vezes, a continuidade que seria desejável dentro de cada modalidade. A principal aprendizagem que retiro desta fase é que o PA deve ser entendido exatamente pelo que é: um conjunto de intenções. As aulas suprimidas por atividades escolares, as condições climáticas adversas e a própria dinâmica das turmas partilhadas, obrigaram a ajustes frequentes. A tabela 1 apresenta a relação entre o número de aulas inicialmente previstas e o número de aulas efetivamente lecionadas em cada matéria, evidenciando o impacto destas contingências no planeamento realizado.

Tabela 1. Aulas previstas vs aulas lecionadas.

Período Letivo	Modalidades	Aulas previstas	Aulas lecionadas	Diferença entre as aulas lecionadas e previstas
1º	Aulas Teóricas	2	2	0
	ARE	1	1	0
	Dança Tradicional	2	2	0
	Ginástica	6	4	-2
	Futsal	8	7	-1
	Badminton	8	6	-2
	Orientação	1	1	0
	Atletismo	3	2	-1
2º	Andebol	2	2	0
	Aula Teórica	1	1	0
	Atletismo	4	2	-2
	Ginástica	5	4	-1
	Voleibol	10	9	-1
	Dança Social	2	2	0
3º	Judo	4	2	-2
	Basquetebol	8	4	-4
	Dança	1	1	0
	Aula Teórica	1	1	0
	Ginástica	4	3	-1
	Dança Social	1	1	0
	FITescola	4	4	0
Total		78	63	-17

4.2.3. Unidade didática

A UD representa a unidade central de organização do ensino de uma modalidade desportiva, reunindo num único documento a sequência de aulas, os conteúdos a abordar e os objetivos pedagógicos a concretizar. A sua elaboração foi em NE, e assentou no Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC) (Vickers, 1990), que organizámos em torno de três fases sequenciais, nomeadamente análise, decisão e aplicação, e que nos ofereceu um quadro estruturado para tomar decisões pedagógicas fundamentadas sobre o

que ensinar, em que ordem e com que profundidade. Este modelo orientou igualmente a definição das funções didáticas ao longo de cada UD, organizadas segundo uma lógica de progressão entre a Introdução, a Exercitação e a Consolidação dos conteúdos.

Ainda que no primeiro ano de mestrado tivesse contactado com a construção de UD's no âmbito das didáticas específicas, foi na PES que compreendi verdadeiramente a sua dimensão. Trabalhar com turmas reais, heterogéneas e imprevisíveis, tornou evidente que construir uma UD não é um exercício académico de organização de conteúdos, mas uma tomada de decisão contínua com implicações diretas na aprendizagem dos alunos. Num momento inicial, a PC acompanhou de perto a estruturação das UD's, orientando-nos nas opções pedagógicas fundamentais e ajudando-nos a compreender a lógica que deveria sustentar cada documento. Com o passar do tempo, o NE foi ganhando autonomia nesse processo: elaborávamos as UD's (Anexo 10) em conjunto e apresentávamos à PC para uma análise crítica final, cujo parecer foi sempre determinante para consolidar ou redirecionar as opções tomadas.

O ponto de partida de cada UD foi sempre a Avaliação Diagnóstica (AD). Só após observar e registar o nível dos alunos faz sentido decidir o que ensinar, em que sequência e com que grau de exigência. Como referem Mesquita et al. (2021), a abordagem dos conteúdos deve progredir do simples para o complexo, do conhecido para o desconhecido e do fácil para o difícil, aumentando gradualmente o grau de exigência em função da evolução dos alunos. Este princípio foi orientador constante na construção das UD's, ainda que nem sempre tenha sido fácil de operacionalizar. O planeamento de cada UD assentou nas quatro categorias transdisciplinares propostas por Vickers (1990), nomeadamente as habilidades motoras, relativas aos conteúdos técnicos e táticos; a condição física e fisiológica, abrangendo as capacidades condicionais e coordenativas; a cultura desportiva, que integra as regras, a sinalética e a terminologia específica; e os conceitos psicossociais, como a autonomia, o respeito e a cooperação, garantindo assim uma abordagem abrangente e coerente do processo de ensino-aprendizagem.

Ao longo do ano, aproveitámos sistematicamente o espaço livre do pavilhão para implementar tarefas parcelares alinhadas com os objetivos da UD. Mais do que uma forma de ocupar um espaço disponível, estas tarefas constituíram uma estratégia pedagógica que permitiu reforçar conteúdos que, pela diversidade de objetivos a atingir em cada aula, nem sempre poderiam ser explorados com a profundidade desejada na

tarefa principal. Dependendo das necessidades identificadas, estas incidiam sobre a componente técnica, a ApF ou os conhecimentos da modalidade, contribuindo para uma abordagem mais completa e equilibrada dos conteúdos previstos.

No que concerne à heterogeneidade intra e inter turmas, esta constituiu um dos principais desafios na construção das UD's. Embora as AEs fossem transversais às três turmas, rapidamente percebemos que os conteúdos não podiam ser introduzidos da mesma forma em todos os contextos. Em algumas modalidades, essa diferença foi de tal forma acentuada que construímos UD's distintas para a mesma modalidade, de modo a garantir que todos os alunos tivessem acesso a conteúdos ajustados ao seu nível real de desempenho.

Quanto ao MRPP, revelou-se uma mais-valia neste processo. O facto de as três turmas serem partilhadas pelos quatro elementos do NE, permitiu uma leitura mais rica e fundamentada das necessidades reais de cada grupo. As reuniões regulares do núcleo e a observação mútua das aulas, tornaram o planeamento num processo genuinamente coletivo: identificávamos dificuldades em conjunto, confrontávamos perspetivas e ajustávamos as UD's com uma base reflexiva que dificilmente teria alcançado de forma individual.

Bento (2003) defende que as UD's constituem a base para uma elevada qualidade do processo de ensino, mas apenas quando são encaradas como documentos vivos e não como estruturas imutáveis. A maior dificuldade que senti ao longo deste processo não residiu na estruturação dos conteúdos nem na definição dos objetivos, mas em aceitar que o documento que havia planeado podia deixar de fazer sentido a qualquer momento. Houve situações em que, após duas ou três aulas, era evidente que a sequência prevista não correspondia ao ritmo real de aprendizagem da turma, sendo necessário parar, rever e reorganizar. Com o tempo, passei a encarar as UD's não como um compromisso a cumprir, mas como um instrumento de trabalho, útil precisamente porque pode e deve ser ajustado.

4.2.4. Plano de aula

O Plano de Aula foi, dos três níveis de planeamento, aquele que mais diretamente me confrontou com a distância entre o que se planeia e o que acontece. Segundo Bento (2003), este é o ponto de convergência do pensamento e da ação do professor, o elo decisivo entre a planificação e a realização, na medida em que, durante a sua elaboração,

o professor reflete sobre as aulas anteriores, estabelece os objetivos da aula e delinea os critérios de êxito.

O modelo adotado em NE, definido em conjunto com a PC (Anexo 11), dividia a aula em três partes, nomeadamente inicial, fundamental e final, com a maior percentagem do tempo reservada à parte fundamental, em linha com o que Quina (2009) aponta como a estrutura tripartida mais comum no ensino da EF. O cabeçalho do plano identificava de forma clara os domínios a trabalhar em cada aula, habilidades motoras, cultura desportiva, condição física e conceitos psicossociais, o que permitia, a qualquer momento, perceber de forma imediata o foco e os objetivos daquela sessão.

Numa fase inicial, os planos refletiam a insegurança natural de quem está a dar os primeiros passos na docência. As dificuldades que senti foram essencialmente duas. Por um lado, tinha dificuldade em definir objetivos específicos realmente precisos, formulava-os de forma demasiado ampla, o que tornava difícil avaliar durante a aula se estavam ou não a ser alcançados. Por outro, nos critérios de êxito, queria registar tudo, sem perceber ainda que o excesso de critérios dispersa o foco e dificulta a observação dos comportamentos realmente relevantes. Com o tempo, e com o acompanhamento da PC, fui percebendo que o mais eficaz era centrar a atenção em dois a três critérios principais por situação de aprendizagem, aqueles que de facto distinguem uma execução bem conseguida de uma execução com falhas. Esta seletividade foi uma das aprendizagens mais concretas que fiz ao longo do estágio. Paralelamente, apercebi-me de que registar a duração de cada exercício em minutos não era suficiente para garantir uma boa gestão do tempo. Se a instrução se prolongava ou surgia qualquer imprevisto, perdia facilmente a noção do que ainda era possível cumprir. Foi com base numa sugestão de uma professora do primeiro ano de mestrado que passei a registar as horas exatas de início e fim de cada tarefa, o que me deu um controlo muito mais eficaz sobre o decorrer da aula, mesmo quando algo não corria conforme previsto.

A evolução do plano de aula ao longo do estágio foi gradual, mas visível. A maior seletividade nos critérios de êxito, a precisão na definição dos objetivos e a introdução das horas por exercício traduziram-se em planos progressivamente mais claros e funcionais. O cabeçalho foi também sendo simplificado e reorganizado, tornando-se mais sintético sem perder rigor. No final do ano, qualquer pessoa que consultasse o plano conseguia identificar de imediato o objetivo da aula e os domínios a trabalhar, algo que

no início não era tão evidente. Como referem Farias e Mesquita (2024), a eficácia do ensino depende da capacidade de conceber um projeto pedagógico estruturado, mas simultaneamente flexível, e foi exatamente essa flexibilidade que fui desenvolvendo, aula após aula, ao longo do ano.

4.3. Realização da prática pedagógica

A realização da PP constituiu o núcleo central da PES, traduzindo-se no espaço privilegiado onde o conhecimento teórico se confrontou com a complexidade e imprevisibilidade do ensino em contexto real. Como refere Queirós (2014), é precisamente através da prática real de ensino que o professor em formação constrói e consolida um conjunto de saberes, atitudes e destrezas essenciais para o desempenho da profissão. É segundo uma lógica integrada e complementar que a presente secção se estrutura: parte de um mapeamento global do processo de ensino-aprendizagem, que sistematiza os conteúdos abordados, os problemas identificados e as metodologias adotadas ao longo do ano, aprofundando, de seguida, as dimensões pedagógicas que mais marcaram a evolução da minha prática, nomeadamente o processo de instrução e a mobilização de modelos pedagógicos centrados no aluno, orientados para o seu desenvolvimento holístico (Farias et al., 2024).

4.3.1. Mapeamento sinóptico do processo ensino-aprendizagem: conteúdos, problemas, metodologias de ensino e aprendizagens

Entrar em ação e colocar em prática o ensino da EF revelou-se, desde o primeiro momento, um processo exigente e desafiante. Ao longo do ano, a diversidade de modalidades lecionadas, a heterogeneidade das turmas e a inevitável falta de experiência inicial, proporcionaram constrangimentos variados que foram sendo progressivamente identificados e ultrapassados. A tabela 2 apresenta um mapeamento dos principais conteúdos, problemas, metodologias de ensino e aprendizagens vivenciados ao longo da PES, as estratégias adotadas para os resolver e os resultados obtidos. Os constrangimentos plasmados na tabela não foram estáticos, foram evoluindo à medida que as questões mais básicas iam sendo resolvidas e surgiam novos desafios de maior complexidade pedagógica. Na verdade, é de salientar que o início da PES foi pautado pela necessidade de estabelecer rotinas organizacionais e de controlo de aula, sendo o Modelo de Instrução Direta (MID) o modelo de base que sustentou essa fase, sem prejuízo da utilização

progressiva de modelos centrados no aluno desde os primeiros momentos (MED). Com o avançar do ano, a primazia foi sendo dada a esses modelos, como o MAC e o MAPJ, de forma a dar resposta a questões emergentes sobre a heterogeneidade e a motivação nas turmas. Este percurso culminou na consolidação de uma intervenção pedagógica mais autónoma e diferenciada, centrada na transferência progressiva de responsabilidade para os alunos, com recurso ao MED, a *skill cards*, *QR codes* e à nomeação de capitães de equipa. As subsecções seguintes (4.3.2. a 4.3.3.) detalham os elementos e a evolução desta jornada pedagógica sintetizada na tabela.

4.3.2. Processo de instrução

Ao longo da PES, surgiram desafios concretos no âmbito do processo de instrução, nomeadamente na gestão da aula, na transmissão de informação e apresentação das tarefas e no feedback pedagógico (Farias, 2023), os quais foram sendo progressivamente identificados e superados, conforme se descreve nas seguintes subsecções.

Gestão da aula: constrangimentos, adaptação e respostas pedagógicas

A gestão da aula constitui uma das dimensões mais complexas da intervenção pedagógica, englobando a gestão do tempo, do comportamento, dos espaços e equipamentos e da monitorização das atividades (Farias, 2023). Ao longo da PES, cada uma destas dimensões colocou desafios concretos que foram sendo progressivamente identificados e resolvidos. Um dos primeiros obstáculos foi precisamente a dificuldade em gerir a aula por estar demasiado presa ao plano previamente delineado, o que condicionava a capacidade de resposta face ao imprevisto. É precisamente essa imprevisibilidade que exige que o plano seja encarado como um instrumento flexível e não como um guião rígido (Farias & Mesquita, 2024). Este constrangimento foi sendo ultrapassado com o ganho de experiência e de confiança na tomada de decisão pedagógica.

Relativamente à gestão do tempo, a principal dificuldade prendeu-se com a tendência para instruções demasiado longas que consumiam tempo útil de aula, sem me aperceber do impacto que isso tinha na estrutura da sessão. Para colmatar esta dificuldade, passei a estudar previamente os critérios de êxito base de cada tarefa, o que me permitiu

Tabela 2. Mapeamento global do processo ensino-aprendizagem.

Período/Turma	Modalidades	Dificuldades/Problemas	Modelos de Ensino	Estratégias Utilizadas	Desenvolvimentos
1º Período Turma Residente/Partilhada	- Atletismo (técnica de corrida e resistência) - Dança Tradicional - Badminton - Futsal - Ginástica de solo - Orientação	- Gerir as tarefas nucleares com as tarefas parcelares; - Entrar no exercício e modelar; - “Olhar por fora” da aula e perceber o que está e o que não está a funcionar; - Adaptar no momento quando o planeado não está a resultar (falta de experiência);	MID MED MAC Ensino por pares	- Demonstração inicial dos exercícios para facilitar a compreensão das tarefas; - Utilização de alunos mais avançados como agentes de apoio e modelação; - Ajuste das tarefas parcelares para promover maior autonomia; - Descoberta guiada; - Utilização dos meios tecnológicos para aferir e desenvolver os conhecimentos nas diferentes modalidades (sopa de letras, crucigramas e Kahoots).	- Maior autonomia dos alunos na realização das tarefas; - Melhor compreensão e execução das tarefas propostas; - Desenvolvimento da cooperação e entreaajuda; - Maior predisposição para a aula;
2º Período Turma Residente/Partilhada	Atletismo Voleibol Andebol Dança Ginástica	- Grande diversidade de níveis na modalidade de voleibol; - Motivar os alunos com menos capacidades para as aulas de voleibol; - Conseguir orientar os diferentes níveis ao longo da aula;	MAPJ MID MAC	- Divisão da turma por níveis de desempenho para adequar as tarefas às capacidades dos alunos; - Utilização da competição de forma a motivar os alunos nas diversas tarefas; - Criação de grupos heterogéneos para promover entreaajuda e motivação (Ginástica); - Estratégia de “especialistas” na ginástica para melhorar a responsabilidade e cooperação; - Circuitos dinâmicos em atletismo para aumentar o tempo de empenhamento motor;	- Maior motivação na realização dos exercícios; - Evolução técnica e tática dos alunos na modalidade de voleibol; - Atitude mais dinâmica, participativa e positiva; - Desenvolvimento da cooperação e entreaajuda entre os alunos;

3º Período Turma Residente/Partilhada	Atletismo Basquetebol Judo Dança Ginástica	- Estar presente de igual forma em todas as estações na modalidade de basquetebol; - Motivar os alunos com menos capacidades para determinadas modalidades; - Gerir o tempo de empenhamento motor para todos os grupos de igual forma;	MED MID MAC	- Nomeação de alunos responsáveis em cada estação (capitão), de forma a auxiliar na organização e gestão; - Rotação equilibrada entre tarefas para garantir tempo de prática semelhante entre grupos (cronometrar); - Articulação entre atletismo e basquetebol para aumentar o dinamismo e envolvimento dos alunos; - Feedback frequente e direcionado aos diferentes grupos de trabalho; - Utilização de <i>skill cards</i> e <i>QR codes</i> para facilitar a autonomia e compreensão das tarefas;	- Maior autonomia e responsabilidade dos alunos nas diferentes estações de trabalho; - Aumento do tempo útil de prática e do empenhamento motor dos alunos; - Crescente domínio pessoal e motor nas modalidades lecionadas;
--	--	--	-------------------	---	---

fazer uma instrução mais precisa e objetiva, complementando-a ao longo do exercício com modelação. Paralelamente, como já referido no ponto 4.2.4., as horas exatas de início e fim de cada exercício, garantiu que a aula terminava no tempo previsto sem comprometer os objetivos definidos.

No que respeita à gestão do comportamento, o principal desafio relacionou-se com os momentos de explicação dos exercícios, condicionados pelo elevado ruído ambiente do pavilhão, tendo em conta que era um espaço partilhado com mais duas turmas. Para mitigar esta dificuldade, adotei como estratégia aproximar fisicamente o grupo e posicioná-lo de costas para as outras turmas, o que contribuiu para uma maior captação da atenção e para a redução da dispersão.

No que concerne à gestão dos espaços e equipamentos, revelou-se particularmente exigente devido às condicionantes físicas da EC. A ausência das cortinas divisórias no pavilhão gimnodesportivo obrigou a uma adaptação constante dos exercícios, nomeadamente de futsal e voleibol, de forma a condicionar a trajetória das bolas e evitar interferências com os campos vizinhos. Acresce que a realidade pedagógica variava significativamente consoante a instalação: lecionar no Pavilhão Xico Andebol, com exclusividade do espaço, configurava uma situação completamente distinta de lecionar no pavilhão da escola. A preparação prévia realizada em conjunto com o NE permitiu antecipar quais os exercícios que melhor se adequavam a cada espaço, contribuindo para uma gestão mais eficaz das condições disponíveis. No final de cada aula, e sempre que necessário entre exercícios, solicitava também a colaboração dos alunos na arrumação e organização do material, o que agilizava as transições e libertava tempo útil de prática.

Por fim, a gestão para a monitorização das atividades exigiu uma evolução significativa na forma como geria em simultâneo as tarefas nucleares e as tarefas parcelares. No início da PES, sem uma estratégia definida para as tarefas parcelares, acabava por ficar demasiado tempo junto desses grupos, o que deixava o exercício principal, onde residia a grande aprendizagem, sem a devida monitorização. Para resolver este constrangimento, recorri à utilização de *QR codes* e *skill cards* nas tarefas parcelares, fornecendo aos alunos a exemplificação do que era suposto realizar e orientando-os de forma autónoma. Esta estratégia conferiu maior responsabilidade e autonomia aos alunos, permitindo-me estar mais presente e atenta ao exercício principal da aula, sem descorar as tarefas parcelares.

Transmissão de informação e apresentação das tarefas

A transmissão de informação e a apresentação das tarefas constituem dimensões centrais do processo de instrução, sendo determinante que o professor comunique de forma clara e eficiente, orientando a atividade dos alunos em direção aos objetivos de aprendizagem (Rosado & Mesquita, 2018a). Como sublinha Rink (2013), tanto as competências de gestão, como a clareza na apresentação das tarefas, influenciam diretamente o tempo de empenhamento motor dos alunos, sendo dois lados do mesmo problema.

Como referido na secção anterior, a instrução demasiado longa teve consequências diretas na gestão do tempo de aula. Porém, este problema não ficou por aí: a preocupação em querer explicar tudo ao pormenor acabou por comprometer a qualidade da própria demonstração, tornando-a vaga e pouco elucidativa. *"Percebi que a instrução foi excessivamente longa, na tentativa de não deixar nada por dizer. Consequentemente a demonstração foi quase inexistente, privilegiando a explicação verbal em detrimento do exemplo visual, esquecendo que, por vezes, uma ação vale mais do que muitas palavras."* (Diário de Bordo, 19 de novembro).

Um momento que marcou a evolução nesta dimensão foi a sugestão do PO, numa das aulas assistidas, para ser eu própria a modelar e a entrar na demonstração dos exercícios. Esta orientação implicou um esforço extra para superar algum desconforto inicial, nomeadamente em modalidades onde não me sentia tão à vontade. No caso da ginástica, desafiei-me a treinar determinados elementos gímnicos (Anexo 12), de forma a estar preparada para demonstrar com confiança perante os alunos. Como resultado, foi sendo adotada uma abordagem combinada: a instrução passou a ser realizada com recurso a palavras-chave, acompanhada pela minha demonstração, e sempre que adequado, por alunos selecionados como modelos de execução. Complementarmente, a utilização de meios audiovisuais, nomeadamente *QR codes* com vídeos demonstrativos e *skill cards*, revelou-se uma estratégia eficaz na apresentação das tarefas, permitindo ao aluno passar do abstrato para o concreto e aceder autonomamente à informação necessária para a realização das mesmas (Farias, 2023). No final de cada apresentação, o recurso ao questionamento permitiu verificar a compreensão dos alunos antes de iniciarem a tarefa de forma autónoma, assegurando o alinhamento entre a instrução transmitida e a resposta esperada (Farias, 2023). Esta evolução traduziu-se numa instrução mais clara e objetiva,

numa redução do tempo de instrução e num consequente aumento do tempo de empenhamento motor dos alunos.

Evolução do feedback pedagógico enquanto promotor da aprendizagem

O feedback pedagógico constitui uma das dimensões mais determinantes da ação docente, na medida em que é através dele que o professor regula e orienta o desempenho dos alunos em direção aos objetivos de aprendizagem (Rosado & Mesquita, 2018a). A sua eficácia depende, contudo, de uma condição prévia: a capacidade de observar. Como descrevem Rosado e Mesquita (2018a), a sequência de comportamentos que o professor deve desenvolver para emitir um feedback pedagógico inicia-se pela observação e identificação do erro.

No início da PES, esta foi precisamente uma das maiores fragilidades. A dificuldade em "olhar por fora" da aula comprometia não só a gestão, como já referido, mas também a qualidade do feedback emitido. Sem uma leitura clara do desempenho dos alunos, o feedback tendia a ser predominantemente encorajador e pouco específico, insuficiente para promover melhorias efetivas³ na aprendizagem.

Com o aprofundamento do conhecimento das determinantes técnicas e táticas de cada modalidade, resultante do estudo prévio realizado na preparação das aulas, foi sendo possível evoluir para um feedback mais corretivo e específico. A opção entre feedback individual e coletivo foi sendo tomada de forma cada vez mais intencional. Isto é, quando o erro era comum à maioria da turma, optava por interromper o exercício e emitir uma correção dirigida ao grupo, evitando a generalização do erro. Quando o erro era circunscrito a um aluno, a intervenção era feita de forma individualizada e discreta, respeitando o seu ritmo de aprendizagem. Paralelamente, à medida que fui ganhando confiança, passei também a recorrer ao questionamento como forma de envolver os alunos na identificação dos seus próprios erros, em vez de lhes fornecer a resposta diretamente. Esta abordagem estimulava o pensamento crítico e promovia uma maior consciência sobre o que precisavam de melhorar, tornando-os progressivamente mais capazes de autorregular a sua aprendizagem.

No decorrer do estágio, experimentei ainda uma estratégia que não estava inicialmente prevista: o recurso ao vídeo *delay* como ferramenta complementar de

³ mudanças observáveis e concretas no desempenho motor e/ou cognitivo dos alunos, que evidenciam uma evolução no processo de aprendizagem.

feedback. A possibilidade dos alunos reverem a sua própria prestação motora em diferido não só gerou um entusiasmo visível, como lhes permitiu identificar de forma autónoma componentes do movimento que, segundo Mesquita et al. (2024, p. 216), "*de outra forma, não poderiam ser observados em tempo real*".

Uma dificuldade que persistiu durante algum tempo foi não fechar o ciclo de feedback. Identificava o erro e corrigia, mas nem sempre verificava se a correção tinha produzido a mudança desejada. Para não perder esse momento, adotei a regra dos 10 segundo, ou seja, após emitir o feedback, permanecia no mesmo local durante aproximadamente dez segundos, de forma a observar a resposta imediata do aluno. Esta estratégia ajudou-me a sistematizar o fecho do ciclo e a tornar a minha intervenção mais intencional e eficaz.

4.3.3. Modelos pedagógicos como mecanismos de desenvolvimento educativo

“Acredito que a aprendizagem se torna mais significativa quando os alunos assumem um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento.” (Diário de Bordo, 27 de novembro).

Partindo desta perspetiva, procurei adotar uma abordagem centrada no aluno, recorrendo a diferentes modelos pedagógicos em função dos objetivos de aprendizagem, das características e das necessidades dos alunos. Como defendem Farias et al. (2024), a abordagem centrada no aluno constitui uma resposta às exigências de uma escola inclusiva e equitativa, promovendo aprendizagens mais significativas. Neste sentido, os modelos pedagógicos assumiram-se como ferramentas fundamentais para orientar a minha intervenção pedagógica ao longo do ano letivo. Na tabela 3 apresentam-se as modalidades lecionadas e os modelos pedagógicos utilizados em cada uma delas.

Tabela 3. Distribuição dos modelos pedagógicos por modalidade.

Modelos pedagógicos Modalidades	MID	Ensino por pares	MED	MAC	ABJ
Voleibol	X				X
Basquetebol	X		X		X
Ginástica/Dança	X	X		X	
Atletismo	X				
Andebol	X				

Futsal	X	X	X	X	X
Badminton	X	X			X

Desenvolver competências de base

O desenvolvimento de competências motoras de base⁴ constituiu uma das primeiras necessidades identificadas ao longo da PP. Nas diferentes turmas, sobretudo nas UD's de voleibol e ginástica, observavam-se diferenças significativas entre os alunos, no que toca ao domínio de habilidades motoras técnicas.

Perante esta realidade, o MID (Rosenshine, 1979) assumiu um papel importante, particularmente no início do estágio e sempre que era introduzido um novo conteúdo. Segundo Metzler (2011), este modelo caracteriza-se por uma intervenção mais direta do professor, através da demonstração, explicação e monitorização das tarefas, permitindo uma estruturação rigorosa do processo de ensino-aprendizagem. Na prática, esta abordagem revelou-se especialmente útil para criar referências comuns aos alunos e garantir a aquisição de competências motoras base antes de progredir para situações de maior complexidade.

Esta necessidade tornou-se particularmente evidente na aprendizagem da manchete, do passe de dedos e do serviço por baixo, bem como na introdução de diferentes elementos gímnicos. Nestes conteúdos, os alunos necessitavam de orientações claras relativamente aos critérios de execução e aos aspetos técnicos fundamentais para conseguirem realizar as tarefas com sucesso. Neste sentido, Metzler (2011) destaca que o MID assume particular adequação quando os alunos se encontram numa fase inicial de aprendizagem ou quando as exigências da tarefa requerem um maior controlo por parte do professor.

Apesar da importância que reconheço ao MID, a minha perceção sobre este modelo sofreu alterações ao longo do estágio. Antes da PES, tendia a associá-lo a uma abordagem tradicional, muito semelhante àquela que marcou grande parte do meu percurso enquanto aluna. Contudo, a experiência permitiu-me compreender que existem momentos em que a instrução direta não só é pertinente, como indispensável. Mais do que uma opção metodológica, revelou-se uma resposta necessária às características dos alunos e às exigências de determinados conteúdos.

⁴ Entende-se por competências motoras de base o conjunto de habilidades técnicas mínimas, necessárias para que o aluno consiga participar nas situações de aprendizagem com algum nível de sucesso.

Ainda assim, a principal aprendizagem resultante da sua utilização foi perceber que o seu valor não reside na aplicação isolada. Embora contribua para o desenvolvimento das competências motoras base, a utilização exclusiva deste modelo tende a limitar oportunidades de participação ativa dos alunos na construção das suas aprendizagens, bem como o desenvolvimento de competências associadas à autonomia, à cooperação, à tomada de decisão e à responsabilidade (Farias, Teixeira, et al., 2024). Neste sentido, compreendi que o MID deve ser encarado como um ponto de partida e não “como um fim em si mesmo” (Farias et al., 2024, p. 33).

Assim, após a consolidação das habilidades técnicas, procurei articular o MID com outros modelos pedagógicos que conferissem um papel mais ativo aos alunos.

Promover o envolvimento e a motivação dos alunos

A experiência ao longo do estágio permitiu reconhecer que a promoção do envolvimento e da motivação dos alunos constitui um elemento central do processo de ensino-aprendizagem, mas também um dos seus maiores desafios. Embora algumas turmas demonstrassem, desde o início, elevados níveis de participação e entusiasmo, noutras observavam-se comportamentos de reduzido envolvimento nas tarefas, traduzidos numa participação pouco empenhada, baixa intensidade de execução e, em alguns momentos, resistência à realização das atividades propostas.

Numa fase inicial, esta realidade gerou alguma frustração. Enquanto praticante de desporto, sempre estive inserida em contextos onde o compromisso, a disciplina e a procura constante pela melhoria eram valores assumidos por todos os participantes. Consequentemente, iniciei o estágio com a expectativa de que os alunos responderiam de forma semelhante aos desafios propostos. Contudo, a experiência demonstrou-me que a motivação não pode ser encarada como uma característica prévia dos alunos, mas sim como uma dimensão que deve ser continuamente promovida e construída pelo professor (Ryan & Deci, 2000). Esta reflexão foi particularmente reforçada por uma observação da PC durante uma reflexão no final da aula. Nessa ocasião, alertou-me para o facto da minha motivação enquanto professora não poder depender da resposta dos alunos às aulas, uma vez que cabe ao docente assumir o papel de principal promotor da motivação. Esta ideia constituiu uma das aprendizagens mais marcantes do estágio e levou-me a repensar a forma como encarava o meu papel no processo de ensino-aprendizagem.

