Perseverar para transcender: Uma jornada de formação, superação e descoberta

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.

Professor Orientador: Professor Doutor Cláudio Filipe Guerreiro Farias

Francisco Sequeira Torrinha Vidal Fernandes

Porto, junho de 2026

Ficha de Catalogação

Fernandes, F. S. T. V. (2026). *Perseverar para transcender: Uma jornada de formação, superação e descoberta.* Porto: F. Fernandes. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; MODELO DE ROTATIVIDADE DE PRÁTICA PEDAGÓGICA; MODELOS DE ENSINO; PRÁTICA REFLEXIVA.

Dedicatória

Em homenagem à minha querida Avó Cilinha e Avô Torrinha. Ter o privilégio de partilhar a vida convosco foi algo bem maior do que podia ter desejado. Serão eternamente a minha herança mais preciosa. Agradeço por me inspirarem diariamente a viver a vida com a leveza de quem sabe sorrir, com a alegria de quem valoriza os pequenos momentos e com a sensibilidade de quem nunca deixa de sentir o mundo com o coração. Obrigado por me nutrirem sempre com amor incondicional e darem sentido à minha vida, o meu carinho por vocês acompanha cada batida do meu coração. Enquanto neto e "vosso pequenino", tropeço de ternura por vocês.

Agradecimentos

À Faculdade de Desporto da Universidade do Porto e ao Instituto Politécnico de Bragança, pela formação exigente e transformadora que me proporcionou.

À minha Professora Cooperante, pelo acompanhamento, pela exigência e pela disponibilidade ao longo deste ano.

Ao Professor Orientador, pela forma como acompanhou e mediou todo este processo.

Aos meus "doguinhos", por terem sido uma fonte simples, fiel e constante de conforto e por me lembrarem, nos dias mais exigentes, que a ternura também sustenta.

A todos os meus amigos, por terem tornado esta jornada tão "turbulenta" e interessante.

Aos meus pais, por terem proporcionado toda a estrutura e suporte, para que eu pudesse encarar esta jornada com conforto e segurança, durante estes anos.

Ao meu irmão Pedro, pelo companheirismo e presença.

À minha querida mãe, por ser casa, afeto e segurança em todos os momentos. Obrigado por tudo o que fazes por mim, amo-te eternamente.

Aos meus avós, por representarem uma parte tão bonita da minha vida.

À minha madrinha Lurdinhas, que é tão especial para mim, por estar sempre tão perto e tão presente, com o coração disponível.

Ao meu Núcleo de Estágio, por ter sido muito mais do que uma equipa de trabalho. Fomos família, fomos irmãos, fomos suporte nos momentos de maior exigência e fonte de boa disposição quando o cansaço começava a pesar. Entre

partilhas, dúvidas, gargalhadas e desafios, construímos uma ligação que tornou este percurso mais belo.

Aos meus eternos camaradas Luís Lobo, Marco António e Pedro Vieira por termos cultivado, ao longo deste percurso, o verdadeiro valor da amizade. Com vocês esta jornada tornou-se mais bonita e especial. Irei sempre recordar cada momento e cada gargalhada com euforia e carinho.

A todos os que fizeram parte deste percurso, e caminharam ao meu lado, deixo o meu mais sincero obrigado. Este caminho não foi feito sozinho, e reconheço que a maior riqueza deste percurso foi ter criado laços tão fortes com pessoas tão especiais.

Índice Geral

Ficha de Catalogação II
Dedicatória III
Agradecimentos IV
Índice de Anexos X
Resumo XII
Abstract XIII
Lista de Abreviaturas XIV
Nota prévia 1
1. Introdução 1
2. Enquadramento Pessoal 3
2.1. Construção do meu EU 3
2.1.1. Prática desportiva 3
2.1.2. Dilema 4
2.1.3. Formação: licenciatura 4
2.1.4. Formação: primeiro ano de mestrado 5
2.1.5. O meu perfil enquanto futuro docente 5
2.1.6. O que idealizo para a minha prática enquanto futuro docente 6
2.2. Enquadramento Institucional 6
2.2.1. Caracterização da Escola Cooperante 6
2.2.2. Espaços de prática: condições para a intervenção pedagógica 7
2.2.3. Organização e rotatividade dos espaços 7
2.2.4 Recursos materiais: equipamento ao serviço da aprendizagem 8
2.2.5. Recursos humanos: o valor de quem faz a escola respirar 8
2.2.6. Modelo de Rotatividade da Prática Pedagógica: um terreno por mapear 9
2.2.7. Conhecer as turmas: caracterização do contexto de intervenção 10
2.2.8. Turma Partilhada 1 10
2.2.9. Turma Partilhada 2 11
2.2.10. Turma Partilhada 3 12
2.2.11. O núcleo de estágio como equipa: percursos de construção coletiva 13
2.2.12. Professora cooperante e professor orientador