Neste contexto, procurei diversificar as estratégias utilizadas, procurando responder às características específicas de cada turma. O MED assumiu um papel particularmente relevante (Anexo 13), sobretudo nas UD's de Futsal e Basquetebol, bem como através da realização de eventos culminantes em modalidades como o Badminton e a Ginástica. Segundo Siedentop et al. (2011), este modelo procura proporcionar experiências desportivas autênticas através de características como a época desportiva, a filiação (Anexo 14), a competição formal, os registos estatísticos (Anexo 15), a festividade e o evento culminante (Anexo 16).

Contudo, uma das principais aprendizagens resultantes da sua aplicação foi compreender que nem todas as componentes do modelo produzem o mesmo impacto em diferentes contextos. Enquanto algumas turmas aderiram de forma entusiástica aos elementos de festividade e filiação, noutras estas componentes revelaram uma influência reduzida no envolvimento dos alunos. Em contrapartida, a organização da época desportiva, a realização do evento culminante e a valorização de aspetos sociais e comportamentais demonstraram um impacto mais significativo na participação e no empenho dos alunos. Esta experiência reforçou a ideia defendida por Mesquita e Graça (2018), de que os modelos pedagógicos não devem ser aplicados de forma rígida, devendo ser adaptados às características dos alunos e às exigências do contexto.

Uma das estratégias que produziu melhores resultados consistiu na atribuição de pontuações associadas, não apenas ao desempenho motor, mas também ao empenho, à cooperação e à inclusão. Desta forma, procurei valorizar comportamentos frequentemente negligenciados pelos alunos, promovendo uma visão mais abrangente do sucesso nas aulas de EF. Em diversas situações, os alunos demonstraram uma preocupação crescente com o envolvimento dos colegas e com o cumprimento dos critérios estabelecidos para as tarefas. Recordo, por exemplo, uma situação ocorrida durante a UD de futsal, em que o primeiro golo convertido de cada elemento da equipa valia dois. Um aluno, tendo oportunidade de finalizar uma jogada, optou por passar a bola a uma colega que ainda não tinha marcado qualquer golo. Após lhe indicar para se desmarcar, assistiu-a para a concretização do golo que acabou por garantir a vitória da equipa. De igual modo, numa aula de basquetebol, uma aluna com menores competências técnicas assumiu espontaneamente um papel de liderança dentro da equipa, recordando aos colegas que o empenho seria valorizado ao longo da UD. A equipa respondeu positivamente a esse

apelo, aumentando o nível de compromisso e intensidade na realização da tarefa. A tabela de pontuação utilizada numa das turmas, apresentada no anexo 15, evidencia a valorização atribuída a estas dimensões ao longo das diferentes UD's. Estes episódios demonstraram que, quando os critérios de sucesso valorizam dimensões para além do desempenho técnico, os alunos tendem a assumir comportamentos mais cooperativos, inclusivos e responsáveis. Esta experiência permitiu-me compreender que a motivação difere de contexto para contexto e de aluno para aluno. Neste sentido, tornou-se notório que a promoção do envolvimento não depende exclusivamente da natureza das atividades propostas, mas também da capacidade do professor para criar ambientes de aprendizagem significativos e ajustados às características dos seus alunos.

Nesta medida, uma das principais aprendizagens retiradas desta experiência foi compreender que motivar os alunos não significa encontrar uma estratégia universal, mas criar condições para que cada aluno encontre razões para participar, aprender e evoluir. Mais do que esperar que a motivação exista à partida, compreendi que esta deve constituir um dos principais objetivos da intervenção pedagógica.

Da orientação à autorregulação: estratégias para uma aprendizagem mais autónoma

A EF não se limita ao desenvolvimento de competências motoras, assumindo igualmente um papel determinante na formação integral dos alunos (Farias & Mesquita, 2024). Neste sentido, o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade constituiu uma das prioridades da minha intervenção pedagógica ao longo do estágio. Mais do que formar alunos tecnicamente competentes, procurei criar oportunidades para que assumissem um papel ativo na sua aprendizagem, desenvolvendo competências fundamentais para a sua vida pessoal, social e académica.

Com este propósito, recorri a diferentes estratégias e modelos pedagógicos, nomeadamente ao Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC) (Dyson & Casey, 2016), ao ensino por pares (Mazur, 1997) e a algumas estruturas do MED, procurando transferir progressivamente responsabilidades para os alunos e incentivá-los a participar de forma mais ativa no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Dyson e Casey (2016), o MAC assenta na interdependência positiva, na responsabilidade individual e no desenvolvimento de competências interpessoais, promovendo uma aprendizagem construída de forma partilhada. De igual modo, Mesquita et al. (2021) defendem que o

sucesso do grupo resulta do contributo responsável de cada elemento, reforçando a importância do compromisso individual para o alcance dos objetivos coletivos.

Na Ginástica de Solo e na Ginástica Acrobática, os alunos foram organizados em grupos de trabalho e cada grupo dispunha de um caderno (Anexo 17) que servia de suporte ao processo de aprendizagem e de registo da sua evolução ao longo da UD. Recorri à estratégia dos especialistas (Mesquita et al., 2021), através da qual cada elemento do grupo assumia responsabilidade por uma área específica, nomeadamente elementos gímnicos, flexibilidade, equilíbrio ou ligação. Para apoiar este processo, os alunos tinham acesso a *skill cards* (Anexo 18) e a *QR codes* (Anexo 19) que remetiam para vídeos demonstrativos das progressões de aprendizagem dos diferentes elementos, permitindo-lhes orientar autonomamente a sua prática. Após uma fase inicial de discussão, os alunos reuniam-se em grupos de especialistas, constituídos por elementos de diferentes grupos que partilhavam a mesma área de responsabilidade. Nestes momentos, discutiam dificuldades, partilhavam estratégias e identificavam formas mais eficazes de executar as diferentes habilidades técnicas, promovendo a construção e a partilha de conhecimentos, tal como defendem Mesquita et al. (2021). Posteriormente, regressavam aos seus grupos de origem, onde assumiam a responsabilidade de transmitir os conhecimentos adquiridos aos restantes colegas. A cooperação entre os diferentes especialistas permitia integrar os contributos de cada área na construção de uma apresentação para o desafio final (Anexo 20), reforçando o sentido de responsabilidade individual e coletiva, uma vez que o sucesso do grupo dependia do contributo de todos os seus elementos. Como resultado, observaram-se elevados níveis de cooperação, entreajuda e liderança entre os alunos.

A relevância desta estratégia foi igualmente reconhecida pelos próprios alunos. Numa entrevista realizada no final da aula acerca das dinâmicas implementadas, um aluno referiu que os cadernos de ginástica constituíam, *“uma boa forma de organizar a aula, porque temos de orientar a nossa própria aprendizagem para conseguirmos apresentar uma coreografia no final, dando-nos responsabilidade”* (Entrevista a aluno, 19 de fevereiro). No caso da Ginástica Acrobática, os cadernos incluíam referenciais de execução que permitiam aos alunos autoavaliar o seu desempenho em diferentes componentes das figuras, como o monte, a fluidez, a estabilização e o desmonte, classificando-os em categorias como “não fiz”, “fiz com dificuldade” ou “fiz com qualidade”. Esta ferramenta favoreceu a monitorização da aprendizagem e a identificação

das áreas que necessitavam de maior atenção. Como referiu outro aluno na mesma entrevista, “(...) *assim conseguimos perceber onde estamos bem e onde podemos melhorar.*” (Entrevista a aluno, 19 de fevereiro).

A atribuição progressiva de responsabilidades aos alunos estendeu-se igualmente a outras UD's. Nos jogos desportivos coletivos, os alunos assumiram frequentemente o papel de árbitro, recorrendo a um cartão de sinalética com os principais critérios e regras de arbitragem (Anexo 21). Também as estratégias de ensino por pares revelaram-se eficazes na promoção da autonomia. Um dos exemplos mais significativos ocorreu numa aula de Badminton, onde os alunos demonstraram elevados níveis de envolvimento na observação e no feedback aos colegas. A utilização do formato “bingo” (Anexo 22) revelou-se particularmente eficaz, não apenas pelo carácter lúdico da tarefa, mas também porque obrigava os observadores a compreender os critérios de êxito das habilidades técnicas. Desta forma, os alunos não se limitavam a observar; aprendiam simultaneamente a analisar, interpretar e comunicar informação relevante aos colegas, tornando-se participantes ativos no processo de aprendizagem. Estas experiências permitiram-me compreender que os alunos aprendem melhor quando assumem responsabilidades significativas no contexto da aula. No entanto, também aprendi que a autonomia não surge de forma espontânea (Dyson & Casey, 2016). Não basta atribuir um papel ou uma função aos alunos e esperar que saibam desempenhá-la eficazmente. Pelo contrário, é necessário orientar, acompanhar e criar condições para que a responsabilidade seja construída progressivamente.

Se no início do estágio acreditava que atribuir responsabilidade aos alunos poderia significar perder o controlo da aula, hoje acredito que orientar os alunos para a autonomia e para a responsabilidade constitui uma das formas mais eficazes de contribuir para a sua formação integral. Mais do que desenvolver competências motoras, esta experiência permitiu-me compreender que educar implica formar cidadãos capazes de tomar decisões, colaborar com os outros e assumir responsabilidades pelas suas ações (Farias & Mesquita, 2024).

Responder pedagogicamente à heterogeneidade dos alunos

A heterogeneidade das turmas constituiu uma realidade constante ao longo do EP. Em diferentes modalidades coexistiam alunos com níveis de competência muito distintos, o que exigiu uma adaptação frequente das estratégias de ensino utilizadas. Como

defendem Farias et al. (2024), uma intervenção pedagógica centrada no aluno implica reconhecer as características individuais dos estudantes e ajustar o ensino às suas necessidades, promovendo oportunidades de aprendizagem significativas para todos.

Perante esta realidade, procurei implementar estratégias que permitissem adequar as tarefas às necessidades dos alunos, garantindo a sua participação efetiva no processo de aprendizagem. Uma das abordagens utilizadas consistiu na organização de grupos por níveis de desempenho, particularmente no Voleibol, onde recorri ao Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ) (Mesquita et al., 2023). Para além da sua estrutura progressiva de níveis de jogo, que permitiu identificar o ponto de partida mais adequado para cada grupo, o MAPJ revelou-se um instrumento de diferenciação pedagógica por assentar numa lógica de ensino que valoriza a participação de todos os alunos, independentemente do seu nível de proficiência, promovendo o desenvolvimento cognitivo através da resolução ativa de problemas de jogo e a construção de uma cultura desportiva assente na equidade e no fair-play (Mesquita et al., 2023). Recordo o caso de uma aluna que integrou um grupo com um nível de desempenho superior ao seu, mas que ainda não possuía competências para executar todas as ações técnicas exigidas aos restantes colegas. Neste contexto, foi-lhe permitido realizar dois toques, garantindo a continuidade do jogo e a sua participação na atividade. Para além da modalidade de voleibol, também no basquetebol e no futsal a constituição das equipas procurou conciliar dois princípios: a heterogeneidade interna, através da integração de alunos com diferentes níveis de desempenho na mesma equipa, e a homogeneidade entre equipas, garantindo níveis de competência relativamente equilibrados. Esta estratégia visou promover a participação de todos os alunos e assegurar maior equilíbrio competitivo nas situações de jogo.

A necessidade de responder à diferença existente em cada turma, manifestou-se também na forma como os alunos compreendiam as tarefas propostas. Numa aula de futsal, apesar das explicações e demonstrações realizadas, um aluno continuava a não compreender o objetivo do exercício. Após reflexão com a PC, percebi que alguns alunos necessitam de vivenciar a ação para a compreender. A partir desse momento, passei a recorrer com maior frequência à modelação e ao acompanhamento individual em situações semelhantes, procurando adaptar a minha intervenção às diferentes formas de aprendizagem dos alunos.

Estas experiências permitiram-me compreender que responder à heterogeneidade não passa apenas por adaptar o nível de dificuldade das tarefas, mas também por reconhecer que os alunos aprendem de formas diferentes. Se inicialmente associava a igualdade ao facto de todos realizarem as mesmas tarefas, hoje acredito que promover a igualdade implica criar condições para que todos possam aprender e evoluir a partir do seu ponto de partida.

Caminhar caminhando, aprender jogando...

Nos jogos desportivos coletivos e no badminton, recorri a princípios pedagógicos centrais das Abordagens Baseadas no Jogo (ABJ) (Farias et al., 2024), reconhecidas pelo seu potencial para desenvolver a motivação, a transferência tática e a capacidade de tomada de decisão dos alunos em contexto real de jogo (Harvey & Jarrett, 2014). A ideia de aprender a jogar, jogando, num contexto de menor complexidade que o jogo formal (Graça et al., 2023), vai ao encontro daquilo que aprendi enquanto praticante: a compreensão do jogo não se desenvolve fora dele. A AD orientou a identificação do ponto de partida de cada grupo, permitindo adaptar as exigências do jogo ao nível de proficiência e ao potencial de aprendizagem dos alunos. A operacionalização pedagógica desta abordagem nas diferentes modalidades encontra-se sistematizada na tabela 4.

Tabela 4. Intenções pedagógicas e operacionalização das Abordagens Baseadas no Jogo.

Modelo Instrucional	Intenções pedagógicas e operacionalização
Abordagem Baseada no Jogo (ABJ)	Voleibol (MAPJ)
	- Divisão da turma em dois níveis de desempenho desde o início da UD, permitindo ajustar a complexidade das situações de aprendizagem ao ponto de partida de cada grupo (Mesquita et al., 2023). - <u>Nível 1 (Etapa 1)</u>: jogo 1x1, formato simplificado para proporcionar um contacto frequente com a bola e desenvolver a posição média, os deslocamentos, o passe de frente e o serviço por baixo. Com recurso a modificações por representação, os alunos deste nível conseguiram evoluir até à estrutura 1:1 da Etapa 2, sendo introduzida a manchete; - Recurso a exercícios analíticos, através das tarefas parcelares, de modo a consolidar habilidades técnicas essenciais em situação de jogo; - <u>Nível 2 (Etapa 2)</u>: jogo 2x2 - estrutura 1:1; introdução da dinâmica a pares com o objetivo de desenvolver o encadeamento de ações (1º toque para a rede, 2º toque alto e paralelo à rede e subida à rede do recebedor); - <u>Nível 2 (Etapa 2)</u>: jogo 2x2 - estrutura 0:2; ao fixar os dois jogadores na zona de ataque, surge a necessidade de definir zonas de responsabilidade, levando à necessidade de comunicar, diferenciar papéis (recebedor/atacante e não recebedor/distribuidor) e consolidar o encadeamento de ações; introdução do passe em suspensão e do serviço por cima/remate para os alunos com maior proficiência; alunos da etapa 1 integrados na etapa 2 com permissão de dois toques consecutivos, de modo a que o jogo flua; - <u>Modificações por representação</u>: prensão da bola quando a situação o exigia; autopasse para alunos com dificuldades técnicas; até cinco toques dentro da equipa; serviço dentro do campo; decomposição do serviço por baixo e do remate; rede mais baixa para facilitar o remate; - <u>Modificações por exagero</u>: ponto duplo se a equipa pontuasse numa sequência de três toques; ponto extra por comunicação verbal entre jogadores; ponto duplo se pontuar através do passe em suspensão; - <u>Utilização do questionamento tático</u> durante o jogo para promover a tomada de decisão e a compreensão tática dos alunos.
	Futsal
	- Progressão por situações de superioridade numérica ofensiva, de forma a permitir o sucesso ofensivo e a aquisição progressiva dos princípios específicos do jogo, para posteriormente alcançar situações de igualdade numérica (Garganta et al., 2023). - 3x1+GR: superioridade numérica que facilita a realização do passe, da receção e da condução da bola (fixar o defensor), a ocupação racional do espaço (ocupação dos três corredores) e a criação de situações de finalização, permitindo introduzir a penetração, a cobertura ofensiva e a contenção. - 2x1+GR: ao limitar o portador da bola a uma única linha de passe, cria a necessidade de uma tomada de decisão mais rápida e eficaz. - 3x2+GR (guarda-redes avançado): ao introduzir mais um defensor, cria condições para abordar a cobertura defensiva e a interceção. Mesmo mantendo a superioridade numérica, a maior pressão defensiva leva à necessidade de introduzir o remate. - (GR+3)x(3+GR): restabelecimento da igualdade numérica, aumento da complexidade do jogo, criando a necessidade de introduzir o desarme; formato final da UD. - <u>Modificações por representação</u>: defesa passiva para facilitar a construção do ataque; área restrita ao pivô na zona adversária sem defensores; ataque em superioridade numérica com guarda-redes avançado; joker na linha lateral para apoiar a organização ofensiva; desarme permitido apenas no meio campo defensivo.

	- <u>Modificações por exagero</u>: bola protegida durante cinco segundos ao pisar (evitar desarme); primeiro golo de cada jogador vale três pontos; assistência dos alunos mais habilidosos vale dois pontos e o golo vale um; quem marca golo fica como guarda-redes na jogada seguinte. - <u>Utilização do questionamento</u> tático durante o jogo, com paragem da ação para consciencialização posicional e identificação de linhas de passe, por exemplo: "qual o corredor que falta ocupar?", "onde podes ser solução para o teu colega?" e "qual é a primeira ação que temos de fazer antes de passar a bola?".
	Basquetebol
	- Progressão por formas de jogo de complexidade crescente (simples para complexo), privilegiando situações de superioridade ofensiva para criar condições de sucesso e permitir a aquisição progressiva dos conteúdos técnico-táticos, até alcançar a igualdade numérica no final da UD (Graça et al., 2023). - <u>3x0</u>: desenvolver o ataque posicional, sem oposição, de forma a facilitar a introdução do passe de peito, do passe picado e da receção; consciencializar para a ocupação racional do espaço através da ocupação dos três corredores e introdução do lançamento em apoio; - <u>3x1</u>: introdução de um defensor para criar a necessidade de desmarcação (passe-corta-repõe) e de tomada de decisão; defensor passivo em posição base defensiva (distância de um braço); - <u>3x2</u>: aumento da pressão defensiva para complexificar a criação de situações de finalização, criando a necessidade de introduzir mais soluções para o ataque (lançamento na passada); defesa evolui para individual; - <u>3x3 em meio campo</u>: restabelecimento da igualdade numérica para aumentar a exigência tática e introduzir o ressaltos ofensivo e defensivo; formato final da UD; - <u>Modificações por representação</u>: condicionamento ou supressão do drible para obrigar os movimentos de desmarcação; zonas seguras de receção e finalização; defesa condicionada a um braço de distância para facilitar as ações ofensivas. - <u>Modificações por exagero</u>: participação de todos os elementos da equipa na conversão do cesto vale três pontos; primeiro cesto convertido por cada aluno vale dois pontos; valorização da assistência para promover o jogo coletivo. - <u>Utilização do questionamento</u> tático para orientar a leitura do jogo, por exemplo: "o que deves fazer depois do passe?", "achas que és linha de passe?", "quando recebes a bola, tens de estar orientado para onde?" e "qual é o objetivo do jogo?".
	Badminton
	- Progressão de ensino gradual, em que os conteúdos foram introduzidos de forma sequencial, tornando o jogo progressivamente mais completo, complexo e imprevisível. - Introdução do <u>serviço longo</u> e do <u>clear</u> em situações de cooperação, para manter o volante em jogo e desenvolver o controlo básico dos batimentos; - Introdução do <u>amorti</u>, aumentando o número de opções de resposta e tornando o jogo mais imprevisível; - Introdução do <u>lob</u> como resposta ao amorti, permitindo o desenvolvimento de sequências de jogo mais longas; - Introdução do <u>remate</u> como tarefa de extensão para os alunos com maiores competências. - Utilização de <u>zonas alvo</u>, para desenvolver a intencionalidade tática e a capacidade de direcionar o volante para zonas específicas do campo adversário, através dos diversos batimentos (clear, amorti, lob e serviço longo); - <u>Modificações por representação</u>: serviço longo à frente da linha de serviço para facilitar a colocação do volante perto da linha de fundo do campo adversário;

	- <u>Modificações por exagero</u>: valorização em dois pontos sempre que o jogador realizasse, no mínimo, dois tipos de batimentos diferentes na mesma jogada; - <u>Utilização do questionamento tático</u> durante e após o jogo, por exemplo: "o adversário está no fundo do campo, para que zona deves enviar o volante?", "achas que o batimento que fizeste foi o mais indicado?", "olha para a posição do teu adversário, onde consegues tirar vantagem?" e "depois do batimento, para onde te tens de deslocar? Porquê?".
--	---

Reflexão crítica sobre o recurso aos modelos pedagógicos

A utilização de diferentes modelos ao longo da PES permitiu desenvolver uma visão mais crítica e fundamentada sobre as suas potencialidades e limitações. De um modo geral, os modelos mais centrados no aluno, como o MED, o MAC e o ensino por pares, revelaram vantagens claras ao nível da motivação, do clima de aula, da responsabilidade e do envolvimento dos alunos. A atribuição de papéis ativos, como árbitros, capitães de equipa ou especialistas, contribuiu para que os alunos se sentissem parte integrante do processo de aprendizagem.

No entanto, a aplicação destes modelos não foi isenta de dificuldades. A gestão do tempo revelou-se um desafio constante, sobretudo no MED, cuja estrutura implica momentos de organização e de transição que, quando não são bem geridos, consomem tempo útil de prática. A aprendizagem dos papéis pelos alunos, como árbitros ou capitães, exigiu também um investimento inicial significativo em instrução e acompanhamento. Como ficou evidente no ponto 4.3.3., nem sempre um modelo se adequa da mesma forma a todos os contextos, o que ficou particularmente visível na aplicação do MED: enquanto duas das turmas aderiram com entusiasmo à lógica da época desportiva e aos rituais associados ao modelo, uma terceira turma demonstrou uma postura de maior indiferença e resistência, o que me obrigou a repensar a forma de implementação. Esta experiência reforçou a necessidade de ajustar a minha intervenção às características de cada turma. Farias et al. (2024) referem que o professor, enquanto impulsionador da aprendizagem, deve saber gerir esta tensão entre a estrutura necessária e a liberdade que promove a autonomia, ajustando o grau de orientação em função do momento e das necessidades dos alunos.

Esta experiência conduziu, igualmente, a um processo de reflexão sistemática sobre a prática. Como refere Alarcão (1996), ser professor reflexivo implica uma análise persistente e fundamentada daquilo que se faz e das suas consequências, num ciclo contínuo de ação e questionamento que alimenta o desenvolvimento profissional. Schön (1992) distingue entre a reflexão na ação, que ocorre durante a própria aula, e a reflexão sobre a ação, que acontece à posteriori, permitindo reconstruir e aprofundar o pensamento pedagógico. Ao longo do estágio, fui desenvolvendo ambas as dimensões: quando tomava decisões em tempo de aula, e no registo sistemático das reflexões após cada sessão.

A principal aprendizagem que retiro desta experiência é: nenhum modelo deve ser absolutamente privilegiado ou definitivamente descartado. A eficácia pedagógica reside na capacidade de os articular de forma intencional, lendo o contexto, as características da turma e os objetivos de aprendizagem. Uma abordagem de ensino verdadeiramente centrada no aluno não se define pelo modelo que se usa, mas pela intencionalidade com que se criam condições para que todos os alunos aprendam, participem e se desenvolvam de forma global (Farias et al., 2024).

4.4. Tecnologias digitais: conhecimento interativo e autorregulação

Ao longo da PES, recorreremos sistematicamente a dez ferramentas digitais para aprimorar o processo ensino-aprendizagem. Para além do que a literatura evidencia, a experiência mostrou-me que estas ferramentas cumpriram dois propósitos que considero fundamentais: promover a autorregulação da aprendizagem e tornar os conteúdos mais interativos, criando oportunidades para um envolvimento mais genuíno dos alunos.

O *Video Delay* e o Intuitivo (Anexo 23) partilham uma característica que os tornou particularmente valiosos: ambos proporcionam feedback imediato. O primeiro, na vertente da AF, ao permitir que os alunos observassem a sua execução motora imediatamente após a realizarem. O segundo, na vertente da AS, ao possibilitar uma aferição rápida dos conhecimentos adquiridos nas aulas teóricas: no final de cada teste, os alunos recebiam a sua nota e a correção das respostas após submeterem, enquanto o professor acedia a estatísticas detalhadas sobre o desempenho da turma, nomeadamente a percentagem de respostas positivas e negativas, as questões com maior e menor taxa de sucesso, entre outras, em tempo real.

Bessa et al. (2024) sublinham que a integração tecnológica só é verdadeiramente eficaz quando o professor antecipa as condições de acesso de cada aluno e planeia em conformidade, assegurando que a tecnologia funciona como um fator de inclusão e não de exclusão. Sobressai, assim, a necessidade de atender aos interesses dos jovens hodiernos. Na verdade, os jovens de hoje vivem permanentemente conectados. As redes sociais, as plataformas de *streaming* e as aplicações de mensagens fazem parte do seu dia-a-dia de forma tão natural que a fronteira entre o mundo físico e o digital praticamente deixou de existir. Ignorar esta realidade no contexto escolar seria, no mínimo, pouco realista. No entanto, existe uma diferença fundamental entre a tecnologia que os jovens usam por lazer e a tecnologia que pode ser colocada ao serviço da aprendizagem, e é

importante não confundir as duas. Apesar da EF ser frequentemente vista como uma disciplina pouco compatível com os meios digitais, dada a sua natureza essencialmente prática, a realidade mostrou-me, ao longo da PES, que essa incompatibilidade é mais aparente do que real. Quando integrada com intencionalidade pedagógica, a tecnologia pode enriquecer as aulas, aumentar o envolvimento dos alunos e criar pontes entre o que acontece dentro e fora do espaço de prática. Juniu (2011) defende que a escolha da ferramenta deve partir sempre dos objetivos de aprendizagem definidos pelo professor, e não o contrário. Foi com essa preocupação que fui tomando as decisões ao longo do ano, procurando que cada recurso utilizado tivesse um propósito claro e fosse ajustado às características e às necessidades da turma.

Calderón et al. (2020) afirmam que a novidade e a autenticidade dos recursos são fatores determinantes para a motivação intrínseca dos alunos, o que reforça a ideia de que a simples introdução da tecnologia não garante, por si só, qualidade educativa. Ao longo do ano surgiram também constrangimentos que foi necessário gerir, nomeadamente o facto de nem todos os alunos possuírem telemóvel. Esta limitação obrigou a adaptar algumas atividades para garantir a participação de todos.

Neste entendimento, segue-se as ferramentas utilizadas ao longo da PES e a forma como foram integradas na PP.

4.4.1. Google Classroom

O *Classroom* foi a plataforma que estruturou a comunicação com a turma ao longo de todo o ano (Anexo 24). Foi através dela que organizei e disponibilizei os materiais de apoio às aulas, nomeadamente documentos de estudo, vídeos relacionados com os conteúdos, critérios de êxito e informações relevantes sobre as UD's em curso. O acesso era feito pelos alunos fora do tempo de aula, o que lhes dava a possibilidade de visitar os conteúdos ao seu ritmo e de chegarem às sessões com preparação prévia.

4.4.2. Códigos QR

Os códigos QR foram utilizados ao longo da PES, dando acesso a vídeos demonstrativos dos conteúdos a trabalhar. O objetivo era dar aos alunos uma referência visual autónoma, para que pudessem consultar a execução correta, sem precisar de interromper o professor ou esperar pela sua intervenção. Para além disso, a autonomia que os códigos QR conferiam aos alunos, permitia ao professor uma gestão mais focada

no exercício principal da aula, com tempo para observar e dar feedback de forma mais individualizada.

4.4.3. YouTube: Canal do núcleo de estágio

Os vídeos disponibilizados através dos códigos QR foram alojados num canal de *YouTube*, criado pelo NE (Anexo 25). Esta decisão, sugerida pela PC, teve como objetivo disponibilizar aos alunos um recurso de apoio que pudesse complementar as explicações e demonstrações realizadas em aula. À medida que novas modalidades eram abordadas, foram sendo acrescentados novos vídeos. Esta estratégia procurou promover uma participação mais ativa dos alunos no processo de aprendizagem, capacitando-os para observar, interpretar e compreender as tarefas propostas com maior autonomia.

4.4.4. Kahoot!

O *Kahoot!* foi utilizado como instrumento de avaliação do conhecimento teórico dos alunos nas aulas teóricas. O formato competitivo em tempo real (Anexo 26) captava a atenção da turma e tornava estes momentos mais participativos do que seria habitual numa ficha em papel. Ainda assim, fui percebendo que o efeito motivacional se dilui com a repetição, pelo que a utilização desta plataforma foi espaçada ao longo do ano para preservar o seu impacto.

4.4.5. Google Forms

O *Google Forms* foi a ferramenta privilegiada para a AD e AF do domínio cognitivo (Anexo 27). No início e no final de cada UD, os alunos respondiam a um questionário sobre os conteúdos abordados, cujas respostas ficavam automaticamente registadas e organizadas, facilitando a análise posterior. A principal dificuldade encontrada foi garantir que os alunos respondiam de forma individual, pois havia tendência para partilhar respostas, o que comprometia a validade da informação recolhida. Com o tempo, foi necessário introduzir uma organização mais cuidada durante esses momentos para contornar este problema.

4.4.6. Puzzle.org

O *Puzzle.org* foi utilizado de forma pontual ao longo das aulas, particularmente durante tarefas parcelares, com o objetivo de aferir os conhecimentos dos alunos de uma forma mais interativa e motivadora (Anexo 28). Através de atividades digitais adaptadas

aos conteúdos das diferentes modalidades, esta ferramenta permitiu abordar a componente cognitiva de forma mais apelativa, contribuindo para aumentar o envolvimento dos alunos numa dimensão da disciplina que, por norma, tende a gerar menor interesse

4.4.7. Mentimeter

O *Mentimeter* foi introduzido nas aulas teóricas (Anexo 29) para tornar os momentos expositivos mais participativos. Através desta plataforma, os alunos respondiam a questões colocadas durante a apresentação, e os resultados apareciam imediatamente no ecrã sob a forma de nuvens de palavras ou gráficos, gerando discussão a partir das respostas da própria turma. O que mais me surpreendeu foi a participação de alunos que habitualmente ficavam em silêncio durante as discussões em grupo. O anonimato da plataforma reduzia o receio de errar publicamente, tornando estes momentos mais representativos do que a turma efetivamente pensava.

4.4.8. Goosechase

O *Goosechase* foi utilizado na UD de Orientação e surgiu no contexto do NE através de uma formação dinamizada por uma antiga EE da EC (Anexo 30). A atividade consistia num percurso pela cidade de Guimarães, com missões a cumprir em equipa, que incluíam o envio de fotografias, a gravação de vídeos e a resposta a questões georreferenciadas através da própria aplicação. Simultaneamente, foram recolhidos bens alimentares/têxteis, que reverteram para uma instituição. O que tornou esta atividade particularmente interessante foi a forma como articulou competências motoras, cognitivas, sociais e afetivas num mesmo contexto. A adesão das turmas foi notória e o entusiasmo ao longo da atividade superou as expectativas iniciais.

4.5. Avaliação

A avaliação das aprendizagens é muito mais do que a atribuição de uma classificação. Tal como refere Quina (2009), avaliar consiste em recolher e interpretar informações em função de determinados critérios, com o propósito de tomar decisões que orientem e melhorem a gestão e organização de todo o processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, a avaliação não se resume a um momento isolado, mas acompanha de forma contínua todas as etapas do processo pedagógico. Esta ideia foi um dos princípios que orientou a minha prática avaliativa ao longo da PES e que transmiti aos alunos, para

que reconhecessem o valor da sua evolução e não apenas o resultado de um momento formal.

A avaliação é, conjuntamente com o currículo e com a instrução, um pilar fundamental para a aprendizagem dos alunos, sendo que quanto mais forte for esta correlação, maior será a aprendizagem (MacPhail et al., 2013). Ao longo da PES, a avaliação organizou-se em três modalidades complementares, diagnóstica, formativa e sumativa, acrescentando um momento de autoavaliação. A classificação final de cada aluno resultou das ponderações definidas pelo grupo de EF da escola, descritas no ponto 4.2.2.

A avaliação foi, ao longo de todo o estágio, a área mais exigente. Não pelo esforço de recolher informação, mas pela dificuldade em tornar essa informação útil, em transformar aquilo que se observava numa leitura clara e fundamentada sobre cada aluno. Inicialmente, havia muitos dados e pouca clareza sobre o que fazer com eles. Com o tempo, o processo foi ficando mais intuitivo, mas não deixou de ser complexo. E talvez seja mesmo essa a natureza da avaliação: não é algo que se domine de uma vez, mas uma competência que se vai afinando com a prática e com a reflexão.

4.5.1. Avaliação diagnóstica

A AD tem como objetivo recolher informações sobre o nível inicial dos alunos, permitindo planear com base na realidade da turma e não em pressupostos (Gonçalves et al., 2014). A partir desses dados, é possível definir objetivos adequados, identificar os conteúdos que precisam de maior atenção e tomar decisões mais fundamentadas sobre a organização do ensino. Neste sentido, a AD foi realizada no início de cada UD, constituindo um ponto de partida para o planeamento e adequação do processo de ensino-aprendizagem às características dos alunos.

Os instrumentos utilizados na AD variavam em função das características de cada modalidade. No Voleibol, por exemplo, recorri a uma tabela estruturada por níveis de desempenho, seguindo a lógica proposta por Mesquita et al. (2023), que permitia enquadrar os alunos em diferentes patamares de aprendizagem (Anexo 31). A partir desta informação, foi possível identificar as principais necessidades da turma e tomar decisões relativamente à definição de objetivos, constituição de grupos e adequação das tarefas de aprendizagem. Não obstante, também foi avaliada a cultura desportiva através de um questionário no *Google Forms*, abrangendo o domínio cognitivo desde o início. Como

referem Gonçalves et al. (2014), a AD não deve incidir apenas sobre a componente motora, mas também na cultura desportiva, pois o que o aluno sabe sobre a modalidade é igualmente relevante para as decisões de planeamento.

No primeiro período surgiram dificuldades na construção da ficha de AD, especialmente na modalidade de ginástica, onde a diversidade de elementos técnicos tornou mais complexa a definição de critérios de observação simples e objetivos. Com o apoio do NE e da PC, foi possível simplificar a estrutura e torná-la mais funcional. Para além desse constrangimento, deparamo-nos com a inexistência de um referencial que permitisse enquadrar os alunos em diferentes níveis de desempenho. Perante esta lacuna, e recorrendo ao conhecimento da PC e à literatura existente, construímos uma proposta de níveis de desempenho para a Ginástica de Solo e para a Ginástica Acrobática (Anexo 32). Este trabalho permitiu tornar a observação mais objetiva e identificar com maior clareza o patamar de desempenho em que cada aluno se encontrava. Esta experiência foi importante para perceber que uma ficha de AD eficaz não precisa de ser exaustiva, mas sim centrada nos aspetos essenciais que verdadeiramente informam as decisões de planeamento.

4.5.2. Avaliação formativa

A AF decorreu ao longo de todas as aulas, integrada na dinâmica normal da prática. De acordo com Fernandes (2005), a AF é um processo cuja principal função é regular e melhorar as aprendizagens dos alunos, sendo que o feedback não serve apenas para corrigir, mas para orientar o discente e ajudá-lo a perceber em que ponto se encontra e para onde precisa de caminhar.

O instrumento central utilizado ao longo do ano letivo foi uma tabela com os conteúdos lecionados em cada modalidade (Anexo 33), onde se ia registando a evolução de cada aluno nos domínios motor, psicossocial e cognitivo. Estes registos serviram de base para ajustar o planeamento, redefinir objetivos e reorganizar grupos sempre que necessário. No entanto, a estruturação da tabela teve algumas alterações ao longo do tempo, de modo a torná-la mais interativa e simplificada. Para além disso, na UD de atletismo, utilizei uma tabela de registo para a velocidade de resistência e de aceleração (Anexo 34), em que os alunos eram responsáveis pelo seu preenchimento, de modo a acompanharem “de perto” a sua evolução ao longo das diversas aulas.

Na minha perspectiva, uma das dificuldades concretas da AF é não conseguir observar todos os alunos com a mesma atenção em todas as aulas. Para contornar isso, uma das estratégias utilizadas prendeu-se com a gravação de excertos das aulas, que podiam ser analisados com mais calma num momento posterior. Os alunos dispensados da prática tinham também um papel ativo de observação, com tarefas estruturadas que variavam consoante a modalidade. Na ginástica, funcionaram como júris, preenchendo uma ficha com os critérios de êxito dos elementos de solo que os colegas estavam a executar (Anexo 35). No voleibol, a ficha de observação tinha uma lógica diferente: os alunos tinham de dar feedback aos colegas e registar se, após esse feedback, houve ou não melhoria na execução (Anexo 36). Estas ferramentas, quando preenchidas com critério, tornavam-se dados válidos para a AF.

Para além destas ferramentas, o questionamento no final de cada aula foi outro recurso utilizado de forma sistemática. Seguiu sempre uma lógica semelhante: questionar os alunos sobre os conteúdos lecionados, os critérios de êxito trabalhados e o que tinham gostado mais na aula. Este momento final servia também para consolidar aprendizagens, clarificar dúvidas e perceber, de forma rápida e informal, o que tinha ficado retido e retirar conclusões.

4.5.3. Avaliação sumativa

A AS foi realizada no final de cada UD, com o objetivo de fazer um balanço das aprendizagens consolidadas. Quina (2009) define-a como a avaliação que permite determinar o nível alcançado por cada aluno no final de um ciclo de aprendizagem, funcionando, na maior parte das vezes, como síntese do que foi registado ao longo da AF. Neste entendimento, foi exatamente assim que encarei a AS: as três modalidades estavam sempre articuladas e a AS olhava para a evolução do aluno ao longo das unidades, e não apenas para o que aconteceu num momento específico.

Esta opção assenta, para mim, numa realidade simples: a pressão e o nervosismo associados aos momentos formais de avaliação podem influenciar o desempenho dos alunos, fazendo com que a sua prestação nesse momento específico não reflita o trabalho desenvolvido ao longo de várias semanas. Por esse motivo, reduzir a avaliação a um único momento, na minha opinião, não seria justo nem representativo da evolução e das aprendizagens alcançadas. A propósito desta questão, numa das aulas de Ginástica, um grupo apresentou, no final da sessão, uma coreografia gímnica. Contudo, a apresentação

não correspondeu ao nível demonstrado durante o processo de aprendizagem e aos progressos evidenciados ao longo da aula. Foi precisamente essa ideia que procurei transmitir no final: enquanto professores, para além de valorizarmos os momentos formais de avaliação, consideramos e avaliamos todo o trabalho realizado ao longo das aulas e de toda a UD, reconhecendo o empenho, a evolução e a consistência demonstrados pelos alunos durante o processo.

Relativamente à aplicação da AS, concretizei através de eventos culminantes, fechando cada modalidade de forma próxima da competição formal, em linha com a lógica do MED. Com o intuito de tornar o processo de avaliação mais funcional, construímos, em conjunto com a PC, uma tabela-modelo (Anexo 37) aplicável às diferentes modalidades. Nesta tabela encontravam-se organizados os conteúdos a avaliar e os critérios de êxito associados a cada um deles, permitindo enquadrar o desempenho dos alunos numa escala de classificação de um a cinco. Sempre que possível, o preenchimento das grelhas de observação decorria durante o próprio evento, ainda que, em muitos casos, esse registo fosse completado num momento posterior, quando havia oportunidade de analisar com mais calma o desempenho observado. Os alunos com atestado médico de longa duração tiveram uma avaliação adaptada, que incluiu trabalhos individuais e blogues sobre a aplicação do MED, valorizando os domínios cognitivo, reflexivo e participativo (Anexo 38).

4.5.4. Autoavaliação

No final de cada período, foi enviada, através da *Classroom*, uma tabela onde os alunos preenchiam e justificavam a nota que consideravam merecer, refletindo sobre o seu envolvimento e desempenho (Anexo 39). Esta prática enquadra-se no que Fernandes (2005) defende para a AF alternativa: envolver os alunos ativamente no processo, responsabilizando-os pelas suas aprendizagens e desenvolvendo a capacidade de se auto avaliarem. Mais do que um exercício formal, este momento revelou-se uma oportunidade para perceber como os alunos liam o seu próprio percurso.

5. Área 2. Participação na escola e relações com a comunidade

“A prática de ensino oferece aos futuros professores a oportunidade de imergir na cultura escolar nas suas mais diversas componentes, desde as suas normas e valores, aos seus hábitos, costumes e práticas, que comprometem o sentir, o pensar e o agir daquela comunidade específica.”

(Batista & Queirós, 2013, p. 33)

5.1. Fazer parte: o envolvimento na comunidade escolar

A participação nas atividades da EC constituiu uma das dimensões enriquecedoras do EP. Envolver-me nas iniciativas da escola permitiu-me sentir parte integrante da comunidade escolar, algo que considero fundamental para o desenvolvimento de uma identidade profissional. Em tudo o que me envolvo, faço-o com gosto e dedicação, e este ano não foi exceção. Ao longo do EP, participei em diversas atividades dinamizadas pela EC. A tabela 5 sistematiza as restantes atividades em que estive envolvida, identificando o período em que decorreram, uma breve descrição, as funções que desempenhei e o contributo de cada uma para o meu desenvolvimento profissional.

5.2. Atividades (particularmente) significativas

Entre todas as atividades em que participei ao longo do EP, optei por destacar duas que, pela natureza do meu envolvimento e pelo impacto que tiveram no meu desenvolvimento profissional e pessoal, merecem uma reflexão mais aprofundada. A escolha não reflete uma hierarquia de importância relativamente às restantes, mas antes o reconhecimento de que estas foram aquelas em que senti um grau de responsabilidade, aprendizagem e significado mais elevado.

5.2.1. Xico Inter Classes Olympics

O *Xico Inter Classes Olympics* constituiu o ponto alto do calendário desportivo da EC. Realizado entre os dias 13 e 27 de março, no âmbito da XLIV Semana Aberta, este evento mobilizou um elevado número de participantes, professores e espectadores, transformando a escola num espaço de celebração do desporto e dos valores que lhe estão associados.

O meu envolvimento assumiu duas funções principais. A primeira consistiu na apresentação da cerimónia de abertura, juntamente com um colega de outro NE. Esta foi

uma experiência particularmente marcante, uma vez que nunca tinha desempenhado um papel semelhante perante um público tão numeroso. Inicialmente senti algum nervosismo, sobretudo pela responsabilidade de representar o evento e contribuir para criar um ambiente de entusiasmo e envolvimento junto da comunidade escolar. Contudo, à medida que a apresentação foi decorrendo, fui ganhando confiança e senti que esta experiência contribuiu para desenvolver competências de comunicação que serão importantes na minha futura prática profissional.

A segunda responsabilidade esteve relacionada com a organização da prova de orientação destinada aos alunos do 11.º ano. Este processo exigiu um trabalho prévio de planeamento, nomeadamente a definição do percurso, a explicação das regras e a gestão da prova. Esta experiência permitiu-me compreender melhor a importância da preparação antecipada e da capacidade de adaptação perante situações inesperadas, competências fundamentais em qualquer contexto educativo. Para além destas funções, o NE assumiu também a responsabilidade pela criação do cartaz oficial do evento e pela produção do vídeo final de balanço.

No final, o *Xico Inter Classes Olympics* revelou-se uma das atividades mais completas e enriquecedoras em que participei durante o estágio. Para além das competências organizacionais e comunicativas que me permitiu desenvolver, reforçou a minha convicção de que o desporto escolar pode assumir um papel muito relevante na construção do sentimento de pertença dos alunos à escola. Durante aqueles dias, foi possível observar um forte envolvimento da comunidade educativa, onde a competição coexistiu com o convívio, a cooperação e a partilha de experiências, evidenciando o potencial educativo do desporto para além do resultado.

5.2.2. Batismo do Surf

A visita de estudo “Batismo do Surf”, realizada a 3 de junho de 2026, teve como destinatários os alunos do 11.º ano e foi organizada pelo grupo disciplinar de EF. Esta atividade procurou proporcionar aos alunos o contacto com uma modalidade pouco acessível no contexto habitual das aulas, permitindo-lhes experimentar o surf pela num ambiente real e supervisionado. Simultaneamente, representou uma oportunidade de aprendizagem diferente, onde o desporto se associou à descoberta, à superação pessoal e à convivência entre alunos e professores.

O dia decorreu de forma extremamente positiva e proporcionou um conjunto de experiências que dificilmente poderiam ser replicadas no contexto habitual das aulas. As condições meteorológicas favoráveis permitiram que todos aproveitassem ao máximo a atividade e que os alunos tivessem um primeiro contacto muito agradável com a modalidade. Tive também a oportunidade de participar na prática juntamente com os alunos e com os colegas do NE, o que tornou a experiência ainda mais significativa. Ver os alunos saírem da sua zona de conforto, enfrentarem alguma insegurança inicial e persistirem perante as dificuldades naturais de uma modalidade desconhecida permitiu-me observá-los numa perspetiva diferente daquela que normalmente existe em contexto de aula. Ao mesmo tempo, o facto de estarmos a partilhar os mesmos desafios, as mesmas tentativas e até algumas quedas contribuiu para criar um ambiente mais próximo e descontraído, fortalecendo a relação construída ao longo do ano letivo.

São precisamente estas experiências, fora do contexto habitual da escola, que tendem a permanecer na memória dos alunos e dos professores. Os momentos de descoberta, diversão e prática desportiva partilhada possuem um valor educativo difícil de medir, mas facilmente perceptível nas relações que se constroem e nas emoções que despertam. Foi uma atividade que me marcou particularmente e que reforçou a convicção de que a EF não se limita ao ensino de técnicas ou modalidades, podendo também proporcionar vivências significativas que contribuem para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. É nestes momentos que encontro razões que me levaram a escolher esta profissão.

Tabela 5. Atividades realizadas ao longo do ano letivo na EC.

Atividades	Data	Objetivo	A minha função	Contributo para o desenvolvimento profissional
Assessoria à função de Diretor/a de Turma	Anual	Apoiar a professora cooperante no desempenho do cargo de Direção de Turma, adquirindo conhecimento prático sobre as responsabilidades e dinâmicas inerentes a esta função.	Organização do dossiê da TR; Participação nas reuniões de conselho de turma e com encarregados de educação; Alterações das atas; Registo no INOVAR do plano de turma e atividades/projetos que os alunos se envolveram; Justificação de faltas.	Compreensão sobre as diferentes tarefas que o/a DT deve desempenhar.
Xico.energy (Anexo 40)	Anual	Dar visibilidade ao trabalho desenvolvido pelos Núcleos de Estágio; Partilhar momentos desportivos relevantes e estimular o envolvimento da comunidade escolar nas iniciativas de EF.	Exposição de conteúdo multimédia; Publicação de notícias e eventos desportivos.	Reconhecimento da importância de divulgar as atividades para incentivar a comunidade escolar a participar.
Dia europeu do Desporto Escolar (Anexo 41)	26 de setembro	Sensibilizar a comunidade escolar para os benefícios de um estilo de vida ativo; Proporcionar uma experiência de atividade física coletiva e acessível a todos os alunos.	Elaboração e posterior supervisão de um circuito funcional orientado para o desenvolvimento da aptidão física.	Aperfeiçoamento de competências de planeamento e gestão organizacional; Aproximação à comunidade escolar.
Receção aos Estudantes de Mobilidade -	9 de outubro	Facilitar a integração dos estudantes austríacos, criando um ambiente acolhedor através de jogos colaborativos e dinâmicas de grupo.	Planeamento e dinamização de jogos de cooperação e atividades em equipa; Acompanhamento dos estudantes durante a sessão.	Desenvolvimento de competências de comunicação intercultural;

Áustria (Anexo 42)				Experiência na condução de atividades para públicos internacionais.
Receção aos Estudantes de Mobilidade - França (Anexo 42)	25 de novembro	Acolher e integrar os estudantes franceses na escola, recorrendo a atividades lúdico-desportivas que estimulassem a interação e o trabalho em equipa.	Planeamento e dinamização de jogos de cooperação e atividades em equipa; Acompanhamento dos estudantes durante a sessão.	Capacidade de adaptação face a condicionantes logísticas (espaço inadequado); Reforço da resiliência e da improvisação em contexto real.
Orientação Urbana Solidária (Anexo 43)	16 de dezembro	Articular a prática desportiva com valores de cidadania e solidariedade, mobilizando os alunos para a recolha de bens destinados a instituições locais.	Elaboração do trajeto na aplicação Goosechase; Recolha dos bens oferecidos pelos alunos; Monitorização da atividade.	Estruturação do planeamento; Gestão da organização; Comunicação necessária para elaborar colaborações.
Corta-mato Escolar (Anexo 44)	9 de janeiro	Cumprir o calendário do corta-mato escolar; Fomentar o convívio entre a comunidade educativa e valores como o espírito de superação e a participação.	Marcação do percurso; Check-in da TR e colocação dos dorsais; Supervisão dos alunos.	Aprofundamento sobre a logística de eventos desportivos de grande escala; Aproximação ao grupo disciplinar de EF.
Receção aos Estudantes de	22 de janeiro	Acolher os estudantes espanhóis e promover a sua integração através de atividades desportivas	Planeamento e dinamização de jogos de cooperação e atividades em equipa;	Consolidação de competências de

Mobilidade - Espanha (Anexo 42)		colaborativas que incentivassem a comunicação entre culturas.	Acompanhamento dos estudantes durante a sessão.	dinamização de atividades para públicos internacionais; Aperfeiçoamento da comunicação em contexto multicultural.
Xico Inter Classes Olympics (Anexo 45)	13 a 27 de março	Estimular a participação ativa da comunidade escolar em competições entre turmas, valorizando o desporto como fator de coesão e de identidade escolar.	Monitorização da atividade de Orientação Urbana; Apresentadora na cerimónia de abertura.	Desenvolvimento de competências organizacionais em eventos de grande escala; Trabalho colaborativo com o grupo disciplinar de EF.
Visita de Estudo "Batismo do Surf" (Anexo 46)	3 de junho	Ampliar as vivências desportivas dos alunos do 11.º ano através do contacto com uma modalidade aquática, valorizando experiências fora do contexto escolar habitual.	Controlo e acompanhamento dos alunos.	Contacto com a organização de visitas de estudo desportivas; Desenvolvimento da capacidade de supervisão em contextos não formais.

6. Área 3. Desenvolvimento profissional

Estudo: “A Comunidade de Prática no MRPP: um estudo qualitativo no Estágio Profissional em Educação Física”

6.1. Resumo

O presente estudo examinou o desenvolvimento de uma Comunidade de Prática (CoP) num Núcleo de Estágio (NE) inserido no Modelo de Rotatividade de Prática Pedagógica (MRPP), no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) de um Mestrado em Ensino de Educação Física. O MRPP implicou a partilha de três turmas do 11.º ano entre quatro estudantes estagiários (EE) em regime de rotatividade semanal, criando condições estruturais únicas para o desenvolvimento de práticas colaborativas intensas e quotidianas, tornando este contexto particularmente adequado para analisar a emergência e consolidação de uma CoP-NE-PC. O estudo adotou um paradigma qualitativo interpretativo e construcionista, com recolha de dados através de entrevistas semiestruturadas individuais realizadas com três EE e de um diário reflexivo produzido pelo investigador-participante ao longo da PES, analisados através de análise temática reflexiva. Os resultados evidenciaram o desenvolvimento progressivo das três dimensões da CoP, nomeadamente o envolvimento mútuo, o empreendimento conjunto e o reportório partilhado, traduzido na construção de uma responsabilidade coletiva interiorizada, de um reportório comum de práticas e instrumentos que garantiram a coerência pedagógica ao longo da rotatividade, e de uma identidade coletiva que transcendeu a dimensão funcional do trabalho em equipa. Este estudo sublinhou o potencial do MRPP como contexto formativo para o desenvolvimento de competências colaborativas na PES e destacou a relevância da teoria das CoP para compreender os processos de aprendizagem profissional em contextos de estágio partilhado.

PALAVRAS-CHAVE: ANÁLISE TEMÁTICA REFLEXIVA; APRENDIZAGEM COLABORATIVA; COMUNIDADE DE PRÁTICA; FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES; MODELO DE ROTATIVIDADE DE PRÁTICA PEDAGÓGICA; PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.

6.2. Abstract

The present study examined the development of a Community of Practice (CoP) within a Preservice teachers' Group (STG) operating under a Rotational Teaching Practice Model (RTPM), in the context of the Professional School Placement (PSP) of a Master's degree in Physical Education Teaching. The RTPM implied the sharing of three 11th-grade classes among four preservice teachers (PSTs) on a weekly rotational basis, creating unique structural conditions for the development of intense and daily collaborative practices, making this context particularly suited to analysing the emergence and consolidation of a CoP-PSTs-CT. The study adopted a qualitative, interpretive and constructionist paradigm, with data collected through individual semi-structured interviews conducted with three PSTs and a reflective diary produced by the participant-researcher throughout the PSP, analysed through reflexive thematic analysis. The findings evidenced the progressive development of the three dimensions of the CoP, namely mutual engagement, joint enterprise and shared repertoire, reflected in the construction of an internalised collective responsibility, a common repertoire of practices and instruments that ensured pedagogical coherence throughout the rotation, and a collective identity that transcended the functional dimension of teamwork. This study highlighted the potential of the RTPM as a formative context for the development of collaborative competencies during the PSP and underscored the relevance of CoP theory for understanding professional learning processes in shared teaching placement contexts.

KEYWORDS: COMMUNITY OF PRACTICE; ROTATIONAL TEACHING PRACTICE MODEL; SUPERVISED TEACHING PRACTICE; COLLABORATIVE LEARNING; INITIAL TEACHER EDUCATION; REFLEXIVE THEMATIC ANALYSIS.

6.3. Introdução

O EP representa um momento determinante na formação inicial de professores de EF, constituindo o primeiro contacto autêntico com a complexidade da prática docente em contexto escolar. É neste espaço que os EEs constroem os seus fundamentos pedagógicos, desenvolvem a identidade profissional e estabelecem as primeiras redes de colaboração com colegas e supervisores (Teixeira et al., 2025a). Este processo é profundamente social e situado: aprender a ser professor não ocorre de forma isolada, mas através da participação progressiva em CoP onde o conhecimento é co-construído, negociado e partilhado (Wenger, 1998). É precisamente na PES que estas CoPs específicas se formam: o NE constitui, em si mesmo, uma CoP emergente, na qual os EEs desenvolvem as suas práticas e identidade profissional em interação situada com os pares, o PC e a comunidade escolar (Teixeira et al., 2025a).

O presente estudo examina a experiência de um NE inserido no MRPP, no âmbito de um programa de formação inicial de professores de EF numa faculdade de desporto do norte de Portugal. O MRPP constitui um contexto formativo específico. Isto é, ao contrário do modelo tradicional de estágio, em que cada EE assume uma turma fixa, o modelo rotativo implica que vários EEs partilhem as mesmas turmas numa lógica de responsabilidade coletiva, o que exige uma articulação permanente, uma tomada de decisão conjunta e a construção de um reportório pedagógico comum.

O estudo analisa como quatro EEs desenvolveram, ao longo do ano letivo, as três dimensões integrantes de uma CoP na interpretação de Wenger (1998): o envolvimento mútuo (compromisso mútuo com o processo de aprendizagem colaborativa), o empreendimento conjunto (trabalho orientado para objetivos comuns) e o reportório partilhado (construção e partilha de práticas, conhecimento e recursos pedagógico-didáticos). Paralelamente, o estudo examina as práticas colaborativas emergentes no MRPP, desde o planeamento e continuidade pedagógica às tensões inerentes ao modelo, e a evolução do grupo ao longo do estágio.

6.4. Revisão de Literatura

A teoria das CoPs, desenvolvida por Wenger (1998), constitui o quadro teórico central deste estudo. Segundo este autor, uma CoP é um grupo de indivíduos que partilham uma preocupação ou paixão por um domínio e que aprofundam o seu

conhecimento e competência através de uma interação regular e sustentada. Wenger (1998) identificou três dimensões integrantes de uma CoP: o envolvimento mútuo, que descreve o comprometimento ativo e recíproco dos membros com o processo coletivo; o empreendimento conjunto, que se refere à orientação do grupo para objetivos comuns e à responsabilidade partilhada pelos resultados; e o reportório partilhado, que compreende os recursos, ferramentas, linguagem, rotinas e práticas co-construídas ao longo do tempo pelos membros da comunidade.

Numa revisão crítica da obra de Wenger (1998), Graven e Lerman (2003) destacam a riqueza do conceito de CoP para compreender a aprendizagem docente como processo situado e relacional. Os autores sublinham que a participação numa CoP não é apenas um meio de adquirir conhecimento técnico, mas um processo de transformação da identidade: ao imergir nas práticas de uma comunidade, o indivíduo reconstrói a sua forma de ser, de agir e de se reconhecer como profissional. Esta dimensão de construção de identidade ganha particular expressão no contexto do EP, em que os EE navegam simultaneamente entre a identidade de estudante e a identidade de professor em construção. Graven e Lerman (2003) alertam ainda para o risco de reduzir o conceito de CoP a uma lógica meramente técnica de partilha de recursos, perdendo de vista a sua natureza fundamentalmente social e política.

Esta perspetiva crítica é aprofundada por Valério et al. (2022), numa revisão narrativa sobre as CoPs como estratégia de desenvolvimento profissional de professores de EF. Os autores argumentam que o potencial das CoPs tem sido frequentemente romantizado na literatura, com tendência para valorizar os seus benefícios colaborativos sem questionar as condições estruturais, as relações de poder e as limitações práticas que determinam a sua eficácia em contextos educativos concretos. Esta advertência é particularmente relevante no contexto do MRPP, onde a colaboração é simultaneamente uma exigência estrutural e uma condição de sobrevivência do modelo, o que pode obscurecer a análise das tensões e limitações que lhe são inerentes.

No contexto da formação de professores de EF, Leahy et al. (2025) demonstram que a participação numa CoP constitui um espaço de aprendizagem profissional, não apenas pela partilha de práticas e conhecimentos, mas também pelo suporte emocional que proporciona entre pares. Os autores, num estudo com formadores de professores, identificaram quatro fatores críticos para o sucesso de uma CoP: a definição de um

objetivo ou meta partilhada relevante para os membros; o planeamento de atividades que contribuam efetivamente para a aprendizagem profissional; o estabelecimento de relações interpessoais positivas e intelectualmente desafiantes; e a integração de crenças e práticas como parte das "tarefas autênticas" da comunidade. Estes fatores alinham-se com as dimensões do empreendimento conjunto, envolvimento mútuo e reportório partilhado descritas por Wenger (1998), sugerindo que a teoria das CoPs oferece um quadro analítico adequado para compreender processos de aprendizagem colaborativa em contextos de formação inicial (Teixeira et al., 2025a).

Mentoria: O Professor Cooperante e imersão dos EEs na comunidade educativa

No contexto específico do EP em EF, o papel do PC tem sido reconhecido como central para a qualidade da imersão dos EE na comunidade escolar e para o desenvolvimento da sua aprendizagem profissional. Teixeira et al. (2025a), num estudo de caso realizado com 15 EEs e cinco PC em cinco escolas durante um ano letivo completo, identificaram quatro fases sequenciais através das quais os PC facilitam a imersão dos EE nas comunidades educativas: (i) a preparação das condições de participação, com apresentações formais e indução cultural e social; (ii) a legitimação do lugar dos EE na comunidade, com visibilidade crescente e recrutamento de redes de mentoria; (iii) a transferência de responsabilidade e preparação para papéis de liderança; e (iv) o retorno de valor à comunidade, com iniciativas que deixam um legado.

Os autores concluem que os PC funcionam simultaneamente como facilitadores de imersão profissional dos EEs na comunidade educativa e como guardiões da certificação, equilibrando o suporte com a transferência gradual de responsabilidade, criando assim as condições para que os EEs progridam de participantes periféricos a membros plenos e reconhecidos da comunidade escolar (Teixeira et al., 2025a). Este processo é descrito como fundamentalmente mediado pelas dinâmicas internas da CoP EEs-PC e pelas interações de fronteira com outras CoPs na paisagem de práticas mais alargada da escola (landscape of practice), conceito introduzido por Wenger et al. (2015) para descrever a interdependência entre múltiplas CoPs num dado contexto profissional. No presente estudo, a PC emerge como agente da construção coletiva da linha orientadora do NE e da gestão das relações com a comunidade escolar.

Aprendizagem colaborativa e formação de professores de Educação Física

A PES constitui o espaço de formação onde os EEs transitam da aprendizagem acadêmica para a prática docente situada em contexto escolar. É na PES que emergem as CoPs específicas aqui em análise: o NE configura-se como uma CoP-NE-PC, na qual os EE desenvolvem as suas práticas e identidade profissional em interação com os pares e PC, participando progressivamente nas práticas da comunidade escolar, numa lógica de aprendizagem situada (Lave & Wenger, 1991), com responsabilidade efetiva sobre os alunos e as turmas (Teixeira et al., 2025b).

A literatura tem documentado o valor das abordagens colaborativas para o desenvolvimento profissional dos EE neste contexto. MacPhail et al. (2013), num estudo centrado no ano de colocação em escola no âmbito de um programa de formação de professores de EF, demonstraram que a utilização de práticas pedagógicas construtivistas durante a PES, nomeadamente a resolução colaborativa de problemas, a reflexão partilhada e o desenho instrucional alinhado, favorece o desenvolvimento de competências de planeamento sofisticadas e a capacidade de articular teoria e prática. Os autores sublinham que a aprendizagem colaborativa entre pares, quando estruturada por práticas reflexivas consistentes ao longo da PES, contribui para uma compreensão mais profunda das decisões pedagógicas e para uma maior consciência dos fundamentos que sustentam cada escolha didática (Valério et al., 2024).

Esta perspetiva é corroborada por Teixeira et al. (2025a), cujos resultados evidenciam que EEs inseridos num NE durante um ano letivo completo, com responsabilidade sobre os alunos, desenvolvem progressivamente a sua autonomia pedagógica e a capacidade de co-construir soluções com os pares, num processo de aprendizagem situado e colaborativo que transcende a dimensão técnica⁵ da prática docente.

O MRPP oferece precisamente as condições estruturais que esta lógica pressupõe. A responsabilidade partilhada pelas turmas cria condições estruturais para uma colaboração intensa e quotidiana entre os EEs (Teixeira et al., 2025b). A partilha de turmas não é apenas uma modalidade organizacional⁶: é um dispositivo formativo que exige dos EEs uma negociação permanente de sentidos, uma articulação dos objetivos

⁵ Por "dimensão técnica" entende-se o conjunto de competências instrumentais associadas à prática docente, nomeadamente o domínio dos conteúdos disciplinares, a seleção e aplicação de estratégias de ensino e a gestão do ambiente de aula.

⁶ Por "modalidade organizacional" entende-se a forma como as turmas são distribuídas e geridas entre os EE em regime de rotatividade.

pedagógicos e uma construção conjunta do repertório de práticas, processos que, segundo Wenger (1998), são essenciais da aprendizagem em comunidade.

6.5. Objetivos

O estudo foi orientado pelos seguintes objetivos: (i) examinar o desenvolvimento da CoP-NE-PC ao nível do envolvimento mútuo, empreendimento conjunto e repertório partilhado no contexto do MRPP; (ii) analisar as estratégias colaborativas emergentes entre os EEs na resposta às exigências da PP; (iii) compreender como os EEs articulam o planeamento, o ensino e a avaliação no trabalho diário de partilha de turmas; e (iv) mapear os instrumentos e formas de trabalho desenvolvidas para organizar e partilhar informação sobre as turmas no MRPP.

6.6. Metodologia

6.6.1. Desenho do estudo

O presente estudo insere-se num paradigma qualitativo de natureza interpretativa e construcionista (Farias et al., 2026). Do ponto de vista ontológico, assume-se que a realidade social é múltipla, contextualmente constituída e dependente das experiências e interpretações dos participantes. Epistemologicamente, o conhecimento é entendido como co-construído através da interação e da interpretação, sendo inerentemente influenciado pelos quadros de referência de quem investiga e de quem é investigado. Nesta perspetiva, o investigador não é neutro nem isento de teoria: o seu posicionamento como investigador-participante confere-lhe um acesso situado às dinâmicas internas do NE, o que constitui simultaneamente uma mais-valia interpretativa e uma responsabilidade reflexiva ao longo de todo o processo analítico. O foco de análise é a CoP-NE e a forma como os seus quatro membros desenvolveram, ao longo da PES, as dimensões integrantes de uma CoP no contexto do MRPP.

Este posicionamento é consistente com o adotado por Teixeira et al. (2025b), em que o investigador integrou o NE como participante ativo ao longo de toda a PES, reconhecendo que o acesso situado às dinâmicas internas do grupo constitui simultaneamente uma mais valia interpretativa e uma responsabilidade reflexiva ao longo do processo analítico.

6.6.2. Participantes e contexto

Participaram no estudo quatro EE (EE1, EE2, EE3 e EE4) do segundo ano de um Mestrado em Ensino de Educação Física numa faculdade de desporto do norte de Portugal. Os quatro EE integravam o mesmo NE, inserido numa EC, sob a orientação de uma PC experiente e a supervisão de um PO. O investigador assumiu o papel de investigador-participante, integrando o NE enquanto EE4, conferindo-lhe um acesso situado às dinâmicas internas do grupo ao longo de toda a PES.

Ao contrário do modelo tradicional de estágio, em que cada EE é alocado a uma turma fixa durante todo o ano letivo, o MRPP implicou neste NE a partilha de três turmas do 11.º ano entre quatro EE, em regime de rotatividade semanal. Ou seja, o ciclo tinha a duração de quatro semanas: em cada semana, três EEs lecionavam cada uma uma turma diferente, enquanto o quarto ficava em observação. Ao longo do ciclo, cada EE lecionava as três turmas em semanas consecutivas e, na quarta semana, observava e, de seguida, retomava a rotação. Esta estrutura, substancialmente distinta do modelo habitual de um EE por turma, obrigou a uma capacidade ampliada de cooperação, articulação e integração pedagógica, exigindo uma comunicação permanente sobre o estado de aprendizagem de cada turma, uma tomada de decisão conjunta e a construção de um relatório pedagógico verdadeiramente comum.

O cronograma de rotatividade, elaborado no início do ano letivo em conjunto com a PC, organizou as responsabilidades semanais de cada EE para as três turmas e para a função de observação, mantendo-se ao longo dos três períodos. Esta lógica rotativa garantiu que todos os EE tivessem experiência de ensino em todas as turmas e perspectiva de observação do trabalho dos pares, criando condições estruturais únicas para o desenvolvimento de práticas colaborativas intensas e quotidianas.

Quanto ao contexto pedagógico propriamente dito, ao longo do ano letivo foram lecionadas diversas modalidades. No primeiro período, foi abordado o badminton, o futsal e a orientação, com recurso ao MID, MED, MAC e ensino por pares, adotando estratégias centradas na modelação, no apoio entre pares e no uso de tecnologia. No segundo período, foi lecionado o voleibol e o andebol, privilegiando o MAPJ, o MID e o MAC, com estratégias orientadas para a diferenciação pedagógica e a motivação. No terceiro período, o foco incidiu no basquetebol e no judo, com recurso ao MED, MID e MAC, privilegiando estratégias como a autonomia e a gestão do tempo de prática. A

dança, a ginástica e o atletismo foram modalidades transversais aos três períodos. Encontra-se na tabela 2, p. 26, uma descrição detalhada das dificuldades, estratégias e desenvolvimento de cada período.

6.6.3. Recolha de dados

As fontes de dados incluíram entrevistas realizadas aos participantes e um DR preservado pela autora. A recolha de dados decorreu do início do ano letivo (DR) até ao final do segundo período (entrevistas), mobilizando dois instrumentos complementares, adequados ao papel de investigador-participante do EE4. Em primeiro lugar, foram realizadas entrevistas semiestruturadas individuais com os três EEs participantes (EE1, EE2 e EE3), conduzidas individualmente numa sala de trabalho da EC, com uma duração aproximada de 45 a 60 minutos cada, gravadas em áudio e transcritas na íntegra. A opção pela entrevista individual, em detrimento de um formato de grupo, visou garantir que cada participante expressasse livremente a sua perspetiva pessoal, sem a influência dos colegas, permitindo captar nuances e especificidades que poderiam ser suprimidas num contexto de grupo (Farias et al., 2026). Em segundo lugar, o investigador (EE4) produziu um DR ao longo da PES, em momentos-chave como reuniões do NE, aulas observadas e momentos de reflexão individual. A triangulação entre estes dois instrumentos permitiu cruzar as perspetivas dos participantes com a experiência situada do investigador, reforçando a credibilidade e a profundidade interpretativa da análise.

O recurso ao DR como instrumento de recolha de dados pelo investigador-participante encontra suporte em Teixeira et al. (2025b). Nomeadamente, observador-participante produziu registos sistemáticos ao longo da PES, documentando eventos observados durante as aulas e interações naturais entre os participantes, permitindo a identificação contínua de padrões relevantes para os objetivos do estudo.

As entrevistas foram orientadas por um guião semiestruturado organizado em sete blocos temáticos, desenhado em alinhamento direto com os objetivos do estudo, de forma a garantir a recolha de dados relevantes para cada um deles, mantendo simultaneamente a flexibilidade necessária para que os participantes desenvolvessem o seu raciocínio e partilhassem as suas experiências nas suas próprias palavras (Farias et al., 2026). Os blocos exploravam: (i) a experiência global no MRPP e a influência do modelo na aprendizagem profissional; (ii) a organização e preparação das aulas e as formas de comunicação e reunião do grupo; (iii) a garantia de continuidade e a articulação

pedagógica entre professores; (iv) a tomada de decisão coletiva e a gestão de tensões; (v) os documentos, recursos e rotinas consolidadas; (vi) a evolução do grupo ao longo do estágio; e (vii) a identidade coletiva construída. O guião da entrevista encontra-se no anexo 47.

6.6.4. Análise de dados

A presente secção expõe os dados recolhidos da análise temática das entrevistas individuais realizadas aos três EE participantes e do DR do investigador. O sistema hierárquico de categorias resultante da análise temática, organizado por temas, categorias e códigos, encontra-se na tabela 6, apresentada na íntegra no anexo 48. A teoria das CoPs (Wenger, 1998) funcionou como quadro heurístico de interpretação: os temas emergiram indutivamente dos dados e apenas numa fase posterior foram examinados à luz desta lente teórica, utilizada como dispositivo organizador da análise e não como grelha de codificação prévia (Farias et al., 2026).

6.7. Resultados

Comprometimento colaborativo e suporte interpessoal

Da análise emergiu um padrão transversal de **comprometimento com a aprendizagem colaborativa** que não dependeu de imposição externa, mas de uma lógica de responsabilidade mútua interiorizada. A partilha das turmas criou um sistema de exigência distribuída: *"a partir do momento que nós temos uma responsabilidade partilhada com as turmas todas, nós exigimos mais uns dos outros"* (EE1); *"a responsabilidade partilhada pelas turmas criava uma pressão positiva que tornava cada aula numa responsabilidade coletiva, não apenas individual"* (EE4, DR).

Este comprometimento materializou-se numa **presença e disponibilidade quotidiana** que estruturou o funcionamento do grupo. As rotinas de permanência na escola tornaram-se tão naturais que dispensaram qualquer combinação formal: *"tornou-se um hábito, faz parte de nós, não precisamos de combinar"* (EE3); *"já nem se discute porque já está uma doutrina muito bem incutida"* (EE1).

A par disso, desenvolveu-se uma sólida **coesão e pertença grupal**, sustentada por um suporte interpessoal que transcendeu a dimensão técnica: *"se não fossem eles a cativar-me e a motivar-me, ia ser muito diferente a minha experiência"* (EE2); *"o apoio não só mental, a nível de motivação, de sempre nos ajudarmos uns aos outros a dizer que*

as coisas são normais, que os erros acontecem" (EE3); *"mais do que o apoio técnico, foi o suporte humano que ficou"* (EE4, DR). Esta coesão assentou numa amizade funcional que tornou possível a honestidade direta: *"o amigo é aquele que diz o que é preciso no momento que é preciso"* (EE1).

Responsabilidade coletiva e tomada de decisão partilhada

A partilha das turmas criou no grupo uma lógica de **coletivização da responsabilidade** que não se limitou a quem estava a lecionar nessa semana. O sucesso ou insucesso de uma aula era sentido como algo do grupo, não de um só professor: *"isto é como a guerra, nós somos um exército. Se o exército ganhar, parabéns para nós. Se o exército perder, perdemos todos"* (EE1); *"quando cometemos um erro assumimos sempre em conjunto, e quando há sucesso é exatamente da mesma forma"* (EE3); *"nunca senti que uma aula era só minha ou só de um colega"* (EE4, DR).

Esta responsabilidade traduziu-se num processo de **tomada de decisão partilhada** que combinava a discussão em grupo, com a autonomia de quem estava em aula. As divergências eram resolvidas em debate aberto, mas quem lecionava retinha margem para decidir no momento, transformando essa autonomia em aprendizagem coletiva: *"ganha a maioria, porque quatro cérebros pensam melhor do que um"* (EE1); *"por vezes quem dá a aula acaba por ter a última palavra e experimenta à sua maneira (...) conseguimos retirar muita informação"* (EE3); *"o processo de chegar a maioria era tantas vezes natural que quase não parecia uma votação"* (EE4, DR).

Com o tempo, emergiu uma **linha orientadora pedagógica tácita**, não prescrita nem documentada, construída nas conversas informais do dia a dia: *"está subentendido (...) é construída entre todos, tipo uma ponte"* (EE1); *"era nas reuniões informais que essa linha se construía, sem que ninguém a nomeasse explicitamente"* (EE4, DR).

Aprendizagem partilhada e construção de um reportório comum

O grupo construiu, ao longo do ano, um conjunto de práticas e saberes que foram progressivamente interiorizados como normas coletivas. A **partilha de conhecimento e práticas pedagógicas** assumiu duas formas complementares:

Tabela 6. Sistema de codificação temática: temas, categorias e códigos emergentes do estudo sobre o desenvolvimento de uma CoP-NE-PC no MRPP (exemplo).

Tema	Categoria	Código	Excertos	Notas analíticas
Envolvimento mútuo	Compromisso com a aprendizagem colaborativa	Motivação recíproca	EE1: "ao vocês exigirem, principalmente tu, exigires mais e melhor de ti própria, eu acho que eu consegui ir mais além" EE2: "se não fossem eles a cativar-me e a motivar-me, ia ser muito diferente a minha experiência"	<i>Os discursos evidenciam que a presença do outro é condição estrutural do comprometimento individual. A motivação não é gerada internamente, sendo co-construída na relação. Este é o feedback regulador que sustenta o envolvimento.</i>
		Exigência mútua	EE1: "a partir do momento que nós temos uma responsabilidade partilhada com as turmas todas, nós exigimos mais uns dos outros" EE3: "procuramos sempre dar o nosso melhor, não só por nós, mas também pelos colegas que dependem do nosso trabalho" EE4 (DR): "A responsabilidade partilhada pelas turmas criava uma pressão positiva no grupo: saber que os colegas dependiam do meu trabalho e que eu dependia do deles, tornava cada aula numa responsabilidade coletiva, não apenas individual."	<i>A responsabilidade partilhada pelas turmas cria um sistema de accountability distribuído. O colega funciona como agente regulador do compromisso; a exigência mútua é o mecanismo pelo qual o grupo mantém os padrões coletivos</i>
	Presença e disponibilidade no grupo	Permanência diária na escola	EE2: "todos os dias ficávamos na escola, almoçávamos na escola e depois durante a tarde debatíamos a preparação das aulas" EE3: EE4 (DR): "Com o tempo, deixei de sentir as rotinas como um esforço consciente: almoçar juntos, ficar na escola a trabalhar à tarde, tornou-se simplesmente o que fázíamos. Era o ritmo natural do grupo."	<i>A permanência antes e após as aulas é a prática que estrutura todo o funcionamento relacional do NE. Não é negociada nem explicitada, sendo vivida como norma coletiva de presença e disponibilidade.</i>
		Iniciativa distribuída	EE1: "já nem se discute porque já está uma doutrina muito bem incutida" EE3: "tornou-se um hábito, faz parte de nós, não precisamos de combinar" EE4 (DR): "Sentia que a iniciativa para reunir o grupo partia naturalmente de qualquer um, sem hierarquia definida. Ninguém liderava, mas nada ficava por fazer."	<i>A iniciativa para reunir o grupo é distribuída e naturalizada: nenhum membro exerce liderança formal neste processo. A convergência diária tornou-se um hábito coletivo interiorizado, indicador de CoP consolidada.</i>

a aprendizagem vicariante⁷, através da observação diária dos colegas, e o feedback pós-aula, como momento central de reflexão coletiva. Cada EE integrava seletivamente o que via nos outros: *"eu ao estar diariamente convosco, eu herdo de vós (...) a responsabilidade, o rigor (...) tiro as partes boas"* (EE1); *"cada colega tinha um estilo que me ensinava coisas diferentes: não copiava, mas integrava"* (EE4, DR). O feedback pós-aula democratizava o erro e a melhoria, ninguém era apenas observador passivo: *"reuníamos e debatíamos aquilo que correu melhor e aquilo que é alvo de melhoria (...) o que serve para o colega que deu a aula, também pode servir para mim"* (EE2); *"o feedback é sempre realizado no final da aula (...) deixando-nos explorar a nós principalmente (...) levamos isso com muita leveza"* (EE3).

Esta dinâmica estendeu-se à **partilha de recursos e materiais**, orientada para a construção de um reportório coletivo de longo prazo: *"partilhamos sempre o máximo possível com os nossos colegas (...) recolher o máximo de exercícios possível, o máximo de ideias e estratégias"* (EE3); *"o que mais me surpreendeu foi a generosidade com que cada um partilhava o que tinha construído individualmente. Ninguém guardava nada para si"* (EE4, DR).

A par disso, o grupo desenvolveu **instrumentos e documentos comuns** que normalizaram as práticas e tornaram viável a rotatividade: um plano de aula comum, um cronograma partilhado e documentos colaborativos que criava: *"existe um modelo comum de plano de aula que criámos no início do ano letivo, em setembro (...) em conjunto com a PC"* (EE2); *"a única coisa que nós fazemos para a rotatividade são documentos partilhados onde trabalhamos todos no documento e não cada um no seu"* (EE1).

Articulação pedagógica e continuidade no modelo rotativo

A rotatividade semanal colocou ao grupo um desafio específico: garantir que a mudança de professor não comprometia a progressão dos alunos. A resposta emergiu de forma prática, organizada em torno de mecanismos de **articulação entre professores na transição de turmas**. O briefing pré-aula tornou-se a estratégia primária de transferência de informação: *"o briefing com o colega que tinha lecionado era essencial para me sentir preparada. Sem essa transferência de informação, assumir uma turma a meio da semana seria sempre dar um passo em falso"* (EE4, DR); *"procuramos pedir ao colega que deu*

⁷ refere-se ao processo de aprendizagem que ocorre através da observação do comportamento dos outros e das consequências desse comportamento, sem que o observador precise de experienciar diretamente a situação.

a aula a essa turma que nos transmita essa informação (...) algo que até nos possa ter passado" (EE3). A par do briefing, o grupo adotou estruturas de exercício similares que reduziam a dissonância percebida pelos alunos: *"utilizamos estruturas de exercícios similares e progredimos nos conteúdos"* (EE1); *"havia sempre uma lógica de continuidade no que propúnhamos, para que os alunos não sentissem que estava tudo a começar do zero"* (EE2). A PC funcionava como ponto de ancoragem permanente neste processo: *"a cooperante é sempre o nosso ponto de referência quando não sabemos como avançar"* (EE1); *"a PC enriquecia o repertório do grupo com uma experiência que nenhum de nós tinha ainda. Era o elemento que ancorava as nossas decisões quando estávamos menos seguros"* (EE4, DR).

A **avaliação formativa partilhada** integrou-se nesta lógica de continuidade. O grupo construiu tabelas de AF por modalidade, com critérios definidos em conjunto, atualizadas aula a aula: *"definir critérios comuns em conjunto foi o que tornou a avaliação justa num modelo onde quatro professores avaliavam os mesmos alunos"* (EE4, DR); *"como os registos são comuns a todos, a mudança de professor não compromete o acompanhamento nem a avaliação dos alunos"* (EE2).

Tensões e desafios do modelo rotativo

O MRPP gerou, no grupo, um conjunto de tensões que, longe de fragilizarem a CoP, foram sendo geridas coletivamente ao longo do ano. A **gestão das diferenças individuais** revelou-se o principal desafio relacional interno: as diferenças de ritmo de trabalho obrigaram a uma negociação contínua de estilos: *"arranjar um meio-termo entre quatro seres humanos é a parte mais complicada"* (EE1); *"com o tempo percebemos que as diferenças de ritmo eram compensadas pelas valências de cada um. O que um não fazia com a mesma celeridade, fazia com outra qualidade"* (EE4, DR). Esta gestão revelou ainda uma dependência entre pares que, apesar de funcional, limitou por vezes o desenvolvimento individual: *"eu precisava de ser mais organizado. Eu, para a maior parte das vezes, deixo-te a fazer (...) e já não procuro tanto saber fazer as coisas"* (EE1); *"a dependência entre pares era recíproca: todos dependiam de todos em algo. Não era uma fraqueza, era a forma como o grupo funcionava como sistema"* (EE4, DR).

Nas **tensões na tomada de decisão e gestão do clima**, o grupo desenvolveu uma capacidade crescente de autorregulação. A tensão entre autonomia individual e

responsabilidade coletiva era reconhecida com lucidez: *"faz bem batermos com a cabeça na parede à nossa conta e de vez em quando não temos esse luxo por causa do modelo"* (EE1). Quando surgiam conflitos, o grupo resolvia-os diretamente, sem deixar escalar: *"nos dias maus procuramos sempre animar o colega e sempre que sentimos que algo não está bem fizemos questão de o dizer na cara à pessoa"* (EE3); *"quando havia tensão, o grupo resolvia-a antes de escalar. Era uma competência coletiva que foi crescendo ao longo do ano"* (EE4, DR).

As **limitações estruturais do modelo MRPP** foram igualmente reconhecidas. A impossibilidade de acompanhar uma turma do início ao fim, constituiu a perda mais sentida: *"ao mesmo tempo tira-nos a pertença, o sentido de pertença de turma (...) perdemos um bocado aquela parte humana"* (EE1); *"não conseguimos levar mais ou menos uma turma do início ao fim (...) como se fôssemos só um professor dessa turma"* (EE2); *"sentia essa perda especialmente nas semanas em que observava: via os alunos a criar uma ligação com o colega que lecionava e sabia que na semana seguinte seria eu, começando de novo"* (EE4, DR).

Maturação do grupo e construção de uma identidade coletiva

Ao longo do ano, o grupo percorreu um processo de maturação progressiva que se traduziu numa mudança qualitativa na forma de trabalhar e de se relacionar. O **desenvolvimento ao longo do EP** foi descrito pelos participantes como um deslocamento do foco: da gestão técnica da aula para uma presença genuína junto dos alunos: *"no início andávamos muito preocupados com o plano, depois começámos a ver os alunos"* (EE1); *"deixámos de nos focar tanto na gestão da aula e acabámos por desfrutar mais de levar a que os alunos aprendessem melhor"* (EE2); *"percebi que tínhamos evoluído quando o feedback pós-aula passou de corretivo para construtivo. Já não falávamos do que tinha corrido mal, mas de como podíamos ir mais longe"* (EE4, DR). O EE1 e EE3 situam este ponto de viragem no final do primeiro período, momento em que o grupo aprendeu a reconhecer e mobilizar deliberadamente as valências de cada um: *"quase no final do primeiro período já tínhamos noção das cartas boas de cada pessoa e começámos a usar mais"* (EE1); *"diria que a partir do fim do primeiro período as coisas se tornaram muito mais articuladas"* (EE3).

Esta evolução culminou na construção de uma **identidade coletiva** que transcendeu a dimensão funcional do trabalho em equipa: *"aquilo que nós formamos ao*

longo do ano foi, de facto, uma família (...) foi uma parte chave desse nosso sucesso no estágio" (EE3); "quase que nos tornámos família (...) diria mesmo que se tornou algo mais que uma simples equipa de trabalho" (EE2); "houve um momento em que percebi que tínhamos criado algo que ia para além de uma equipa de trabalho, a partir de certo ponto já não éramos colegas: éramos uma família" (EE4, DR).

6.8. Discussão e conclusão de resultados

Os resultados deste estudo permitiram interpretar a experiência do NE no MRPP como um processo de desenvolvimento progressivo de uma CoP, alinhado com as fases de evolução descritas por Wenger et al. (2002): de um grupo em fase de coalescência⁸ para uma fase de maturação, em que as práticas e normas comuns se consolidaram e a CoP passou a exercer um impacto significativo no desenvolvimento profissional dos seus membros. O final do primeiro período, identificado pelos participantes como marco de viragem, correspondeu precisamente ao momento em que a CoP transitou para esta fase de maturação. As valências individuais passaram a ser mobilizadas deliberadamente, as rotinas de trabalho consolidaram-se como normas implícitas e o grupo desenvolveu uma eficácia coletiva percebida, a consciência partilhada de que produzia coletivamente mais e melhor do que cada um produziria individualmente.

Para além disso, este estudo permitiu argumentar que a rotatividade não foi apenas uma condição de contexto, foi o motor do desenvolvimento da CoP. Ao forçar a partilha das turmas, o MRPP criou uma interdependência estrutural entre os EEs, que tornou a colaboração não uma opção, mas uma condição indispensável ao funcionamento do modelo. Foi precisamente esta pressão estrutural que gerou a exigência mútua, impulsionou a construção de um reportório partilhado e sedimentou a linha orientadora implícita que emergiu dos dados. Esta leitura alinhou-se com a perspetiva de Valério et al. (2022), que alertam para o risco de romantizar as CoPs sem considerar as condições estruturais que as tornam possíveis. No MRPP, essas condições estavam inscritas na própria arquitetura do modelo.

Não obstante, e olhando mais de perto para o que o modelo gerou, o que os dados revelaram não foi apenas a partilha de recursos, mas algo de maior alcance. As práticas

⁸ No modelo de desenvolvimento das CoPs proposto por Wenger et al. (2002), a coalescência designa a fase em que os membros reconhecem mutuamente o valor da aprendizagem conjunta, definem objetivos comuns e começam a estabelecer as práticas e normas que irão estruturar o funcionamento da comunidade.

pedagógicas foram-se construindo através da observação mútua e do feedback pós-aula. A amplitude observada sugere que o relatório se constituiu como uma estrutura de sentido partilhado, aproximando-se do que Wenger (1998) descreve como as formas mais consolidadas de relatório numa CoP madura.

Esta mesma lógica estruturou a forma como o grupo articulou planeamento, ensino e avaliação. O planeamento antecipado com uma semana de avanço criava margem para ajustar sem pressão; o *briefing* pré-aula garantia a transferência de informação contextual sobre cada turma; as estruturas de exercício similares reduziam a dissonância percebida pelos alunos; e as tabelas de AF asseguravam que qualquer EE conhecia o ponto de situação de cada aluno antes de assumir a turma. Lidos em conjunto, estes mecanismos constituíram o que Teixeira et al. (2025b) descrevem como *scaffolding* coletivo: não um suporte externo, mas um sistema de apoio interno construído pelos próprios EE, em resposta às exigências do modelo.

Nem tudo, porém, foi de integração fácil. A impossibilidade de acompanhar uma turma do início ao fim constituiu a perda mais sentida, tendo o EE1 verbalizado esta perda ao referir a "parte humana" que o modelo compromete. O que os dados permitiram interpretar, contudo, foi que esta tensão gerou uma resposta adaptativa: a pertença foi transferida do vínculo com a turma para o vínculo com o NE. A família que os participantes descreveram não foi uma metáfora casual, foi a expressão de uma identidade coletiva construída precisamente porque o modelo não permitia que ela se construísse individualmente. Esta reconfiguração da pertença alinou-se com a literatura sobre CoPs em contextos de formação, que documenta o valor das relações afetivas como condição da identidade profissional coletiva (Leahy et al., 2025; Teixeira et al., 2025a).

Do ponto de vista das implicações para a formação de professores (Valério et al., 2024), os resultados deste estudo sugeriram que o MRPP, quando acompanhado por uma PC disponível e atenta à mediação das dinâmicas internas do NE, constituiu um modelo formativo com potencial singular. Isto é, ao tornar a colaboração uma exigência estrutural e não uma opção pedagógica, criou as condições para o desenvolvimento de competências colaborativas, identidade profissional coletiva e articulação pedagógica, que dificilmente emergiriam num modelo de estágio tradicional. A questão que ficou em aberto foi se este potencial é transferível para outros contextos, ou se depende de condições muito

específicas: a disponibilidade da PC, a coesão do NE, a qualidade das relações interpessoais; que o modelo por si só não garante.

6.9. Referências

- Farias, C., Carniel, E., Ramos, A., & Mesquita, I. (2026). Coach professional pathways in elite Brazilian futsal: An ecological systems approach. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 17479541261445521. <https://doi.org/10.1177/17479541261445521>
- Graven, M., & Lerman, S. (2003). Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning, meaning and identity. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 6, 185–194. <https://doi.org/10.1023/A:1023947624004>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press. Cambridge Aspire Website. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Leahy, K., Calderón, A., O'Meara, N., MacPhail, A., & O'Flaherty, J. (2025). Navigating times of change through communities of practice: A focus on teacher educators' realities and professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 156, 104925. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.104925>
- MacPhail, A., Tannehill, D., & Goc Karp, G. (2013). Preparing physical education preservice teachers to design instructionally aligned lessons through constructivist pedagogical practices. *Teaching and Teacher Education*, 33, 100–112. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.008>
- Teixeira, J., Mesquita, I., & Farias, C. (2025a). Cooperating teachers as facilitators of preservice teachers' immersion in the educational community: A physical education teacher education case study. *European Physical Education Review*, 1356336X251399869. <https://doi.org/10.1177/1356336X251399869>
- Teixeira, J., Mesquita, I., & Farias, C. (2025b). Scaffolding Preservice Teachers' Use of Models-Based Practice in Physical Education: A Participatory Action Research. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1–14. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2025-0125>
- Valério, C., Farias, C., & Mesquita, I. (2022). A narrative review about physical education learning strategies towards innovative teachers' professional development: Are communities of practice being romanticized? *Revista Portuguesa de Ciências Do Desporto*, 22(2), 56–74. <https://doi.org/10.5628/rpcd.22.02.56>

- Valério, C., Farias, C., & Mesquita, I. (2024). Challenges in creating value in the pre-service teachers' journey from learning to implementing student-centred approaches: An ethnographic study along a two-year PETE. *Sport, Education and Society*, 29(7), 790–804. <https://doi.org/10.1080/13573322.2023.2207581>
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press. Cambridge Aspire Website. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>
- Wenger, E., Fenton-O'Creevy, M., & Hutchinson, S. (Eds.). (2015). *Learning in Landscapes of Practice: Boundaries, identity, and knowledgeability in practice-based learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315777122>
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Harvard Business Press.

7. Considerações finais

Este ano de PES foi, sem dúvida, o mais desafiante e transformador do meu percurso acadêmico e pessoal. Iniciei este caminho com uma enorme vontade de corresponder às exigências inerentes à prática docente, mas também com o peso de quem teme errar. A perfeição que exigia de mim própria tornou-se, num primeiro momento, um obstáculo: estava tão focada no cumprimento rigoroso do plano de aula que descurava aquilo que deveria constituir o centro de toda a intervenção pedagógica, os alunos.

Com o tempo, fui aprendendo a soltar-me. A aceitar que o erro faz parte do processo e que a capacidade de reajustar no momento é, em si mesma, uma competência pedagógica. Neste percurso, o trabalho árduo e a reflexão sistemática após cada aula revelaram-se ferramentas indispensáveis para superar as adversidades e evoluir enquanto profissional. Foi através desse exercício reflexivo contínuo que fui compreendendo a importância de conhecer verdadeiramente os alunos, as suas necessidades, limitações e motivações, reconhecendo que só esse conhecimento permite construir uma intervenção pedagógica ajustada e significativa. Esta mudança não aconteceu de um dia para o outro, foi sendo construída aula após aula, e foi precisamente ela que me permitiu começar a desfrutar do processo de ensinar e a ligar-me de forma genuína a cada turma.

Uma das especificidades que marcou profundamente este ano foi a organização do estágio em torno do MRPP. Inicialmente, a notícia de que partilharíamos as turmas em regime rotativo foi um choque, tanto para mim como para os meus colegas. Nenhum de nós estava preparado para abdicar da turma residente que sempre imaginámos ter. Com o tempo, porém, compreendi que este modelo, longe de ser uma limitação, constituiu uma das maiores vantagens deste percurso. Aproximou-nos de uma realidade profissional futura onde a colaboração e a co-responsabilidade são exigências, e obrigou-nos a construir, dia após dia, um reportório verdadeiramente comum. Se o modelo retirou o sentimento de pertença a uma turma, devolveu-nos algo ainda mais valioso: o sentimento de pertença ao núcleo.

Neste percurso, a paixão pelo que faço revelou-se o fio condutor nos momentos de maior dúvida e cansaço. Foi precisamente nesses momentos que o apoio do NE, da PC e do PO se revelou determinante. Os meus "maninhos" tornaram os dias mais leves e cada conquista mais significativa. A PC, pela experiência e exigência com que nos orientou,

ajudou-me a crescer de formas que não antecipava. E o PO, pelo rigor que sempre nos exigiu, contribuiu para que elevasse continuamente o nível da minha PP.

Termino este ano com a consciência de que me tornei uma profissional mais capaz, mas também com a humildade de reconhecer que há ainda muito espaço para crescer. Nesse sentido, as palavras da PC assumem hoje um significado particular: *“Deveremos ser sempre professores inconformados, reflexivos e, acima de tudo, apaixonados pela profissão”*. Se há algo que este estágio me ensinou, foi que o desenvolvimento profissional não se esgota na formação inicial, exigindo uma procura constante por melhores respostas para os desafios da prática. A PES deu-me as ferramentas, a confiança e a identidade de base para ingressar na profissão, mas a aprendizagem de ser professora não termina aqui. Como diria Zicky Té, *“hei-de morrer teimosa e feliz em saber que sempre fiz tudo o que quis”*. Teimosia essa que me trouxe até aqui e espero que continue a acompanhar-me no futuro, impulsionando-me a crescer, a aprender e a exercer com paixão a profissão que escolhi.

8. Referências

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto Editora. <https://www.portoeditora.pt/produtos/ficha/formacao-reflexiva-de-professores/128228>
- Alves, M., Queirós, P., & Batista, P. (2017). O valor formativo das comunidades de prática na construção da identidade profissional. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(2), 159–185. <https://doi.org/10.21814/rpe.12275>
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., & BERA Physical Education and Sport Pedagogy Special Interest Group. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: An academic review. *Research Papers in Education*, 24(1), 1–27. <https://doi.org/10.1080/02671520701809817>
- Bastos, T., Cachapuz, C., & Batista, P. (2024). Conhecer os alunos. Em *Orientações para uma educação física que abrace a diversidade: Componentes Curriculares da aptidão física e dos jogos de invasão* (pp. 13–29). FADEUP. https://lacm.fade.up.pt/files/PST-PRIPE/PDF/e-book_PST-PRIPE_PT.pdf
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. Em *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 33–52). FADEUP.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3ª Edição). Livros Horizonte.
- Bessa, C., Afonso, J., Ramos, A., Coutinho, P., & Mesquita, I. (2024). Avaliação multidimensional centrada no aprendiz: O suporte das tecnologias digitais. Em *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física* (pp. 199–224). Editora FADEUP.
- Calderón, A., Meroño, L., & MacPhail, A. (2020). A student-centred digital technology approach: The relationship between intrinsic motivation, learning climate and academic achievement of physical education pre-service teachers. *European Physical Education Review*, 26, 241–262. <https://doi.org/10.1177/1356336X19850852>
- Coutinho, P., Bessa, C., & Mesquita, I. (2024). Planeamento em educação física: Abordagem multidimensional na apropriação didática. Em *O ensino centrado no*

- aluno com foco na equidade e inclusão em educação física* (pp. 181–198). FADEUP.
- Direção Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Educação Física—Ensino Secundário*. Ministério da Educação.
- Dyson, B., & Casey, A. (2016). *Cooperative Learning in Physical Education and Physical Activity: A Practical Introduction*. Routledge.
- Farias, C. (2023). Boas práticas pedagógicas na educação física do 1º ciclo: Guia didático e aplicação prática. Em *Educação física no 1º ciclo do ensino básico: Um manual para professores* (pp. 54–77). FADEUP.
- Farias, C., & Mesquita, I. (2024). *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física*. FADEUP.
- Farias, C., Ribeiro, E., & Mesquita, I. (2024). Equidade e inclusão na abordagem de ensino em educação física centrada no aluno. Em *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física* (pp. 41–59). FADEUP.
- Farias, C., Ribeiro, E., Teixeira, J., Silva, R., & Mesquita, I. (2024). Modelo de Aprendizagem Cooperativa, Modelo de Educação Desportiva e Abordagens Baseadas no Jogo como recursos pedagógicos. Em *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física*.
- Farias, C., Silva, R., & Mesquita, I. (2024). O papel do professor na abordagem de ensino centrada no aluno: O professor-como-impulsionador da aprendizagem. Em *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física* (pp. 61–86). FADEUP.
- Farias, C., Teixeira, J., & Mesquita, I. (2024). Abordagem de ensino em educação física centrada no aluno: Por que é necessária e no que consiste? Em *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física* (pp. 21–40). FADEUP.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação Alternativa: Perspectivas Teóricas e Práticas de Apoio*. <http://hdl.handle.net/10451/5887>
- Ferreira, A. G., Moreira, J. A. M., & Ferreira, J. A. (2011). Percepções sobre o Estatuto Socioprofissional dos Professores de Educação Física em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 205–223. https://doi.org/10.14195/1647-8614_Extra-2011_17

- Gonçalves, F., Fernandes, M., Gaspar, A., Oliveira, R., & Gouveia, É. (2014). *A avaliação diagnóstica em educação física: Uma abordagem prática a nível macro*. Universidade da Madeira. <http://hdl.handle.net/10400.13/1707>
- Graça, A., Santos, E., Santos, A., & Tavares, F. (2023). O ensino do basquetebol. Em *Jogos Desportivos Coletivos Ensinar a Jogar* (2ª edição, pp. 165–198). FADEUP.
- Harvey, S., & Jarrett, K. (2014). A review of the game-centred approaches to teaching and coaching literature since 2006. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(3), 278–300. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.754005>
- Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2015). Planeamento na Ótica dos Professores Estagiários de Educação Física: Dificuldades e Limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 55–67. https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-1_4
- Juniu, S. (2011). Pedagogical Uses of Technology in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 82(9), 41–49. <https://doi.org/10.1080/07303084.2011.10598692>
- Lawson, H. A. (1983). Toward a Model of Teacher Socialization in Physical Education: The Subjective Warrant, Recruitment, and Teacher Education1. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2(3), 3–16. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2.3.3>
- MacPhail, A., Tannehill, D., & Goc Karp, G. (2013). Preparing physical education preservice teachers to design instructionally aligned lessons through constructivist pedagogical practices. *Teaching and Teacher Education*, 33, 100–112. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.008>
- Mazur, E. (1997). *Peer Instruction: A User's Manual*. Prentice Hall.
- Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2023). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino de voleibol: Conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. Em *Jogos Desportivos Coletivos Ensinar a Jogar* (2ª edição, pp. 73–122). Editora FADEUP.
- Mesquita, I., & Bento, J. (2012). *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão*. Instituto Casa de Educação Física.
- Mesquita, I., Farias, C., Coutinho, P., Queirós, P., & Silva, P. (2021). *Grau I Pedagogia e Didática do Desporto* (Vol. 1). Programa Nacional de Formação de Treinadores.

- Mesquita, I., & Graça, A. (2018). Modelos Instrucionais no ensino do Desporto. Em *Pedagogia do Desporto* (pp. 39–68). Faculdade de Motricidade Humana.
- Metzler, M. (2011). *Instructional Models in Physical Education* (3.^a ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315213521>
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*.
- Penney, D. (2002). Equality, equity and inclusion in physical education and school sport. Em A. Laker, *The Sociology of Sport and Physical Education: An Introductory Reader* (pp. 110–128).
- Queirós, P. (2004). Da Sociedade ao Corpo: Alterações Axiológicas—Implicações para os Profissionais de Educação Física. Em *Professor de Educação Física—Ofícios da Profissão* (pp. 149–162).
- Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. Em *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 67–83). FADEUP.
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Instituto Politécnico de Bragança.
- Quina, J. do N. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação. <http://hdl.handle.net/10198/2558>
- Rink, J. E. (2013). Measuring Teacher Effectiveness in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84(4), 407–418. <https://doi.org/10.1080/02701367.2013.844018>
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2018a). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. Em *Pedagogia do Desporto* (pp. 69–130). Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2018b). *Pedagogia do Desporto*.
- Rosenshine, B. (1979). Content, time, and direct instruction. *Research on teaching: Concepts, findings, and implications*, 28, 56.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. Em *Os professores e a sua formação*.

- Siedentop, D., Hastie, P., & Mars, H. V. D. (2019). *Complete Guide to Sport Education*. Human Kinetics.
- Siedentop, D., Hastie, P., & Van der Mars, H. (2011). *Complete Guide to Sport Education*. Human Kinetics.
<https://3.basecamp.com/3851588/buckets/44270711/uploads/9147572008>
- Silva, N., & Dinis, S. (2022). A educação física nos tempos de crise: Que estatuto emerge? *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 1–33.
<https://doi.org/https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2022.11400>
- Valério, C., Farias, C., & Isabel, M. (2021). Pre-service teachers' learning and implementation of student-centred models in physical education: A systematic review. *Journal of Physical Education and Sport*.
<https://doi.org/10.7752/jpes.2021.06452>
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities: A Knowledge Structures Approach*. Human Kinetics Publishers, Inc.
- Whitehead, M. (Ed.). (2010). *Physical literacy: Throughout the lifecourse* (First edition). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203881903>

9. Anexos

Anexo 1. Infraestruturas da EC.



Espaço Exterior



Auditório



Pavilhão Xico Andebol



Pavilhão Gimnodesportivo

Anexo 2. Roulement semanal dos EEs.



Arranjo de Escolas
FRANCISCO DE HOLANDA

Ano Letivo 2025/2026

Roulement Semanal - Professores Estagiários
1º PERÍODO

Semana	Datas	Terça (10:10) LH1	Terça (11:50) CT4	Quarta (10:10) LH2	Quinta (8:25) CT4	Sexta (10:10) LH1	Sexta (11:50) LH2	Observação
1	21.10 – 24.10	Artur	Francisco	Bárbara	Francisco	Artur	Bárbara	Mauro
2	28.10 – 31.10	Francisco	Mauro	Artur	Mauro	Francisco	Artur	Bárbara
3	04.11 – 07.11	Mauro	Bárbara	Francisco	Bárbara	Mauro	Francisco	Artur
4	11.11 – 14.11	Bárbara	Artur	Mauro	Artur	Bárbara	Mauro	Francisco
5	18.11 – 21.11	Artur	Francisco	Bárbara	Francisco	Artur	Bárbara	Mauro (Talvez terá de dar a aula de sexta- feira)
6	25.11 – 28.11	Francisco	Mauro	Artur	Mauro	Francisco	Artur	Bárbara
7	02.12 – 05.12	Mauro	Bárbara	Francisco	Bárbara	Mauro	Francisco	Artur
8	09.12 – 12.12	Bárbara	Artur	Mauro	Artur	Bárbara	Mauro	Francisco
9	16.12 – 19.12	Artur	Francisco	Bárbara	Francisco	Artur	Bárbara	Mauro

Anexo 3. Turma partilhada Egas Moniz.



Anexo 4. Planeamento anual.

2025/2026	Calendário Anual										
Semana	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maio	Junho	Julho
Qui					1						
Sex					2				1		
Sáb			1		3				2		
Dom			2		4	1	1		3		
Seg	1		3	1	5	2	2		4	1	
Ter	2		4	2	6	3	3		BASQUETEBOL 8	BASQUETEBOL 8	
Qua	3	1	5	3	7	4	4	1	6	3	1
Qui	4	2	6	4	8	5	5	2	7	4	2
Sex	5	3	7	5	CORTAMATO	6	6	3	BASQUETEBOL 8	5	3
Sáb	6	4	8	6	10	7	7	4	9	6	4
Dom	7	5	9	7	11	8	8	5	10	7	5
Seg	8	6	10	8	12	9	9	6	11	8	6
Ter	9	7	11	9	13	10	10	7	BASQUETEBOL 12	9	7
Qua	10	8	12	10	14	11	11	8	13	10	8
Qui	11	9	13	11	15	12	12	9	14	11	9
Sex	12	10	14	12	16	13	13	10	BASQUETEBOL 15	12	10
Sáb	13	11	15	13	17	14	14	11	16	13	11
Dom	14	12	16	14	18	15	15	12	17	14	12
Seg	15	13	17	15	19	16	16	13	18	15	13
Ter	16	14	18	16	20	17	17	14	GINÁSTICA 18	16	14
Qua	17	15	19	17	21	18	18	15	20	17	15
Qui	18	16	20	18	22	19	19	16	21	18	16
Sex	19	17	21	19	23	20	20	17	BASQUETEBOL 22	19	17
Sáb	20	18	22	20	24	21	21	18	23	20	18
Dom	21	19	23	21	25	22	22	19	24	21	19
Seg	22	20	24	22	26	23	23	20	25	22	20
Ter	23	21	25	23	27	24	24	BASQUETEBOL 21	BASQUETEBOL	23	21
Qua	24	22	26	24	28	25	25	22	27	24	22
Qui	25	23	27	25	29	26	26	23	28	25	23
Sex	26	24	28	26	30	27	27	DANÇA 24	GINÁSTICA 19	26	24
Sáb	27	25	29	27	31	28	28	25	30	27	25
Dom	28	26	30	28			29	26	31	28	26
Seg	29	27		29			30	27		29	27
Ter	30	28		30			31	28		30	28
Qua		29		31				29			29
Qui		30						30			30
Sex		31									31

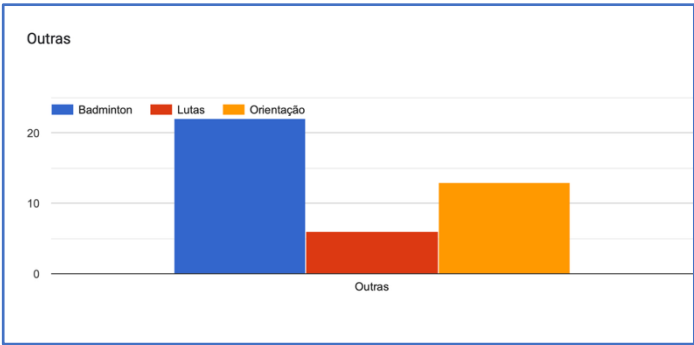
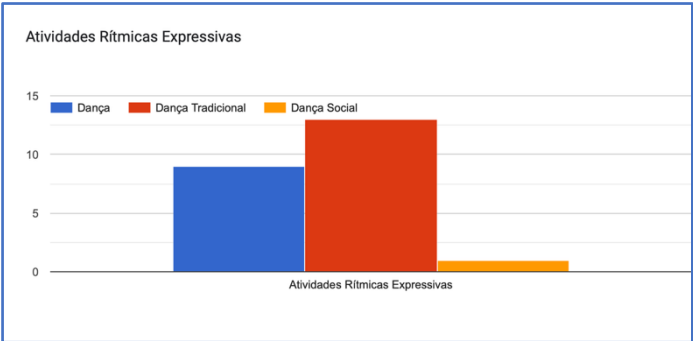
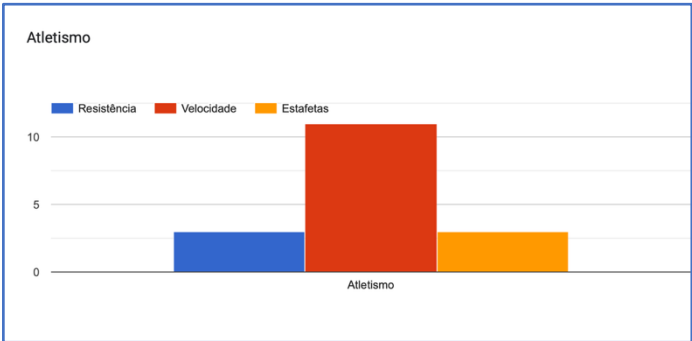
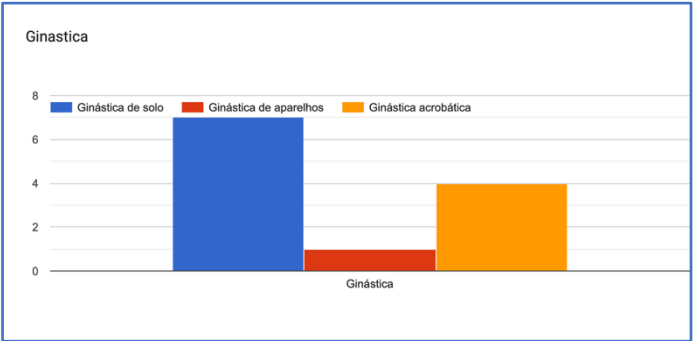
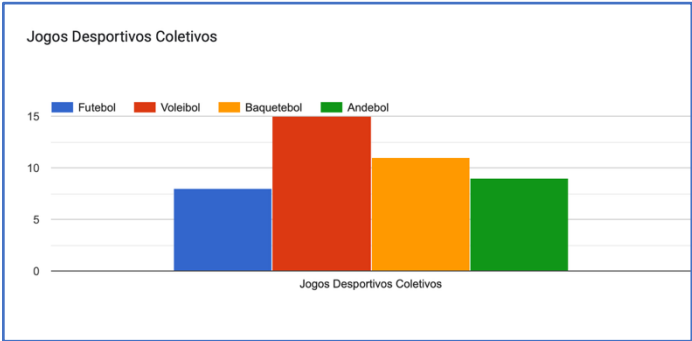
Anexo 5. Roulement de instalações.

f+ Agrupamento de Escolas FRANCISCO DE HOLANDA Escola Secundária Francisco de Holanda		ANO LETIVO 2025 / 2026 - 3º PERÍODO																																																						
HORA	TURMA	2ª FEIRA						3ª FEIRA						4ª FEIRA						5ª FEIRA						6ª FEIRA																														
		ABRIL	MAIO	JUN	ABRIL	MAIO	JUN	TURMA	ABRIL	MAIO	JUN	TURMA	ABRIL	MAIO	JUN	TURMA	ABRIL	MAIO	JUN	TURMA	ABRIL	MAIO	JUN	TURMA	ABRIL	MAIO	JUN	TURMA	ABRIL	MAIO	JUN																									
8.25 / 9.55	12TDSTCM	2	3	A	E	1	2	3	A	E	12CSE2	2	3	A	E	1	2	3	A	E	11TDSTGR	A	E	XA	1	2	3	A	E	XA	12LH4	3	A	E	XA	1	2	3	A	E	10LH4	2	3	A	E	1	2	3	A	E						
	10CT2	3	A	E	1	2	3	A	E	1	11CT1	E	1	2	3	A	E	1	2	3	A	E	11CT5	3	A	E	XA	1	2	3	A	E	12CSE2	2	3	A	E	XA	1	2	3	A	E	10CT5	3	A	E	1	2	3	A	E				
	11CSE2	E	1	2	3	A	E	1	2	3	12LH4	3	A	E	1	2	3	A	E	1	12TMC	1	2	3	A	E	XA	1	2	3	A	E	12AV2	1	2	3	A	E	XA	1	2	3	A	E	11TSI	1	2	3	A	E	1	2	3	A	E	
	12CT3	1	2	3	A	E	1	2	3	A	11LH4	A	E	1	2	3	A	E	1	2	12CT6	2	3	A	E	XA	1	2	3	A	E	10LH1	XA	1	2	3	A	E	XA	1	2	3	A	E	11CT2	E	1	2	3	A	E	1	2	3	A	E
											10CSE2	1	2	3	A	E	1	2	3	A	E	12CT5	E	XA	1	2	3	A	E	XA	1	11CT4	A	E	XA	1	2	3	A	E	XA	1	12CT5	A	E	1	2	3	A	E	1	2	3	A	E	
10.10 / 11.40																																																								
	11CT3	E	1	2	3	A	E	1	2	3	11LH1	A	E	1	2	3	A	E	1	2	11AV1	3	A	E	XA	1	2	3	A	E	12LH2	3	A	E	XA	1	2	3	A	E	12LH3	2	3	A	E	1	2	3	A	E						
	10CT6	A	E	1	2	3	A	E	1	2	12CT1	E	1	2	3	A	E	1	2	3	12CT4	2	3	A	E	XA	1	2	3	A	E	12CSE1	2	3	A	E	XA	1	2	3	A	E	11LH1	3	A	E	1	2	3	A	E	1				
	12TEC	2	3	A	E	1	2	3	A	E	10CT3	1	2	3	A	E	1	2	3	A	10CT5	1	2	3	A	E	XA	1	2	3	A	E	12CT3	1	2	3	A	E	XA	1	2	3	A	E	12TSI	A	E	1	2	3	A	E	1	2		
	12CT2	1	2	3	A	E	1	2	3	A	12CSE1	2	3	A	E	1	2	3	A	E	10TCMTDS	XA	1	2	3	A	E	XA	1	2	12LH1	E	XA	1	2	3	A	E	XA	1	10CSE1	E	1	2	3	A	E	1	2	3	A	E				
11.50 / 13.25	10CT1	3	A	E	1	2	3	A	E	1	10CT4	3	A	E	1	2	3	A	E	1	11LH2	A	E	XA	1	2	3	A	E	XA	1	11CSE1	XA	1	2	3	A	E	XA	1	10LH3	1	2	3	A	E	1	2	3	A	E					
	12CT6	2	3	A	E	1	2	3	A	E	12LH1	E	1	2	3	A	E	1	2	3	10TBB	A	E	XA	1	2	3	A	E	XA	12CT2	1	2	3	A	E	XA	1	2	3	A	E	11LH2	3	A	E	1	2	3	A	E	1				
	12AV1	1	2	3	A	E	1	2	3	A	11CT4	A	E	1	2	3	A	E	1	2	12AV1	1	2	3	A	E	XA	1	2	3	A	E	11LH4	A	E	XA	1	2	3	A	E	XA	1	11LH3	2	3	A	E	1	2	3	A	E			
	11CSE1	A	E	1	2	3	A	E	1	2	12LH2	3	A	E	1	2	3	A	E	1	11TMC	2	3	A	E	XA	1	2	3	A	E	10CT6	XA	1	2	3	A	E	XA	1	2	10CSE2	E	1	2	3	A	E	1	2	3	A	E			
13.40 / 15.10	11CT5	E	1	2	3	A	E	1	2	3	12AV2	2	3	A	E	1	2	3	A	E	12LH3	3	A	E	XA	1	2	3	A	E	12CT1	E	XA	1	2	3	A	E	XA	1	11TCM	A	E	1	2	3	A	E	1	2	3	A	E			
	10TMC	3	A	E	1	2	3	A	E	1	10CSE1	1	2	3	A	E	1	2	3	A	10LH3	XA	1	2	3	A	E	XA	1	2	10CT4	3	A	E	XA	1	2	3	A	E	12CT4	1	2	3	A	E	1	2	3	A	E					
15.20 / 16.50	10AV1	3	A	E	1	2	3	A	E	1	11LH3	3	A	E	1	2	3	A	E	1																																				
	11AV1	E	1	2	3	A	E	1	2	3	10LH4	1	2	3	A	E	1	2	3	A																																				
	10LH1	A	E	1	2	3	A	E	1	2	10LH2	2	3	A	E	1	2	3	A	E																																				
											10AV2LH5	A	E	1	2	3	A	E	1	2																																				
17.00 / 18.30																																																								
ISABEL MACHADO		FRANCISCO MAGALHÃES						RUI OLIVEIRA						LUÍS GOMES						CARLOS BALDAIA						HUGO ABREU						NATÁLIA MENDES																								
MANUELA BROCHADO		CLÁUDIA FREITAS						PEDRO SAMPAIO						ROGÉRIO FRANCO						CARLOS OLIVEIRA						MARGARIDA SILVA																														

Anexo 6. Questionário sociobiográfico.

ANAMNESE
Tens histórico familiar de doenças? * ☐ Sim ☐ Não
Em caso afirmativo, indica qual A sua resposta _____
Tens algum tipo de restrição médica para a prática de exercício físico? * ☐ Sim ☐ Não
Em caso afirmativo, indica se é ☐ Parcial ☐ Total ☐ Outra: _____

Anexo 7. Dados recolhidos no questionário sociobiográfico.



Anexo 8. Diploma FITescola.



DIPLOMA FITESCOLA - FINAL



Luísa Viegas

Valores Individuais	40	22,03	0	38	43	S/S	0	12,69	0	0
Valor referência - Zona Saudável ≥	29 ≥	16,0 - 23,8	18 ≥	ESQ	DIR	S/S	123,0 ≥	≤ 12,7	7 ≥	≤ 4,16
				30,5 ≥						
1º momento	Valvém	IMC	Abdominal	Flexibilidade MI		Flexibilidade e MS	Impulsão	Agilidade 4x10	Flexões	Velocidade 20m

Valores Individuais	44	23,51	20	0	0	S/S	0	15,86	15	3,97
Valor referência - Zona Saudável ≥	32 ≥	16,3 - 24,3	18 ≥	ESQ	DIR	S/S	126 ≥	≤ 12,6	7 ≥	≤ 4,18
				30,5 ≥						
2º momento	Valvém	IMC	Abdominal	Flexibilidade MI		Flexibilidade e MS	Impulsão	Agilidade 4x10	Flexões	Velocidade 20m

Parabéns Luísa!

Os teus resultados demonstram um excelente equilíbrio físico, com destaque para a tua evolução no vaivém (de 40 para 44 voltas) e para os teus bons níveis de força.

Para continuares a evoluir, sugerimos que dediques alguma atenção à valência da agilidade, trabalhando as mudanças rápidas de direção. Pequenos progressos nesta área vão ajudar-te a atingir um desempenho ainda mais completo.

Bom trabalho!

	Não Atingiu
	Quase atingiu
	Atingiu
	Perfil atlético

Anexo 9. Plano de treino-modelo.



Faculdade de Educação
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Ano Letivo 2025/2026

INSTRUÇÕES

Deves seleccionar entre 6 a 8 exercícios;
O plano deve incluir, obrigatoriamente, exercícios que ativem todos os grupos musculares: Membros Inferiores (MI), Membros Superiores (MS) e Core.

Plano de Treino

Nome:
Objetivo:

Exercício			Esquema	Grupo Muscular	Tipo de Treino	Estrutura	PSE
Básico	Intermédio	Avançado					



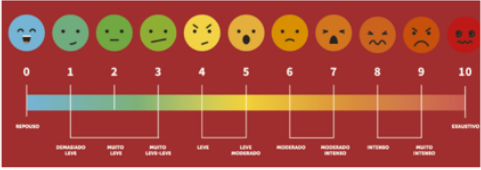
Faculdade de Educação
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Ano Letivo 2025/2026

LEGENDA

Exercício	Movimento realizado no treino
Esquema	Imagem do Exercício
Grupo Muscular	Músculos principais trabalhados.
Tipo de Treino	Natureza do estímulo (força, resistência, HIIT, etc.)
Estrutura	Organização do exercício (séries, repetições, tempo)
Objetivo	Finalidade do plano.

PES (Percepção Subjetiva de Esforço)



Anexo 10. UD de ginástica.

Unidade Didática de Ginástica - 11ºLHI															
Data				02.12	06.12	27.01	30.01	03.03	06.03	10.03	PD	PD	PD	PD	
Espaço				A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	
Conteúdos				Aulas	37 e 38	39 e 40	57 e 58	59 e 60	75 e 76	77 e 78	79 e 80	PD	PD	PD	PD
Habilidades Ginásticas	Solo	Elementos Gimnicos	Rolamento Engrupado à Frente	AD	I/E	E		E				E/C			AS
			Rolamento Engrupado à Retaguarda		I/E	E		E			E/C				
			Rolamento à retaguarda com MI Afastados					I/E			E	E/C			
			Pino de cabeça					I/E			E	E/C			
			Roda									I/E	E/C		
			Rolamento Saltado									I/E	E/C		
		Elementos de Flexibilidade	Ponte		I/E	E		E			E/C				
			Afastamento lateral MI		I/E	E		E			E/C				
		Elementos de Ligação	Troca passo		I/E	E		E			E/C				
			Passo de Gato		I/E	E		E			E/C				
			Meia Pirueta		I/E	E		E			E/C				
			Pirueta		I/E	E		E			E/C				
			Pivot					I/E			E	E	E/C		
		Elementos de Equilíbrio	Tesoura					I/E			E	E	E/C		
			Avião		I/E	E		E			E/C				
			Bandeira					I/E			E	E	E/C		
		Vela					I/E			E	E	E/C			
	Acrobática	Pegas				I/E	E		E	E	E	E	E/C		
		Monte/Desmonte				I/E	E		E	E	E	E	E/C		
		Figuras	Pares			I/E	E		E	E	E	E	E/C		
			Trios						I/E	E	E	E	E/C		
			Quadras								I/E	E	E/C		
Cultura Desportiva		Regras de Segurança		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
		Terminologia		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
Condição Física	Capacidades Coordenativas	Coordenação		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
		Equilíbrio		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
		Diferenciação Cinestésica		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
		Orientação Espacial		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	Capacidades Condicionais	Força		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
		Flexibilidade		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Conceitos Psicossociais		Autonomia		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
		Responsabilidade		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
		Cooperação		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
		Empenho		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	

Anexo 11. Plano de aula-modelo.



Conselho de Ensino
FRANCISCO DE HOLANDA

Plano de Aula <u>yy</u>					
<u>Objetivos da aula</u> <u>Habilidades Motoras:</u> <u>Condição Física:</u> <u>Cultura Desportiva:</u> <u>Conceitos Psicossociais:</u>					
<u>Função Didática:</u>					
Data:	Local:	Turma:	Material:	Anexos:	
Hora:	Duração:	Nº de Alunos:			

	②	CONTEÚDO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	CRITÉRIOS DE ÊXITO
Inicial					
Fundamental					
Final					

Núcleo 1 – Estágio Profissional
Ano Letivo 2025-2026

Anexo 12. Evidência do treino na modalidade de ginástica (pino de cabeça).



Anexo 13. Evidências do MED nas diversas modalidades.



Anexo 14. Característica do MED (emblemas).



Anexo 15. Tabela de pontuação MED (basquetebol).

PONTUAÇÃO FINAL						
EQUIPAS	AULAS	ATTITUDES E VALORES	CULTURA DESPORTIVA	AFILIAÇÃO	CAPITÃO	TOTAL EQUIPA
Passe para Deus Resolver	39	51,5	20	14	4	129
Cesto em Espera	19	45	20	10	1	95
No Name	33	41,5	20	8	3	106
Air sem Jordan	39	45	20	10	2	116

PONTUAÇÃO AFILIAÇÃO						
EQUIPAS		NOME	GRITO	EMBLEMA	EQUIPAMENTOS	TOTAL EQUIPA
Passe para Deus Resolver		3	4	4	3	14
Cesto em espera		2	2	3	3	10
No Name		1	3	1	3	8
Air sem Jordan		4	1	2	3	10

EQUIPAS		PONTUAÇÃO ATITUDE E VALORES													TOTAL
		Aula 101 e 102			Aula 103 e 104										
		BÔNUS	EMPENH O	TOTAL EQUIPA	BÔNUS	PONTUA LIDADE	EMPENH O	TOTAL EQUIPA	BÔNUS	ENTREA JUDA	TOTAL EQUIPA	FESTIVI DADE	TOTAL EQUIPA		
Passe para Deus Resolver		8	3,5	11,5	10	5	5	20	5	5	10	10	10	51,5	
Cesto em espera		7	5	12	9	5	5	19	5	5	10	4	4	45	
No Name		0	1,5	1,5	10	5	5	20	5	5	10	10	10	41,5	
Air sem Jordan		1	5	6	10	4	5	19	5	5	10	10	10	45	

TABELA							
EQUIPAS	Aulas	Atitudes e Valores	Cultura Desportiva	Afiliação	Capitão	Festividade	TOTAL
	20	25	15	13	3	3	88 (1°)
	18	22	15	8	4	5	79 (2°)
	15	20	15	8	2	4	67 (4°)
	12	24	15	11	1	5	73 (3°)
Jogos:	Cesto³ vs Pantefas¹ Fucares¹ vs Fémix⁵ ① Cesto³ vs Fucares¹ Pantefas³ vs Fémix¹ ② Fucares¹ vs Pantefas³ Cesto¹ vs Fémix⁵ ③						

Anexo 16. Cartaz e regulamento do evento culminante (basquetebol).



REGULAMENTO

JOGOS COM A DURAÇÃO DE 10 MINUTOS

1. A decisão do árbitro tem de ser **RESPEITADA**, independentemente de quem seja.
2. O primeiro cesto convertido de cada elemento da equipa vale **TRÊS PONTOS**, os restantes valem **DOIS PONTOS**.
3. Sempre que a equipa recupera bola no ressalto, numa bola fora ou falta, tem de fazer o **RETORNO AO MEIO CAMPO** e iniciar o ataque.
4. Não é permitido **EMPURRAR, PUXAR, AGARRAR** ou qualquer outro contacto considerado **PERIGOSO**.
5. É **OBRIGATÓRIA** a participação de **TODOS** os elementos da equipa!

DIVIRTAM-SE, RESPEITEM OS COLEGAS E CELEBREM O DESPORTO!

Anexo 17. Caderno de ginástica.



Associação de Escolas
FRANCISCO DE HOLANDA

Caderno de registos – Aula 1

Ginástica Acrobática

Figuras a pares

FIG1	FIG2	FIG3	FIG4	FIG5	FIG6	FIG7
FIG8	FIG9	FIG10	FIG11	FIG12	FIG13	FIG14

Associação de Escolas
FRANCISCO DE HOLANDA

FIG15	FIG16	FIG17	FIG18

INICIAL	
INTERMÉDIO	
AVANÇADO	

1 – Não fez	2 – Fiz com dificuldade	3 – Fiz com qualidade
-------------	-------------------------	-----------------------

[illegible]

 **ARQUITECTURA DE ESCOLAS**
FRANCISCO DE HOLANDA

	1	2	3	4	5
Trabalho em equipa					
Criatividade					
Respeito pelas as normas de segurança					
Empenho na aula					

Nome	Valore

[illegible]

Anexo 18. Skill cards de ginástica (exemplos).

Ano Letivo 2025/2026

AJUDA no rolamento à retaguarda

Críticas de Êxito:

- Encostar o queixo ao peito e mãos ao lado da cabeça;
- Procurar colocar as mãos no solo, antes do apoio da cabeça;
- Apoio da naca no solo;
- Manutenção do corpo bem fechado sobre si próprio durante o rolamento.

Ajuda:

- Puxar o encostado pela anca dos quadris no sentido de facilitar a rotação dos braços no solo e assim evitar que bata com a cabeça.

SKILL CARDS - GINÁSTICA DE SOLO NÚCLEO I

Ano Letivo 2025/2026

AJUDA no avião

Críticas de Êxito:

- MI em completa extensão (tanto a de apoio como a elevada);
- Grande afastamento dos MI;
- Ligera inclinação do tronco para a frente;
- Atitude: cabeça levantada, olhar em frente, tensão muscular geral.

Ajuda:

- Colocado lateralmente ao encostado e, com uma mão no peito e outra na parte anterior da coxa, da perna ou do pé, fornece-lhe algum apoio para o equilíbrio, mas ajudando também a aumentar o afastamento entre os MI e obrigando a manter o peito elevado (fazendo força para cima com ambas as mãos).

SKILL CARDS - GINÁSTICA DE SOLO NÚCLEO I

Ano Letivo 2025/2026

AJUDA na ponte

Críticas de Êxito:

- MI e MS em completa extensão;
- Palmas das mãos completamente apoiadas no chão e viradas para a frente;
- Elevação significativa dos quadris;
- Empurrar com os pés tentando estender bem as pernas e colocar os ombros alinhados sobre as mãos (ou anca).

Ajuda:

- Ajudante coloca-se atrás do aluno que se deita e apoia as mãos sobre os pés/ombros da ajudante. O aluno executa a ponte, e o ajudante força-lhe os ombros, puxando para si.

SKILL CARDS - GINÁSTICA DE SOLO NÚCLEO I

Ano Letivo 2025/2026

AJUDA no rolamento à frente

Críticas de Êxito:

- Mãos no solo na largura dos ombros e viradas para a frente;
- Forte impulso dos MI;
- Elevação da bacia;
- Manutenção do corpo bem fechado sobre si próprio

Ajuda:

- Uma mão na naca para ajudar a encostar o queixo ao peito (e evitar loads) e a outra mão na parte posterior da coxa para impulsionar o rolamento.

SKILL CARDS - GINÁSTICA DE SOLO NÚCLEO I

Ano Letivo 2025/2026

AJUDA na roda

Críticas de Êxito:

- Elevação e passo do MI que vai servir de impulso com elevação simultânea dos MS;
- Apoio alternado das mãos no solo na mesma linha de movimento (al como se pisar);
- Passagem do corpo em extensão pela vertical dos apoios das mãos;
- Grande afastamento dos MI durante a fase de passagem pelo apoio invertido.

Ajuda:

- Ajudante coloca-se lateralmente (do lado da perna do impulso, de forma a ficar nas costas do aluno). Ajuda nos quadris facilitando o equilíbrio, deixando a passagem pela posição invertida e impulsionando de maneira a não deixar perder ritmo e a aumentar a velocidade de movimento.

SKILL CARDS - GINÁSTICA DE SOLO NÚCLEO I

Ano Letivo 2025/2026

AJUDAS do rolamento à frente com MI afastados

Críticas de Êxito:

- Mãos no solo à largura dos ombros e viradas para a frente;
- Forte impulso dos MI;
- Apoio das mãos longe do apoio dos pés;
- MI estendidos, afastam-se até ao final do rolamento;

Ajuda:

- De frente para o encostado, puxa-o pelos MS, junto aos ombros, de forma a facilitar a subida.

SKILL CARDS - GINÁSTICA DE SOLO NÚCLEO I

Ano Letivo 2025/2026

Ajuda no Pino de Cabeça

Críticas de Êxito:

- Mãos no solo à largura dos ombros, dedos bem afastados e braços firmes;
- Parte superior da cabeça é que contacta o chão (NÃO É A TESTA); Base de sustentação deve de formar um triângulo, entre cabeça e mãos;
- Elevação da bacia sobre o centro da base de sustentação, abaindo o ângulo tronco/pernas até à posição invertida;
- Manter pernas alinhadas com tronco e cabeça, em equilíbrio e com o corpo lático.

Ajuda:

- **1.** Alunos mais velhos, com mais peso e estatura, o ajudante coloca-se na frente e puxa o colega pelas quadris, até que este se encontre na vertical. Nessa altura, dedica-se ligeiramente para o lado e ajuda a elevar os MI a manter o equilíbrio. **2.** Alunos mais novos, com menos peso e menos estatura, o ajudante coloca-se lateralmente e ajuda com uma mão nas costas, para impedir o avanço, e outra nos joelhos impulsionando para cima até os MI chegarem à vertical.

SKILL CARDS - GINÁSTICA DE SOLO NÚCLEO I

Anexo 19. Qrcode com progressões pedagógicas (ginástica).



Anexo 20. "Desafio final" de ginástica de solo e acrobática.

Ginástica de solo



Associação de Escolas
FRANCISCO DE HOLANDA



Ginástica Artística

A tabela seguinte apresenta os elementos entre os quais podem escolher para se “especializarem”. Cada elemento do grupo deve ficar responsável por **uma das secções — elemento gímico, de ligação, de flexibilidade ou de equilíbrio —** e seleccionar **um movimento dessa secção para executar**.

Nome	Especialização		Elemento gímico	Elemento de ligação	Elemento de flexibilidade	Elemento de equilíbrio
		Opções	Rolamento à frente	Pirueta	Ponte	Avião
			Rolamento à retaguarda	Meia pirueta	Afastamento dos MI com máxima amplitude, em extensão, com flexão do tronco	Bandeira
			Rolamento à retaguarda com MI afastados	Salto de gato		
				Troca passo		

Desafio Final:

Cria, em conjunto, uma sequência gímica (a pares ou com o grupo) que contenha obrigatoriamente, no **mínimo**, um elemento gímico, um elemento de ligação, um elemento de equilíbrio e um elemento de flexibilidade.

Nas linhas, devem indicar os elementos que escolheram para criarem a vossa sequência.

_____ + _____ + _____ + _____ + _____ + _____

Os elementos do grupo podem ser criativos e realizar elementos diferentes de cada categoria, que não constam na tabela, assegurando **SEMPRE** a segurança:

_____ + _____ + _____ + _____

Ano letivo 2025/2026

Ginástica acrobática



Associação de Escolas
FRANCISCO DE HOLANDA



Desafio Final:

Criar, em conjunto, uma coreografia que contenha obrigatoriamente, no **mínimo**, **três** figuras do nível **inicial**, **duas** figuras de nível **intermédio** e **uma**, **facultativa**, de nível **avanzado**.

Nas linhas, devem indicar os elementos de ligação que vos permite transitar para a figura seguinte.

_____ + FIG + _____ + FIG + _____ + FIG + _____

_____ + FIG + _____ + FIG + _____ + FIG + _____

O grupo pode ser criativo e criar a sua própria figura extra acrobática, que não conste no caderno:

Ano letivo 2025/2026

Anexo 21. Cartões sinalética de arbitragem.



Anexo 22. Tarefa de observação "Bingo" (badminton).



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
FRANCISCO DE HOLANDA

Ano Letivo 2025/2026

Tarefa de Observação - "Bingo de badminton"

Nome do observador:

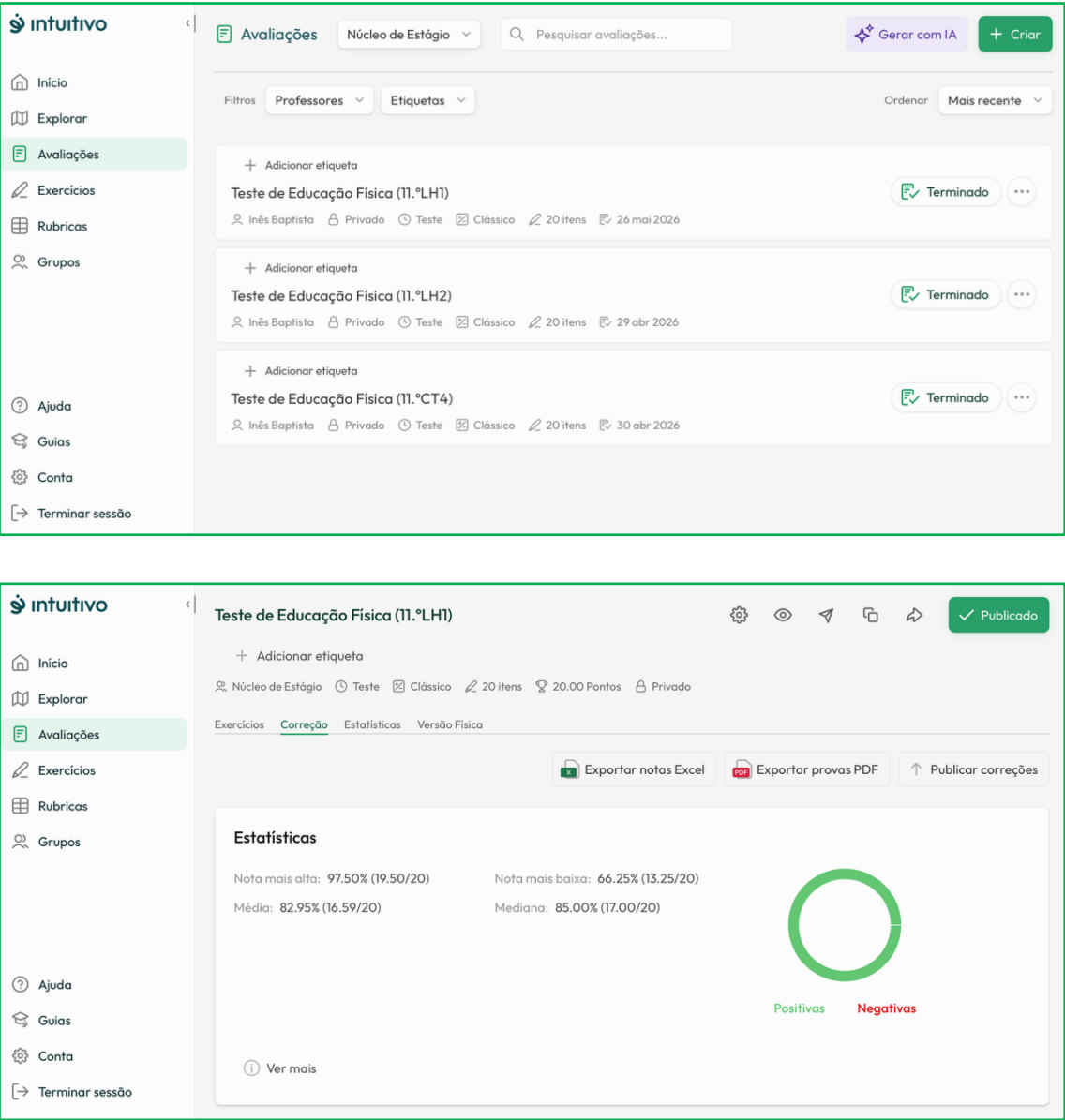
Nome do aluno observado:

1) Nesta tarefa, deves colocar um **"X"** por cima do comportamento observado do colega, mas **APENAS** se for cumprido. O objetivo é formar "bingo" (cartão cheio).

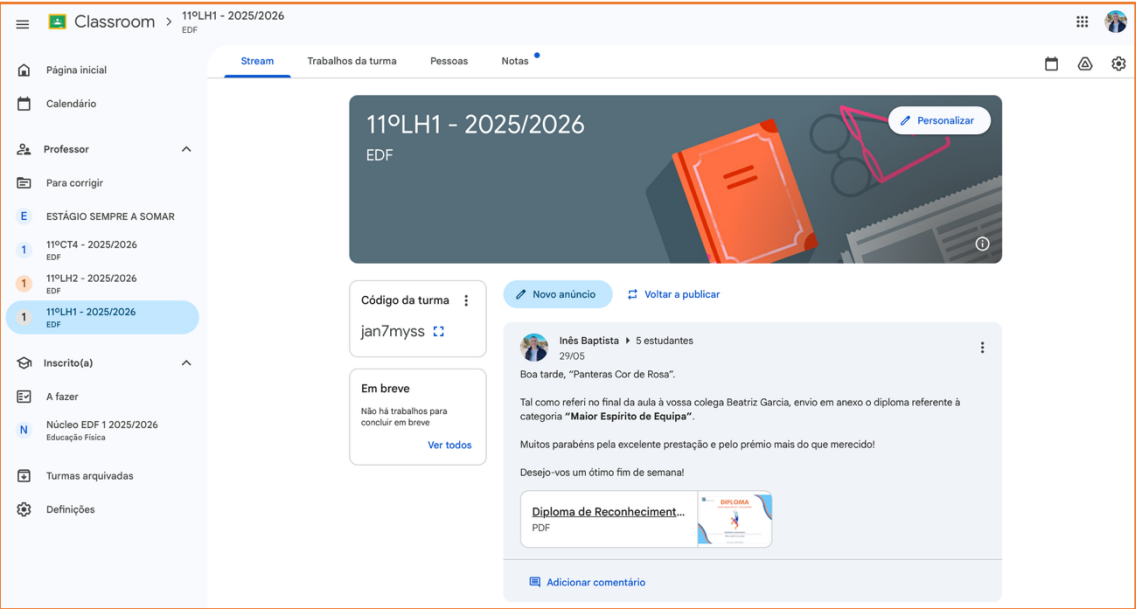
Faz 5 Lobs (Perto da rede, com o volante a fazer uma trajetória alta e para o fundo do campo)	Faz 3 Amortis (Volante com uma trajetória descendente e para perto da rede)	Nos batimentos, usa o braço livre pelo menos 2 vezes para antecipar a trajetória do volante
Não desiste facilmente do ponto, mostra-se competitivo pelo menos em 5 pontos	Faz um batimento perto da rede e regressa à posição base	Faz, no total, pelo menos 5 serviços com a raquete a começar atrás do corpo
Realizou 3 afundos: (o aluno avança com o pé e a mão da raquete de forma coordenada – "andam sempre juntos")	Venceu 1 ponto após um Amorti (volante com uma trajetória descendente e para perto da rede)	Concordou com a decisão de quem venceu o ponto pelo menos 5 vezes
Realizou um amorti com a raquete no ponto mais alto e não à frente da cara	Percebeu a colocação do adversário no campo e colocou o volante no lado oposto	Após o batimento do clear, avançou a perna do lado da raquete

1.1) Para finalizares o "Bingo", dirige-te ao professor e refere a **trajetória** que o volante realiza no **Amorti**.

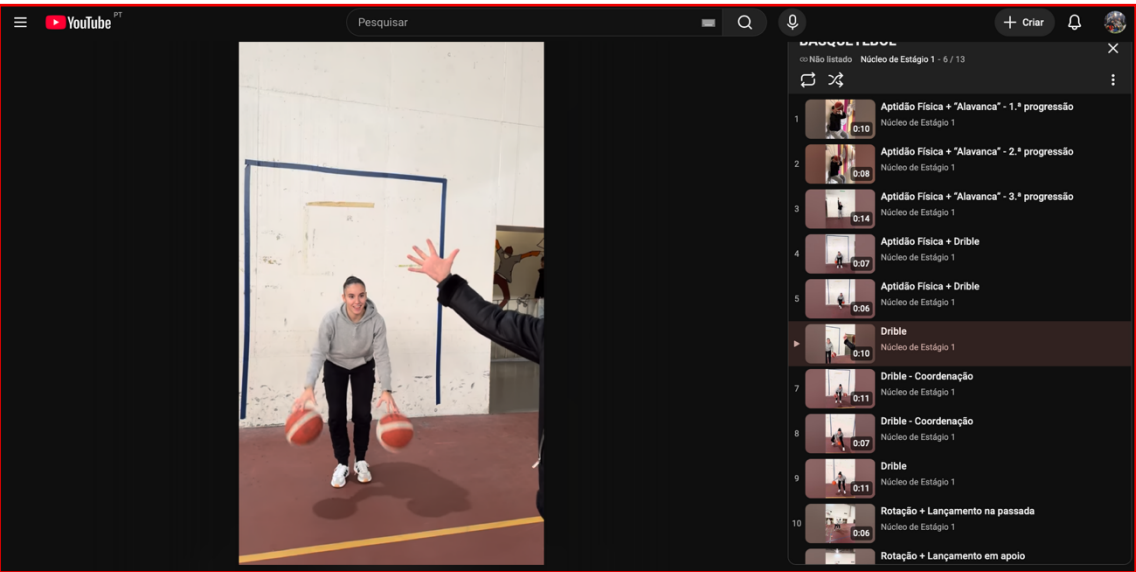
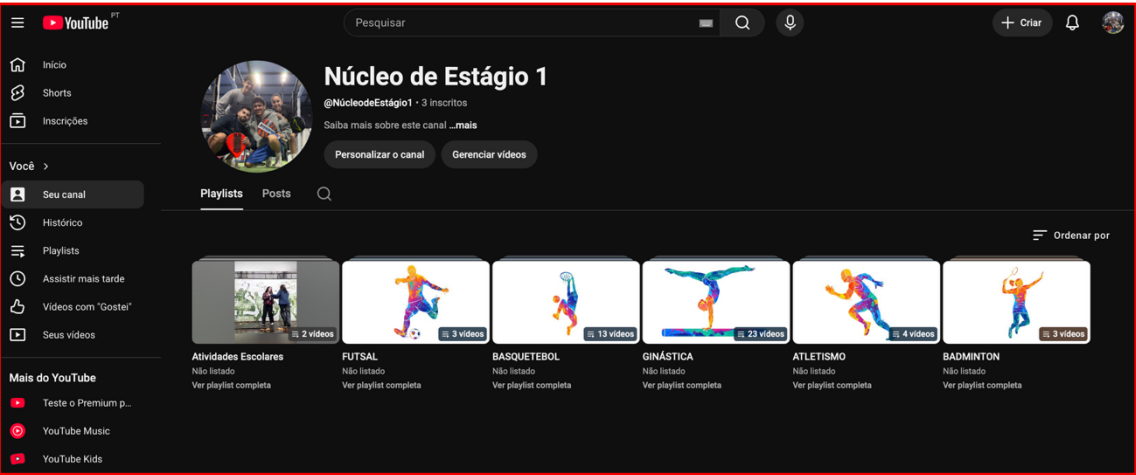
Anexo 23. Aplicação intuitivo.



Anexo 24. Aplicação classroom.



Anexo 25. Canal de youtube do NE.

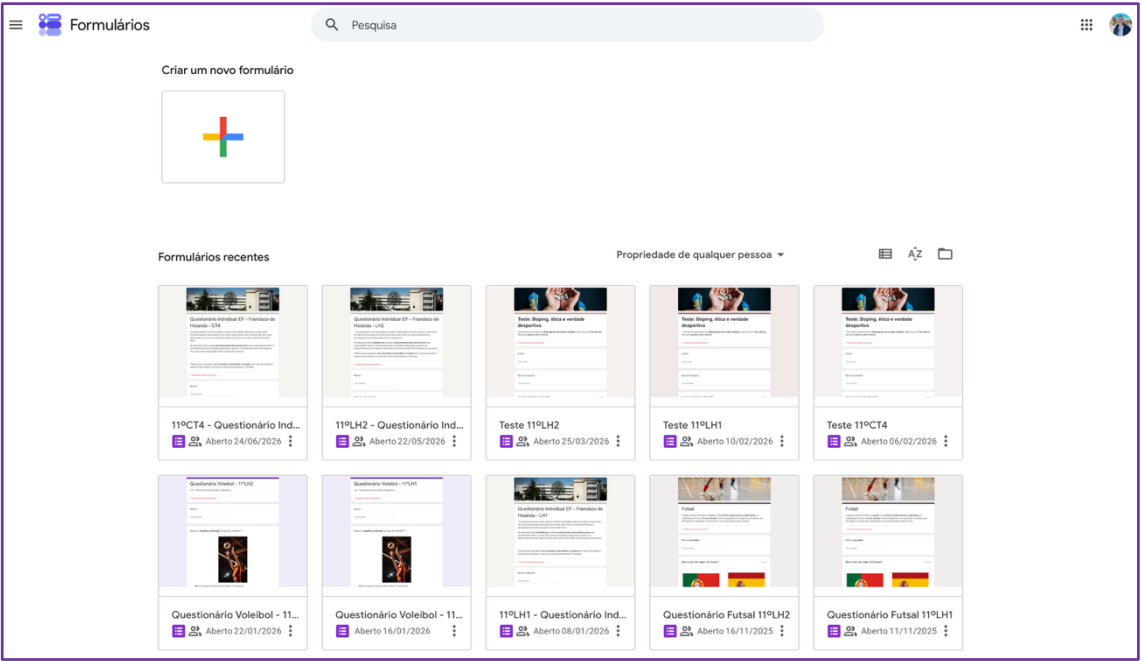


Anexo 26. Aplicação Kahoot!

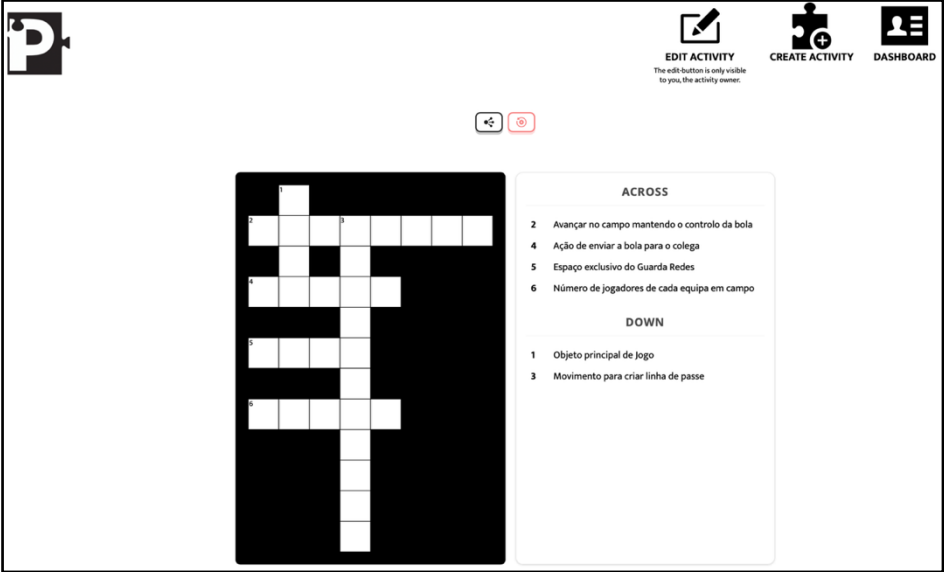
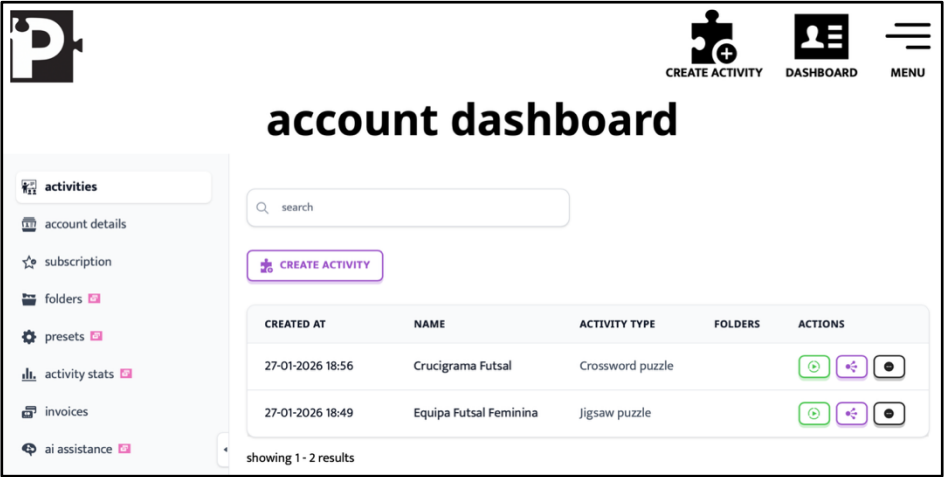
The image shows the Kahoot! quiz creation interface. At the top, there's a header with the Kahoot! logo, a title field "Inserir título do k...", and tabs for "Configurações" and "Fazer upgrade". Below the header, the main area is divided into three sections:

- Left Sidebar:** Contains a "1 Quiz" section with a "Pergunta" tab, a "+ Adicionar" button, and a "Gerar" button.
- Center Area:** Features a large text input field with the placeholder "Comece a digitar a pergunta". Below it is a media upload section with a plus icon and the text "Encontre e insira mídia", followed by the instruction "Carregar arquivo ou arraste aqui para fazer upload". At the bottom, there are four colored buttons for adding responses: "Adicionar resposta 1" (red triangle), "Adicionar resposta 2" (blue diamond), "Adicionar resposta 3 (opcional)" (yellow circle), and "Adicionar resposta 4 (opcional)" (green square). A dark button "Adicionar mais respostas" is also present.
- Right Sidebar:** Titled "Propriedades da pergunta", it includes settings for "Tipo de pergunta" (set to "Quiz"), "Limite de tempo" (set to "20 segundos"), "Pontos" (set to "Padrão"), and "Opções de resposta" (set to "Seleção simples"). It also has buttons for "Excluir" and "Duplicar".

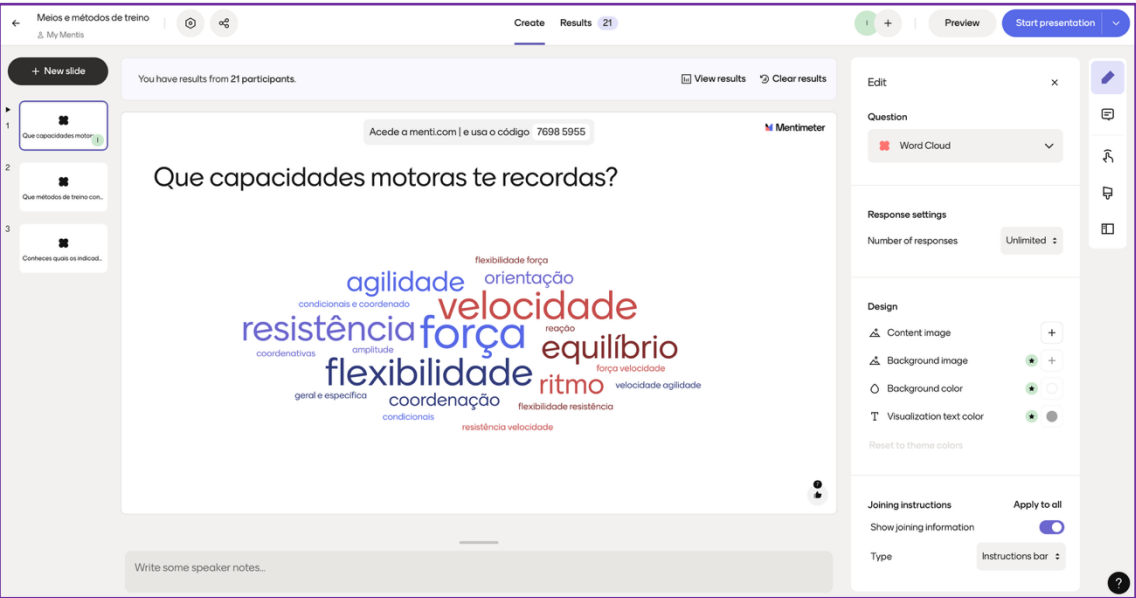
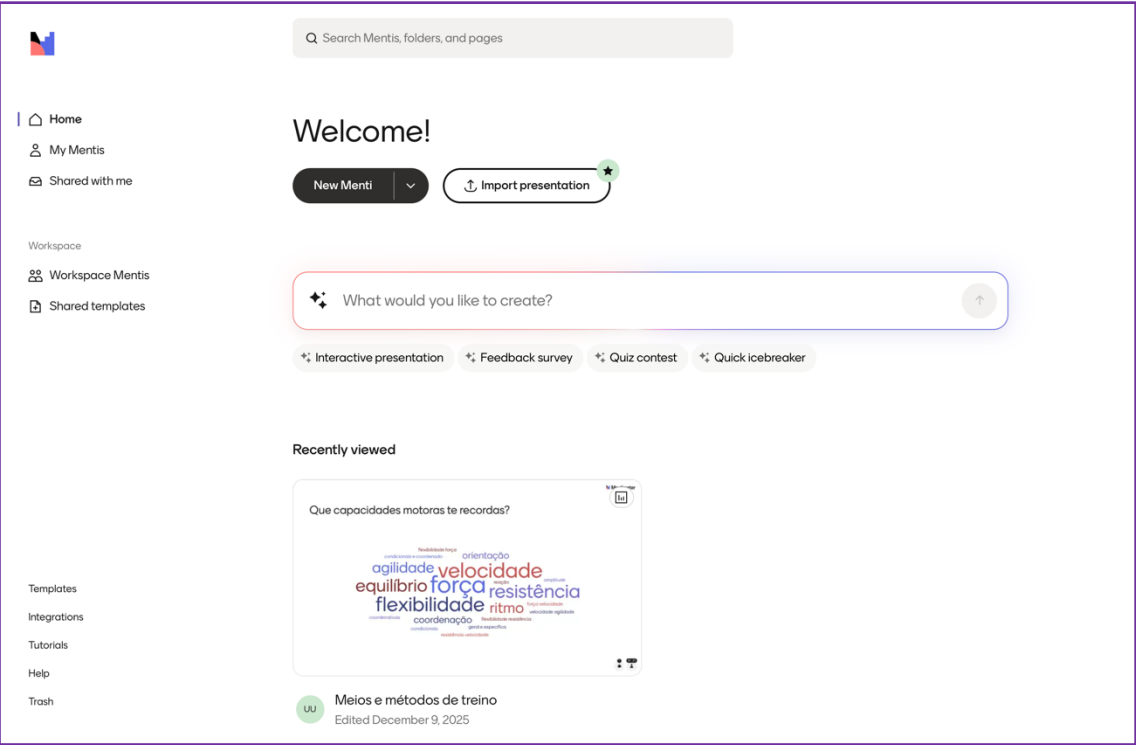
Anexo 27. Aplicação Google Forms.



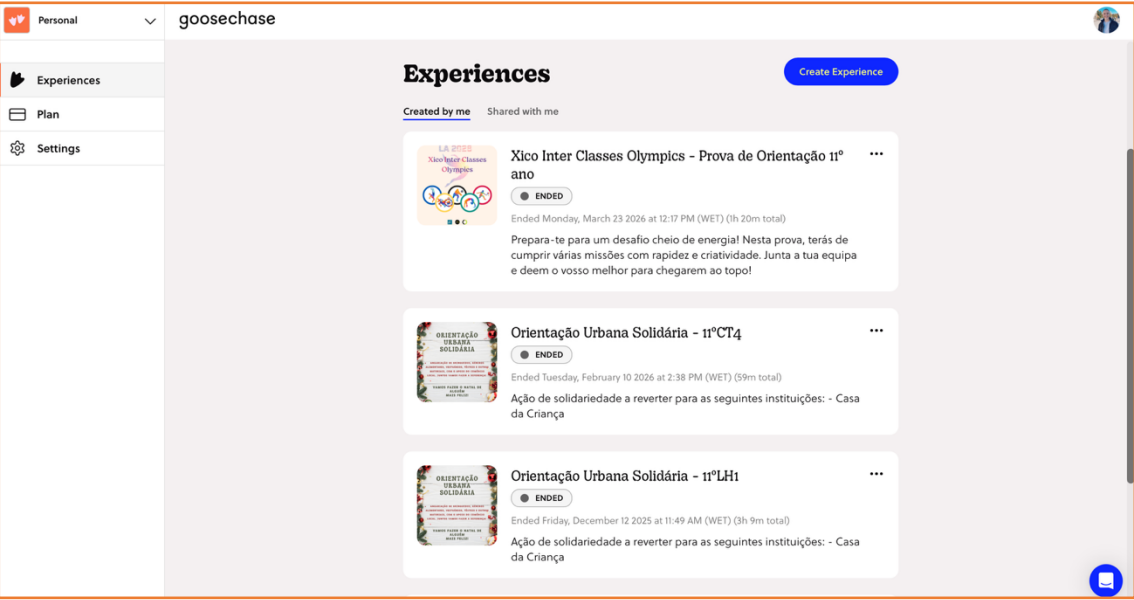
Anexo 28. Aplicação Puzzle.org.



Anexo 29. Aplicação Mentimeter.



Anexo 30. Aplicação e diploma de formação goosechase.



Anexo 31. Ficha de AD (voleibol).



Ficha de AD Voleibol

Etapa 1: Jogo Estático		Observações Gerais
Características dos Intervenientes	Alunos	
- Ausência de relações no espaço de jogo (aluno joga sozinho); - Imóvel em posição vertical – não há pré-dinamismo para a ação; - Comportamentos motores descoordenados e bruscos; - Erros técnicos (passe, manchete, serviço, etc.) - Falta de compreensão do jogo, sem preocupações táticas;		
Etapa 2: Jogo Anárquico		Observações Gerais
Características dos Intervenientes	Alunos	
- Mexe-se ocasionalmente para intercetar a bola, mas com deslocamentos tardios dos apoios; - Indefinição das zonas de responsabilidade; - Maior percentagem de acertos no serviço; - Não orientação do corpo para o recetor; - Dificuldade de distinção das ações de MS e MI;		

Etapa 3: Organização rudimentar do ataque		Observações Gerais
Características dos Intervenientes	Alunos	
- Aluno comunica verbalmente; - Aluno apresenta maior eficácia no serviço e na receção com ações mais coordenadas de MS e MI; - Diferenciação de funções: recebedor vs não-recebedor; - Distribuidor tende a orientar-se para o recebedor; - Aluno apresenta maior pré-dinamismo;		
Etapa 4: Estruturação defensiva em função do ataque adversário		Observações Gerais
Características dos Intervenientes	Alunos	
- Aluno apresenta maior compreensão das responsabilidades de cada jogador em campo; - Aluno apresenta maior eficácia no serviço e na receção, assim como um deslocamento oportuno para jogar a bola; - O aluno compreende a necessidade de fazer progredir a bola para rede (distribuidor) - Há progressão para a rede do 2º para o 3º toque;		

Anexo 32. Níveis de desempenho (ginástica).

Níveis de Desempenho – Ginástica de solo	
Introdutório	- Executa elementos gímnicos com ajuda frequente, com erros técnicos; - Executa os elementos de ligação sem postura e elegância; - Executa os elementos de flexibilidade (ponte, bandeira, afastamento dos MI) com pouca amplitude e com alinhamento dos segmentos fora do ângulo expectável; - Executa os elementos de equilíbrio (avião e vela) com pouca amplitude, falta de tónus muscular e ausência de manutenção da figura em equilíbrio; - Dificuldade de controlo corporal no espaço e no tempo; - Dificuldades na interligação fluída entre os elementos constituintes das diferentes categorias, na execução da sequência gímica; - Criatividade limitada e construção pouco elaborada da sequência gímica solicitada.
Elementar	- Executa elementos gímnicos de forma autónoma, embora com erros técnicos pontuais na finalização dos movimentos; - Executa os elementos de ligação com alguma correção postural, demonstrando momentos de elegância; - Executa os elementos de flexibilidade (ponte, bandeira, afastamento dos MI) com amplitude média e alinhamento dos segmentos próximo do ângulo expectável; - Executa os elementos de equilíbrio (avião e vela) com amplitude satisfatória, tónus muscular adequado e manutenção da figura com ligeiras oscilações; - Demonstra controlo corporal adequado na gestão do espaço e do tempo; - Consegue uma interligação com alguma continuidade entre os elementos das diferentes categorias na execução da sequência gímica; - Criatividade satisfatória e construção coerente da sequência gímica solicitada.
Avançado	- Executa elementos gímnicos com total autonomia, demonstrando rigor técnico e correção em todas as fases do movimento; - Executa os elementos de ligação com postura correta, fluidez e elevada elegância; - Executa os elementos de flexibilidade (ponte, bandeira, afastamento dos MI) com grande amplitude e alinhamento total dos segmentos nos ângulos ideais; - Executa os elementos de equilíbrio (avião e vela) com amplitude máxima, excelente tónus muscular e manutenção da figura em total imobilidade; - Domínio total do controlo corporal, utilizando o espaço e o tempo de forma precisa e harmoniosa; - Interligação contínua e fluída entre todos os elementos constituintes, conferindo coesão e dinamismo à sequência gímica; - Elevada criatividade e construção complexa e elaborada da sequência gímica solicitada.

Níveis de Desempenho – Ginástica acrobática	
Introdutório	- Executam figuras acrobáticas simples, com ajuda constante do professor, com pouco critério de segurança no monte e no desmonte; - Manutenção da figura pouco estável; - Interpretação da figura e dos elementos funcionais (base e volante) desajustada; - Dificuldades na interligação fluída entre elementos possíveis de ligação (gímnicos, ligação, flexibilidade, equilíbrio) na execução da coreografia acrobática; - Criatividade limitada e construção pouco elaborada da coreografia acrobática solicitada.
Elementar	- Executa figuras acrobáticas de dificuldade intermédia com autonomia, demonstrando noção de cuidado e critérios de segurança adequados no monte e no desmonte; - Manutenção da figura com estabilidade satisfatória, apresentando um tónus muscular que permite o equilíbrio do par/grupo; - Interpretação correta da figura e dos elementos funcionais (base e volante), demonstrando adaptação mútua e correção postural; - Consegue uma interligação com alguma continuidade entre os diferentes elementos (gímnicos, ligação, flexibilidade, equilíbrio) na execução da coreografia acrobática; - Criatividade satisfatória e construção coerente da coreografia acrobática solicitada.
Avançado	- Executa figuras acrobáticas de elevada complexidade com total autonomia, demonstrando rigor técnico, segurança e elevada fluidez em todas as fases de monte e desmonte; - Manutenção da figura em total imobilidade e estabilidade, com excelente tónus muscular e alinhamento dos segmentos; - Interpretação precisa da figura e dos elementos funcionais (base e volante), revelando sincronização e eficácia no suporte/equilíbrio entre os elementos do par/grupo; - Interligação fluída e contínua entre todos os elementos constituintes, conferindo coesão e dinamismo à coreografia acrobática; - Elevada criatividade e construção complexa e elaborada da coreografia acrobática solicitada.

Anexo 33. Tabela de avaliação formativa (ginástica)

Atividades Físicas – Ginástica de Solo																			
Elementos Gimnásticos					Elementos de Ligação						Elementos de Flexibilidade		Elementos de Equilíbrio						
R. à frente	R. à retaguarda	R. à retaguarda com Ml afastados	Pino de cabeça	Roda	Rolamento Saltado	Salto de Gato	Troca Passo	Meia Pirueta	Piruetas	Salto de Tenoura	Pivô	Tomada de decisão	Varição dos balneamentos	Avião	Bandeira	Vela	Total		
4	4	4	4			2	3	4	4	4	5	3	3	4	4	3	3,67	14,67	10,27
4	4	2	4			4	5	5	5	5	5	4,33	4,33	5	5	4	4,33	17,33	12,13
4	4	3	4			1	1	1	2	2	2	4	5	5	5	5	3,00	12,00	8,40
4	4	2	3			1	5	3	2	5	5	5	5	5	1	5	3,67	14,67	10,27
4	4	3	4			5	5	5	5	5	5	4,67	4,67	3	3	5	4,67	18,67	13,07
4	2	4	3			2	3	5	4	1	3	5	5	3	5		3,47	13,47	9,71
3	4	1	1			1	1	1	1	1	1	1,53	1,53	1	2	3	1,53	6,13	4,29
3	4	3	3			3	3	4	4	4	4	5	5	5	2	1	3,53	14,13	9,89
3	4	3	3			3	3	4	4	4	4	3,53	3,53	2	1	1	3,53	14,13	9,89
3	4	3	3			4	3	4	4	4	4	2	2	1	3,53	14,13	9,89		
3	4	3	3			3	3	4	4	4	4	5	5	5	2	1	3,53	14,13	9,89
3	4	3	3			3	3	4	4	4	4	5	5	5	2	4	3,73	14,93	10,45
3	4	3	3			3	3	4	4	4	4	5	5	5	2	1	3,53	14,13	9,89
3	4	3	3			3	3	4	4	4	4	5	5	5	2	1	3,53	14,13	9,89
3	4	3	3			3	3	4	4	4	4	5	5	5	2	1	3,53	14,13	9,89
3	4	3	3			3	3	4	4	4	4	5	5	5	2	1	3,53	14,13	9,89
3	4	3	3			3	4	4	4	4	4	5	5	5	2	1	3,60	14,40	10,08
3	4	2	3			3	4	4	4	4	4	5	5	5	2	1	3,53	14,13	9,89
3	4	4	3			3	4	4	4	4	4	5	5	5	2	1	3,67	14,67	10,27
3	4	4	3			4	4	4	4	4	4	5	5	5	2	1	3,67	14,67	10,27
3	4	4	3			4	4	4	4	4	4	5	5	5	2	1	3,67	14,67	10,27
3	4	4	3			3	1	4	4	4	4	5	5	5	2	1	3,47	13,87	9,71
3	4	4	3			3	1	4	4	4	4	5	5	5	2	1	3,47	13,87	9,71

Aptidão Física									Conhecimentos						
Capacidades Coordenativas				Capacidades Condicionais					Terminologia	Ajudas				FINAL	Elementos Bônus
Equilíbrio	Coordenação	Diferenciação Cinestésica	Orientação Espacial	Força	Flexibilidade	Total					Total				
3	3	3	3	3	3	3,00	12,00	2,40	4	2	3,00	12,00	1,20	13,87	
4	4	4	4	4	4	4,00	16,00	3,20	5	4	4,50	18,00	1,80	17,13	
4	4	4	4	4	4	4,00	16,00	3,20	5	4	4,50	18,00	1,80	13,40	
4	4	4	4	4	4	4,00	16,00	3,20	5	4	4,50	18,00	1,80	15,27	
4	4	4	4	4	4	4,00	16,00	3,20	5	4	4,50	18,00	1,80	18,07	
4	4	4	4	1	2	3,17	12,67	2,53	4	4	4,00	16,00	1,60	13,84	
5	4	4	4	4	4	4,17	16,67	3,33	4	4	4,00	16,00	1,60	9,23	
3	3	3	3	3	3	3,00	12,00	2,40	3	3	3,00	12,00	1,20	13,49	
3	3	3	3	3	3	3,00	12,00	2,40	3	3	3,00	12,00	1,20	13,49	
3	3	3	3	3	3	3,00	12,00	2,40	3	3	3,00	12,00	1,20	13,49	
3	3	3	3	3	3	3,00	12,00	2,40	3	3	3,00	12,00	1,20	13,49	
3	3	3	3	3	3	3,00	12,00	2,40	3	3	3,00	12,00	1,20	14,05	
4	4	4	4	4	4	4,00	16,00	3,20	4	4	4,00	16,00	1,60	14,69	
3	3	3	3	3	3	3,00	12,00	2,40	3	3	3,00	12,00	1,20	13,49	
3	3	3	3	3	3	3,00	12,00	2,40	3	3	3,00	12,00	1,20	13,49	
3	3	3	3	3	3	3,00	12,00	2,40	3	3	3,00	12,00	1,20	13,49	
5	5	5	5	5	5	5,00	20,00	4,00	5	5	5,00	20,00	2,00	16,08	
5	5	5	5	5	5	5,00	20,00	4,00	5	5	5,00	20,00	2,00	15,89	
3	3	3	3	3	3	3,00	12,00	2,40	3	3	3,00	12,00	1,20	13,87	
5	5	5	5	5	5	5,00	20,00	4,00	5	5	5,00	20,00	2,00	16,27	
5	5	5	5	5	5	5,00	20,00	4,00	5	5	5,00	20,00	2,00	15,71	
5	5	5	5	5	5	5,00	20,00	4,00	5	5	5,00	20,00	2,00	15,71	

Anexo 34. Tabela de registo (atletismo).



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
FRANCISCO DE HOLANDA



VELOCIDADE DE ACELERAÇÃO (10 METROS)

	Nome	Sexo	Aula 1				
			1ª Tentativa	2ª Tentativa	3ª Tentativa	4ª Tentativa	5ª Tentativa
1		F					
2		M					
3		M					
4		M					
5		F					
6		M					
7		M					
8		F					
9		M					
10		F					
11		F					
12		M					
13		F					
14		F					
15		M					
16		F					
17		F					
18		M					
19		M					
20		M					
21		F					
22		M					

Intervalo de Classificação		
	Tempo (10m)	Classificação
Feminino	> 2,30 s	Zona Não Saudável
	2,10 - 2,30 s	Zona Saudável
	≤ 2,10 s	Perfil Atlético
Masculino	> 2,20 s	Zona Não Saudável
	2,00 - 2,20 s	Zona Saudável
	≤ 2,00 s	Perfil Atlético

Anexo 35. Ficha de "Júris" (ginástica).



ALCORNAMENTO DE ESCOLAS
FRANCISCO DE HOLANDA



Ficha de Júri – Ginástica de Solo

Grupo Observador:	
Grupo Observado:	

Selecione com um **X** o que consideras que o grupo apresentou relativamente aos seguintes parâmetros:

Realizaram os elementos obrigatórios	1 - Não Fazem	3 - Fazem

Critérios		1 - Não fazem	2 - Fazem com dificuldade	3 - Fazem bem
Execução dos elementos	Elementos Gímnicos			
	Elementos de Flexibilidade			
	Elementos de Equilíbrio			
	Elementos de Ligação			
Organização do grupo no espaço				
Sincronização dos movimentos				
Criatividade				
Postura				
BÓNUS				
Elemento de nível avançado/não lecionado				
TOTAL (Elementos obrigatórios + Critérios)				



Ficha de Júri – Ginástica Acrobática

Grupo Observador:	
Grupo Observado:	

Seleciona com um **X** o que consideras que o grupo apresentou relativamente aos seguintes parâmetros:

Critérios			1 - Não fazem	2 - Fazem com dificuldade	3 - Fazem bem
Execução das figuras	Inicial	Fig. 1			
		Fig. 2			
		Fig. 3			
	Intermédio	Fig. 1			
		Fig. 2			
Segurança no monte e no desmonte	Inicial	Fig. 1			
		Fig. 2			
		Fig. 3			
	Intermédio	Fig. 1			
		Fig. 2			
Sincronização de grupo					
Criatividade					
Postura					
BÓNUS					
Figura de nível avançado					
Figura criativa					
TOTAL (Soma)					

Anexo 36. Tarefa de observação (voleibol).

	Escola Secundária Francisco de Holanda	Ano letivo 2025/2026
Voleibol		

Componente Técnica	Aluno:			
Serviço por Baixo	Critérios	Nível inicial	Feedback	Nível pós feedback
	1. Contacto na bola com a palma da mão estendida e rígida			
	2. MI ligeiramente fletidos			
	3. Pé contrário à mão de batimento ligeiramente à frente			

Componente Técnica	Aluno:			
Deslocamentos (B)	Critérios	Nível inicial	Feedback	Nível pós feedback
	1. Posição pré dinâmica – apoio no terço anterior do pé			
	2. Desloca-se sem cruzar os apoios			
	3. Desloca-se, pára , enquadra-se e joga			

	Escola Secundária Francisco de Holanda	Ano letivo 2025/2026
Voleibol		

Aluno:

Com o preenchimento desta ficha, deves ser capaz de observar se o teu colega cumpre os critérios das componentes técnicas, bem como dar feedback, apoio e correção.

Atribui, de acordo com a legenda, o **nível inicial** e o **nível pós feedback** para cada componente técnica nas tabelas seguintes.

Legenda:	1-Insatisfatório	2-Razoável	3-Bom
-----------------	------------------	------------	-------

Na coluna "**Feedback**", deves assinalar com um traço sempre que intervéns e corriges o teu colega. Se o critério for cumprido, colocas um traço e um círculo à volta do mesmo. Caso não seja cumprido, manténs apenas o traço.

Componente Técnica	Aluno:			
Passe de Frente	Critérios	Nível inicial	Feedback	Nível pós feedback
	1. Contacto da bola com mãos em cima e à frente da testa			
	2. Mãos em concha e dedos afastados			
	3. Flexão e extensão dos MI/MS			
	4. Dirige a bola com precisão para o alvo			

Componente Técnica	Aluno:			
Manchete	Critérios	Nível inicial	Feedback	Nível pós feedback
	1. Bola contactada nos antebraços com MS em extensão			
	2. Flexão/extensão dos MI em coordenação com o contacto na bola			
	3. Dirige a bola com precisão para o alvo			

Anexo 37. Tabela de AS (ginástica).

		GINÁSTICA DE SOLO (30%)																GIN. ACROBÁTICA (30%)				
		Elementos Gimnásticos				Elementos de Ligação						Elementos de Flexibilidade		Elementos de Equilíbrio				GIN. ACROBÁTICA (30%)				
Nº	Nome	Rolamento à Frente	Rolamento à Retaguarda	Rolamento Retaguarda	Pino de Cabeça	Salto de Gato	Troca Passo	Meia Pirueta	Pirueta	Salto de Tesoura	Pivô	Ponte	Afastamento MI Máx. Amolitu	Avião	Bandeira	Vela	Sub-total Solo	Figura Inicial	Figura Intermédia	Monte e Desmonte	Sub-total Acrob.	
1																	0,0				0,0	
2																	0,0				0,0	
3																	0,0				0,0	
4																		0,0				0,0
5																		0,0				0,0
6																		0,0				0,0
7																		0,0				0,0
8																		0,0				0,0
9																		0,0				0,0
10																		0,0				0,0
11																		0,0				0,0
12																		0,0				0,0
13																		0,0				0,0
14																		0,0				0,0
15																		0,0				0,0
16																		0,0				0,0
17																		0,0				0,0
18																		0,0				0,0
19																		0,0				0,0
20																		0,0				0,0
21																		0,0				0,0
22																		0,0				0,0

Anexo 38. Trabalho elaborado por aluno com atestado médico (Blog MED).



INÊS FERNANDES

VISITAR O PERFIL

Arquivar

Denunciar abuso

< NBA 11LH2

Entrevista ao professor estagiário relativamente ao MED

maio 22, 2026

1ª parte da entrevista:



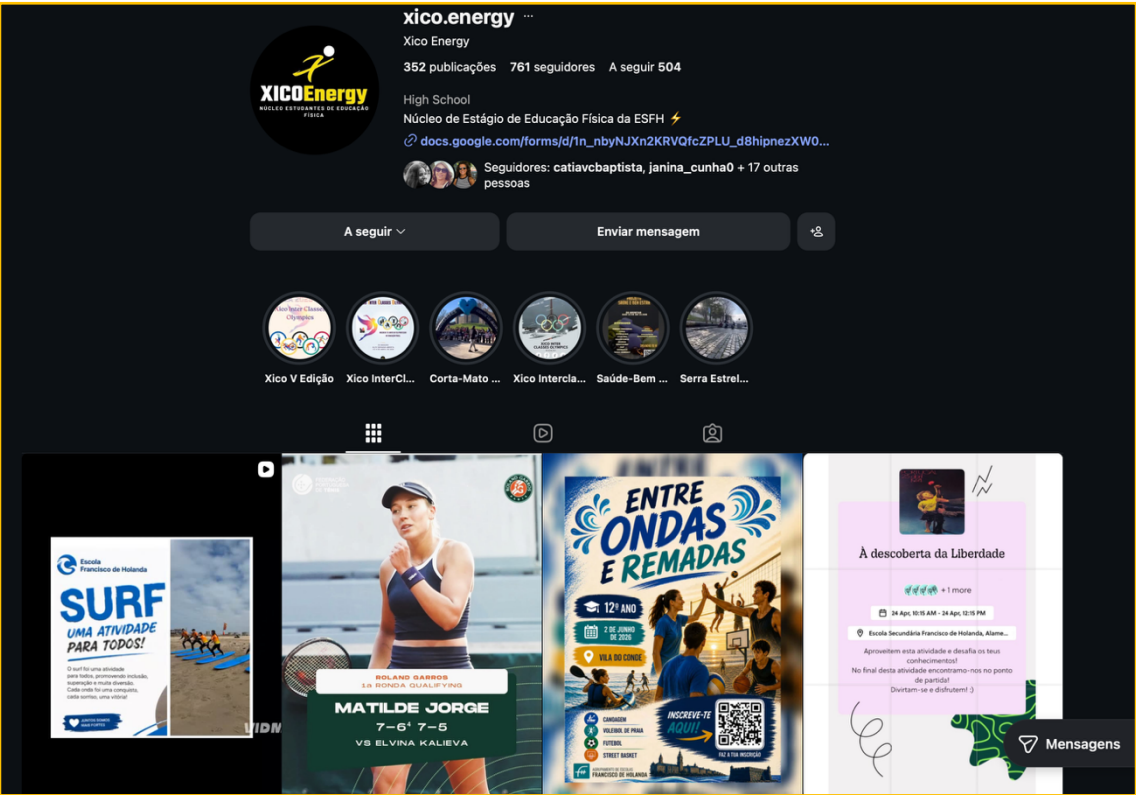
2ª parte da entrevista:



Anexo 39. Grelha de autoavaliação.

 AGRUPAMENTO DE ESCOLAS FRANCISCO DE HOLANDA		GRELHA DE AUTOAVALIAÇÃO 3º PERÍODO ANO LETIVO 2025/2026																		PROFESSORES Artur Borges; Bárbara Baptista; Francisco Torrinha; Mauro Rodrigues												
Turma 11º CT4		Atividades Físicas																		Aptidão Física		Conhecimentos		Avaliação Final								
3º Período		SUBÁREA JDC								SUBÁREA ATLETISMO				SUBÁREA ALTERNATIVA						SUBÁREA ARE				70%	30%	100%	Total	100%	Total	100%	3º Período	
		Andebol				Basquetebol				Ginástica				Lutas		Badminton				Danças Social												Total
		70%	30%	100%	16,70%	70%	30%	100%	16,70%	70%	30%	100%	16,70%	70%	30%	100%	16,70%	70%	30%	100%	16,60%	70%	30%									
NOME		C	A	Total		C	A	Total		C	A	Total		C	A	Total		C	A	Total		C	A	Total		70%	AF	A	100%	20%	10%	100%
				0	0,0			0	0,0			0	0,0			0	0,0			0	0,0			0	0	0,0					0	0,0
OBSERVAÇÕES																																
LEGENDA																																
JDC - JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS																																
ARE - ATIVIDADES RÍTMICAS EXPRESSIVAS																																
C - Capacidades																																
A - Atitudes																																
AF - Aptidão física																																

Anexo 40. Xico.energy.



Anexo 41. Evidências do "Dia Europeu do Desporto".



Anexo 42. Evidências da recepção aos estudantes de mobilidade.



Anexo 43. Evidências da prova de orientação urbana solidária.



Anexo 44. Registos fotográficos do corta-mato.



Anexo 45. Cartaz e cronograma do evento "Xico Inter Classes Olympics".



Anexo 46. Batismo do surf.



Guião de Entrevistas – “A Comunidade de Prática no MRPP: um estudo qualitativo no Estágio Profissional em EF”

I. Experiência geral no MRPP

1. Como descreves a tua experiência global no Modelo de Rotatividade de Prática Pedagógica?
2. O que é para ti Aprendizagem Profissional? Isto é, o que é suposto um EE aprender durante este ano? II
3. Classifica a medida em que o MRPP pode, poderá ou influenciou a tua aprendizagem? Em que exata medida?
4. Podes descrever o tipo de tarefas relacionadas com a PES a que tens regularmente de dar resposta?
5. Quais consideras serem os aspetos mais críticos do funcionamento do MRPP, tendo em conta as tarefas que os EE realizam na PES e aquilo que, nas nossas aulas, procuramos promover nos alunos?
6. Quais consideras serem os principais desafios associados ao MRPP? Por que razão? E que vantagens ou benefícios reconheces neste modelo? Existem desvantagens ou limitações?

II. Organização do trabalho

1. Como se organizam no dia a dia para preparar as aulas?
2. Realizam reuniões de que tipo, formais ou informais?
3. Quem toma a iniciativa para reunir o grupo?
4. Existe uma divisão pré-definida de tarefas ou ajustam ao longo do tempo?
5. Como decidem quem elabora os planos de aula ou propõe determinadas tarefas? É um trabalho mútuo?
6. Como caracterizarias o nível de funcionamento do grupo? Isto é, perante situações imprevistas ou dificuldades que surgem na aula? De que forma esse apoio se manifesta concretamente?

III. Planeamento e Continuidade Pedagógica

1. Como garantem que a transição entre professores não compromete a continuidade de aprendizagem dos alunos?

2. Quando assumes uma turma após um colega, que estratégias utilizas para dar continuidade ao conteúdo pedagógico?
3. Quando um colega tem uma forma de estar na aula muito diferente da tua, como é que geres essa “passagem de testemunho”?
4. Sentem que há uma linha orientadora comum nas decisões pedagógicas? Se sim, como é construída?
5. Como articulam os processos de avaliação entre os diferentes professores que acompanham a mesma turma?
6. Sentem necessidade de definir critérios comuns de avaliação? Como o fazem?
7. De que forma garantem a continuidade e coerência da avaliação dos alunos ao longo da rotatividade pedagógica?

IV. Gestão e tomada de decisão

1. Que tipo de tomada de decisão têm de fazer? Como gerem a tomada de decisão coletiva?
2. Quando surgem opiniões diferentes relativamente a conteúdos ou estratégias, como resolvem?
3. Vamos falar de tensões, o que são para ti possíveis tensões no seio do NE? Alguma vez houve tensão relativamente à condução de uma turma? Como foi ultrapassada?
4. Sentes que as decisões são verdadeiramente coletivas ou há elementos com maior influência?
5. Como é assumida a responsabilidade pelos resultados das turmas?

V. Recursos, Ferramentas e Estratégias

1. Criaram documentos ou instrumentos comuns para apoiar a rotatividade?
2. Como decidem quais recursos ou materiais utilizar em cada aula? Existe partilha de boas práticas entre vocês?
3. Existe um modelo comum de plano de aula ou cada um utiliza o seu?
4. Desenvolveram estratégias específicas para facilitar a integração pedagógica entre professores?
5. Partilham feedback estruturado após as aulas? Como é feito?
6. Que rotinas ou práticas foram sendo consolidadas ao longo do tempo?
7. Utilizam instrumentos ou estratégias comuns de avaliação? Quais?

8. Existe partilha de informações relativas ao desempenho e evolução dos alunos?
Como é realizada?
9. Como é construído o feedback avaliativo entre os elementos do grupo?

VI. Evolução do Grupo

1. Consideras que o grupo evoluiu ao longo do estágio? De que forma?
2. Sentiste, em algum momento, que começaram a funcionar de forma mais articulada? Quando?
3. Houve alguma mudança na forma como trabalhavam em conjunto do início até ao final do estágio?

VII. Reflexão Final

1. Consideras que o grupo funcionou como uma equipa ou algo mais do que isso?
Porquê?
2. Achas que houveram aprendizagens que só foram possíveis devido à partilha de turmas? Dá exemplos.
3. Se tivesses de descrever o funcionamento do grupo a alguém externo, como o caracterizarias?

Anexo 48. Sistema de codificação temática: temas, categorias e códigos emergentes do estudo sobre o desenvolvimento de uma CoP-NE-PC no MRPP (continuação).

Tema	Categoria	Código	Excertos	Notas analíticas
Envolvimento mútuo	Coesão e pertença grupal	Suporte emocional entre pares	EE3: "O apoio não só mental, a nível de motivação, de sempre nos ajudarmos uns aos outros a dizer que as coisas são normais, que os erros acontecem" EE4 (DR): "Mais do que o apoio técnico, foi o suporte humano que ficou. Há momentos do estágio que não teria conseguido atravessar da mesma forma sem a presença do grupo."	<i>Os participantes atribuem ao suporte emocional um papel estruturante no funcionamento do grupo, para além da dimensão técnica. Este feedback relacional, normalizar o erro, animar nos dias difíceis, é condição de sustentabilidade do envolvimento.</i>
		Funcionamento tácito	EE1: "o grupo funciona tão bem que parece que nós não exigimos regras (...) correu tudo às mil maravilhas"; "é como uma máquina muito bem oleada" EE4 (DR): "O bom funcionamento vinha de cada um conhecer bem os outros e antecipar o que era preciso. Não precisávamos de combinar tudo porque já sabíamos o que cada um ia fazer."	<i>A ausência de regulação formal revela normas tácitas interiorizadas. O grupo construiu uma cultura de confiança e coesão que dispensa estruturas explícitas, traço distintivo de uma CoP em fase de maturação.</i>
		Amizade funcional	EE1: "o amigo é aquele que diz o que é preciso no momento que é preciso" EE3: "somos amigos de verdade, e isso vê-se na forma como nos dizemos as coisas, mesmo quando é difícil de ouvir" EE4 (DR): "O grupo tornou-se um espaço seguro onde eu podia ser honesta sem medo de julgamento. Era exatamente isso que nos permitia dizer as coisas difíceis sem estragar a relação."	<i>A amizade é resignificada funcionalmente: não se reduz ao afeto, mas implica honestidade direta ao serviço da aprendizagem coletiva. Este feedback identitário, dizer o que é preciso, é expressão da coesão</i>

				<i>grupal e condição da sua sustentação.</i>
Empreendimento conjunto	Objetivos comuns e responsabilidade partilhada	Coletivização de erros e sucessos	EE1: “isto é como a guerra, nós somos um exército. Se o exército ganhar, parabéns para nós. Se o exército perder, perdemos todos” EE3: "quando cometemos um erro assumimos sempre em conjunto, e quando há sucesso é exatamente da mesma forma" EE4 (DR): "Era inegável no dia a dia: todos sabíamos que o sucesso ou insucesso dos alunos era da nossa responsabilidade coletiva. Nunca senti que uma aula era só minha ou só de um colega."	<i>A metáfora militar traduz uma orientação coletiva inequívoca: o grupo funciona como unidade indivisível de responsabilidade. A simetria entre erro e sucesso, assumidos sempre em conjunto, é a expressão mais direta do empreendimento conjunto.</i>
		Foco no sucesso dos alunos	EE1: "o nosso objetivo é que os alunos aprendam, independentemente de quem está a dar a aula nessa semana" EE3: "nós procuramos sempre garantir principalmente a motivação da turma (...) vai levar a que o processo de ensino-aprendizagem seja mais fácil" EE4 (DR): "Quando os alunos respondiam bem à aula, era o sinal mais claro de que as nossas decisões coletivas tinham sido certas. O sucesso deles era o nosso barómetro."	<i>O sucesso e a motivação dos alunos constitui o objetivo convergente que transcende os interesses individuais e as diferenças de estilo. A motivação dos alunos é o indicador central em torno do qual o empreendimento conjunto se organiza.</i>
	Tomada de decisão coletiva	Decisão por maioria	EE1: "a partir do momento que há opiniões diferentes, há uma discussão bem saudável, e ganha a maioria, porque quatro cérebros pensam melhor do que um" EE3: "há sempre uma discussão, toda a gente fala, e depois chegamos a um consenso"	<i>O processo participativo de discussão e maioria legítima as decisões e assegura o comprometimento coletivo com a opção escolhida. A convergência valoriza explicitamente a</i>

			EE4 (DR): "O processo de chegar a maioria era tantas vezes natural que quase não parecia uma votação. As discussões eram genuínas e o consenso aparecia sem força."	<i>pluralidade de perspetivas como mais-valia.</i>
		Autonomia situada em aula	EE1: EE3: "por vezes quem dá a aula acaba por ter a última palavra e experimenta à sua maneira (...) conseguimos retirar muita informação" EE4 (DR): "Sentia que a autonomia individual e a decisão coletiva se complementavam, não competiam. A semana em que lecionava era o meu espaço de teste, e o grupo era o meu espelho depois." EE4 (DR): "Ao contrário do que esperava, adaptei-me bem à lógica coletiva. A partilha das decisões acabou por ser mais uma proteção do que uma limitação."	<i>Observa-se uma tensão produtiva entre a lógica coletiva e a autonomia individual em aula: o professor em leção retém margem de decisão própria, transformando o erro individual em aprendizagem coletiva.</i>
		Ciclo de decisão didático	EE3:: "decidimos antes (...) a decisão no momento (...) e depois obviamente a decisão do pós" EE1:: "antes da aula combinamos, durante adaptamos, e no final refletimos sobre o que correu"	<i>O mapeamento das três fases de decisão, antes, durante e após a aula, revela uma gestão pedagógica sistemática e deliberada. O ciclo de decisão está interiorizado como prática estruturante do trabalho coletivo.</i>
	Linha orientadora comum	Identidade pedagógica tácita	EE1: "existe uma linha orientadora nas decisões pedagógicas, embora não seja totalmente transparente (...) está subentendido (...) é construída entre todos, tipo uma ponte" EE2: EE3: "já criámos também ao longo do ano uma própria identidade ou uma linha orientadora (...) em conjunto com as reuniões e as conversas informais"	<i>A linha orientadora representa a consolidação de uma identidade pedagógica coletiva partilhada, dimensão simbólica e cultural do empreendimento conjunto. Não é prescrita nem documentada, mas emerge da negociação contínua de sentidos e regula</i>

			EE4 (DR): "Era nas reuniões informais que essa linha se construía, sem que ninguém a nomeasse explicitamente. Percebia-a no modo como todos decidiam, não nas palavras que usavam."	<i>implicitamente as práticas individuais.</i>
Reportório partilhado	Partilha de conhecimento e práticas pedagógicas	Aprendizagem vicariante	EE1: "eu ao estar diariamente convosco, eu herdo de vocês (...) a responsabilidade, o rigor (...) tiro as partes boas" EE4 (DR): "Cada colega tinha um estilo que me ensinava coisas diferentes: não copiava, mas integrava. Observar os outros era uma forma deliberada de construir o meu próprio reportório." EE2: "diria mais ao nível dos conteúdos que aprendi imenso com os meus colegas neste modelo rotativo"	<i>O colega é simultaneamente modelo e espelho: a observação diária das práticas dos pares é reconhecida como fonte central de desenvolvimento profissional. A aprendizagem vicariante é intencional e seletiva: herda-se o que tem valor.</i>
		Feedback pedagógico pós-aula	EE2: "reuníamos e debatíamos aquilo que correu melhor e aquilo que é alvo de melhoria (...) o que serve para o colega que deu a aula, também pode servir para mim" EE2: "havia sempre um apoio, um reajuste, uma dica: 'olha, faz antes assim'" EE3: "o feedback é sempre realizado no final da aula (...) deixando-nos explorar a nós principalmente (...) levamos isso com muita leveza" EE4 (DR): "Os momentos de feedback pós-aula eram onde mais crescia profissionalmente. Ver os colegas identificar o que eu não tinha visto na minha própria aula obrigava-me a pensar de forma diferente."	<i>O feedback pedagógico pós-aula democratiza o erro e a melhoria, sendo que ninguém é apenas observador passivo, todos aprendem com a aula de todos. O estilo exploratório e não diretivo favorece a reflexão autónoma antes da instrução.</i>
		Partilha de recursos e materiais	EE1: "os recursos e materiais a utilizar em cada aula tem sempre a ver do nosso diálogo com a professora cooperante (...) existe sempre partilha de boas práticas entre nós"	<i>A partilha de recursos orienta-se para o reportório futuro, numa lógica de investimento coletivo de longo prazo. A professora</i>

			EE2: "existe partilha de boas práticas entre nós e decidimos em conjunto, mais uma vez, quais recursos e materiais utilizar em cada aula" EE3: "partilhamos sempre o máximo possível com os nossos colegas (...) recolher o máximo de exercícios possível, o máximo de ideias e estratégias" EE4 (DR): "O que mais me surpreendeu foi a generosidade com que cada um partilhava o que tinha construído individualmente. Ninguém guardava nada para si."	<i>cooperante integra e enriquece este processo, ampliando o alcance do relatório partilhado.</i>
	Instrumentos e documentos comuns	Plano de aula comum	EE2: "existe um modelo comum de plano de aula que criámos no início do ano letivo, em setembro (...) em conjunto com a professora cooperante" EE3: "o modelo de plano de aula que utilizamos é sempre o mesmo. Definimos no início do ano (...) para todas as turmas e para todos os professores" EE4 (DR): "O plano de aula foi ajustado no início do ano, juntamente com os meus colegas e com a professora cooperante. Foi o plano de aula modelo utilizado por todos."	<i>O plano de aula comum é o artefacto de standardização central do NE, garantindo coerência estrutural independentemente de quem leciona. A sua criação coletiva em setembro com a PC ancora-o no relatório partilhado desde o início do ano.</i>
		Cronograma de rotatividade	EE1: "a única coisa que nós fazemos para a rotatividade são documentos partilhados onde trabalhamos todos no documento e não cada um no seu" EE2: "criámos um cronograma onde vamos sempre rodando pelas turmas e (...) há sempre um que fica responsável por realizar as observações" EE4 (DR): "O cronograma era a espinha dorsal que tornava o modelo viável sem gerar confusão. Sem ele, a logística das rotações seria uma fonte constante de tensão."	<i>O cronograma materializa a lógica do MRPP numa ferramenta operacional partilhada. A co-edição dos documentos elimina a fragmentação do conhecimento e promove a autoria coletiva do relatório.</i>

	Rotinas de trabalho	Rotinas organizacionais estabilizadas	EE2: "o envolvimento de todos na preparação de uma aula (...) ficávamos durante a tarde a debater e a preparar as aulas" EE3: "começamos a ir todos os dias antes das aulas refletir sobre as aulas anteriores (...) rotinas de montagens de materiais (...) formas de economizar o nosso tempo"	<i>As rotinas de preparação pedagógica, reflexão pré-aula, montagem de materiais, estrutura de preparação coletiva, constituem o substrato operacional do relatório partilhado. Distinguem-se das rotinas relacionais pelo seu foco na eficiência e na organização do trabalho didático.</i>
Planeamento e Continuidade Pedagógica	Articulação entre professores na transição de turmas	Briefing pré-aula	EE1: "antes da aula podemos sempre fazer um apanhado do que foi a aula anterior" EE3: "procuramos pedir ao colega que deu a aula a essa turma que nos transmita essa informação (...) algo que até nos possa ter passado" EE4 (DR): "O briefing com o colega que tinha lecionado era essencial para me sentir preparada. Sem essa transferência de informação, assumir uma turma a meio da semana seria sempre dar um passo em falso."	<i>O briefing pré-aula é a estratégia primária de transferência de informação pedagógica e relacional sobre cada turma. O colega que lecionou anteriormente é a fonte principal de conhecimento contextual, constituindo o mecanismo central de continuidade no MRPP.</i>
		Estruturas de exercício similares	EE1: "utilizamos estruturas de exercícios similares e progredimos nos conteúdos" EE2: "havia sempre uma lógica de continuidade no que propúnhamos, para que os alunos não sentissem que estava tudo a começar do zero" EE4 (DR): "Era a estrutura comum das aulas que permitia aos alunos saber o que esperar, independentemente de quem lecionava. Isso reduzia a dissonância da mudança semanal de professor."	<i>As estruturas similares entre professores funcionam como mecanismo operacional de continuidade didática, reduzindo a dissonância percebida pelos alunos e garantem a progressão de conteúdo. Distinguem-se da linha orientadora pela sua natureza concreta e instrumental.</i>

		Papel da professora cooperante	EE1: "a cooperante é sempre o nosso ponto de referência quando não sabemos como avançar" EE2: "a professora cooperante foi sempre muito disponível (...) ajudou-nos imenso a nível de planeamento e de estratégias" EE4 (DR): "A PC enriquecia o repertório do grupo com uma experiência que nenhum de nós tinha ainda. Era o elemento que ancorava as nossas decisões quando estávamos menos seguros."	<i>A professora cooperante é co-agente ativo da continuidade pedagógica, não apenas supervisora, mas elemento de articulação didática e relacional dentro do NE. A sua disponibilidade é condição do funcionamento do modelo.</i>
	Avaliação formativa partilhada	Critérios e instrumentos comuns de avaliação	EE1: "Nós utilizamos tabelas de avaliação formativa para as diferentes modalidades e vamos atualizando essas informações ao longo das aulas." EE2: "Construímos tabelas de avaliação formativa para cada modalidade, onde definimos os indicadores a observar e registamos a evolução dos alunos ao longo das aulas." EE3: "Os critérios são definidos em conjunto e operacionalizados através de tabelas de avaliação formativa que utilizamos nas diferentes modalidades." EE4 (DR): "Definir critérios comuns em conjunto foi o que tornou a avaliação justa num modelo onde quatro professores avaliavam os mesmos alunos."	<i>A construção coletiva de critérios e instrumentos de avaliação é condição de coerência no MRPP. As tabelas formativas funcionam como artefactos de standardização avaliativa, ancorados no reportório partilhado do NE.</i>
		Partilha de informação sobre o desempenho dos alunos	EE1: "Como refletimos todos os dias sobre as aulas e registamos a evolução dos alunos nas tabelas de avaliação formativa, qualquer colega consegue perceber rapidamente em que ponto cada aluno se encontra." EE2: "Como os registos são comuns a todos, a mudança de professor não compromete o acompanhamento nem a avaliação dos alunos."	<i>A partilha de informação avaliativa é o mecanismo que garante a continuidade do acompanhamento dos alunos na rotatividade. Os registos comuns eliminam a dependência da memória individual e distribuem</i>

			EE3: "Mantemos um diálogo permanente entre os elementos do núcleo e recorremos a instrumentos partilhados que nos permitem acompanhar a evolução dos alunos de forma consistente." EE4 (DR): "A partilha de informação sobre os alunos era tão sistemática que se tornou parte das reflexões diárias. Era impossível separar a reflexão sobre as aulas da atualização do estado de cada aluno."	<i>o conhecimento sobre cada turma por todos os EE.</i>
		Feedback avaliativo colaborativo	EE1: "Primeiro ouvimos a opinião da professora cooperante e depois discutimos entre nós aquilo que observámos. Procuramos sempre fundamentar as nossas opiniões e ajudar os colegas a melhorar." EE2: "Procuramos sempre chegar a uma interpretação consensual sobre a evolução dos alunos." EE3: "As observações realizadas durante as aulas são discutidas em grupo e complementadas pelo feedback da professora cooperante. Este processo permite-nos validar percepções, ajustar estratégias e promover uma avaliação mais rigorosa." EE4 (DR): "A presença da PC no processo de feedback avaliativo dava-nos uma referência externa que validava as nossas percepções. Sem essa ancoragem, corríamos o risco de avaliar de forma subjetiva."	<i>O feedback avaliativo é co-construído num processo de triangulação entre pares e PC. A validação coletiva das percepções individuais reforça a credibilidade das decisões avaliativas e distribui a responsabilidade da avaliação pelo grupo.</i>
	Gestão da diversidade de estilos e ciclos de planeamento	Mediação entre estilos docentes	EE1: "cada um tem o seu estilo, mas sabemos respeitar e adaptar"	<i>A convergência dos dados sugere que as diferenças de estilo são aceites como naturais, sem pressão de uniformização. EE3 destaca-se por adotar uma</i>

			EE3: "Tento sempre quando sou eu a lecionar nessa semana ser um pouco dos dois, para tornar a rotação mais fácil para os alunos e para mim" EE4 (DR): "A adaptação entre estilos era mais fácil do que esperava porque a linha orientadora comum servia de base. Não precisava de imitar o colega, bastava manter a coesão pedagógica."	<i>estratégia deliberada de mediação, ser 'um pouco dos dois', revelando consciência do impacto da rotatividade nos alunos.</i>
		Planeamento antecipado	EE1: "nós costumamos elaborar a semana seguinte na semana anterior, ou seja, nós andamos sempre adiantados uma semana" EE2: "planeávamos uma aula e depois tínhamos de a ajustar no momento, porque a turma não estava a reagir como esperávamos" EE4 (DR): "Andávamos sempre adiantados uma semana e isso dava-nos margem para ajustar sem pressão. O plano era o ponto de partida, nunca a prisão."	<i>O planeamento com uma semana de antecedência cria margem para ajuste e reduz a reatividade ao imprevisto. A coexistência de antecipação e flexibilidade em aula revela maturidade didática coletiva: o plano orienta, não prescreve.</i>
Tensões e Desafios	Gestão das diferenças individuais	Diferenças de ritmo	EE1: "eu gosto de trabalhar em cima da hora (...) tu já gostas de ter as coisas preparadas mais atempadamente (...) arranjar um meio-termo entre quatro seres humanos é a parte mais complicada" EE3: "as tarefas são definidas por vezes até de quem vai dar a aula (...) não está nada definido, as tarefas vão rodando" EE4 (DR): "Com o tempo percebemos que as diferenças de ritmo eram compensadas pelas valências de cada um. O que um não fazia com a mesma celeridade, fazia com outra qualidade."	<i>As diferenças de ritmo constituem o principal desafio relacional interno do NE. A negociação de estilos de trabalho é um processo contínuo de manutenção da CoP, sem resolução definitiva, mas gerido com consciência e pragmatismo.</i>
		Dependência entre pares	EE1: "eu precisava de ser mais organizado. Eu, para a maior parte das vezes, deixo-te a fazer (...) e já não procuro tanto saber fazer as coisas"	<i>A especialização emergente no grupo pode gerar dependência e limitar o desenvolvimento individual em determinadas</i>

			EE4 (DR): "A dependência entre pares era recíproca: todos dependiam de todos em algo. Não era uma fraqueza, era a forma como o grupo funcionava como sistema."	<i>competências. EE1 nomeia esta disfunção com lucidez reflexiva, revelando consciência crítica sobre as consequências da colaboração intensa.</i>
	Tensões na tomada de decisão e gestão do clima	Tensão autonomia vs. coletivo	EE1: "faz bem batermos com a cabeça na parede à nossa conta e de vez em quando não temos esse luxo por causa do modelo"	<i>O grupo constrói uma tensão produtiva entre o valor do erro individual e as exigências da responsabilidade coletiva. O modelo MRPP, ao partilhar as turmas, limita por vezes a possibilidade de aprender pelo erro autónomo.</i>
		Autorregulação grupal	EE1: "nós nunca deixamos isso escalar e procuramos sempre manter o clima bom (...) nunca tivemos assim nada muito alarmante" EE3: "nos dias maus procuramos sempre animar o colega e sempre que sentimos que algo não está bem fizemos sempre questão de o dizer na cara à pessoa" EE4 (DR): "Quando havia tensão, o grupo resolvia-a antes de escalar. Era uma competência coletiva que foi crescendo ao longo do ano: a capacidade de dizer as coisas diretamente e seguir em frente."	<i>O grupo demonstra meta-consciência das suas dinâmicas internas e age proativamente para as regular. A honestidade direta é o mecanismo de gestão de conflito; este feedback relacional é distinto do suporte emocional: não conforta, confronta.</i>
	Limitações estruturais do modelo MRPP	Perda do vínculo afetivo	EE1: "ao mesmo tempo tira-nos a pertença, o sentido de pertença de turma (...) perdemos um bocado aquela parte humana"	<i>A descontinuidade relacional com as turmas é a limitação mais referida e transversal. Os participantes atribuem-lhe uma dimensão afetiva e de construção</i>

			EE2: "não conseguimos levar mais ou menos uma turma do início ao fim (...) como se fôssemos só um professor dessa turma" EE4 (DR): "Sentia essa perda especialmente nas semanas em que observava: via os alunos a criar uma ligação com o colega que lecionava e sabia que na semana seguinte seria eu, começando de novo."	<i>de identidade: a perda não é apenas pedagógica, é humana.</i>
		Descontinuidade de estratégias	EE3: "tentamos utilizar uma estratégia para uma turma (...) a seguir já é outro professor (...) existe essa possibilidade de não existir esse seguimento" EE4 (DR): "Por mais que comunicássemos, havia sempre o risco de a minha interpretação da aula anterior não coincidir exatamente com o que o colega tinha vivido. Era um limite do modelo que o briefing não eliminava por completo."	<i>A descontinuidade de estratégias pedagógicas configura-se como risco estrutural do MRPP; nem sempre a comunicação entre pares é suficiente para garantir coerência didática. Problema distinto da perda afetiva: aqui o que está em causa é a progressão de aprendizagem dos alunos.</i>
Evolução do Grupo	Desenvolvimento ao longo do estágio	Evolução pedagógica	EE1: "no início andávamos muito preocupados com o plano, depois começámos a ver os alunos" EE2: "deixámos de nos focar tanto na gestão da aula e acabámos por desfrutar mais de levar a que os alunos aprendessem melhor" EE4 (DR): "Percebi que tínhamos evoluído quando o feedback pós-aula passou de corretivo para construtivo. Já não falávamos do que tinha corrido mal, mas de como podíamos ir mais longe."	<i>A evolução pedagógica é descrita como um deslocamento do foco, da gestão técnica para a presença junto dos alunos. Os participantes constroem esta progressão como libertação: deixar de gerir para começar a ensinar.</i>
		Reconhecimento de valências	EE1: "quase no final do primeiro período (...) já tínhamos noção das cartas boas de cada pessoa (...) começamos a usar mais"	<i>A convergência de EE1 e EE3 no mesmo marco temporal, final do 1.º período, reforça a validade analítica deste ponto de viragem. O reconhecimento das valências</i>

			EE3: "diria que a partir do fim do primeiro período (...) as coisas se tornaram muito mais articuladas" EE4 (DR): "Foi quando o grupo começou a aproveitar deliberadamente as valências de cada um que tudo se tornou mais fluido. Já não distribuíamos tarefas ao acaso: sabíamos quem era melhor em quê."	<i>individuais marca a transição da fase de coalescência para a maturação da CoP.</i>
	Identidade coletiva	Metáfora da família	EE2: "quase que nos tornámos família (...) devido a esses momentos fora do contexto escolar, diria mesmo que se tornou algo mais que uma simples equipa de trabalho" EE3: "aquilo que nós formamos ao longo do ano foi, de facto, uma família (...) foi uma parte chave desse nosso sucesso no estágio" EE4 (DR): "Houve um momento em que percebi que tínhamos criado algo que ia para além de uma equipa de trabalho. Não sei identificar o dia exato, mas sei que a partir de certo ponto já não éramos colegas: éramos uma família."	<i>A metáfora familiar é transversal e espontânea: os laços construídos transcendem o contexto profissional e configuram uma comunidade de pertença. O capital relacional é atribuído pelos participantes como condição ativa do sucesso do estágio, não como efeito lateral.</i>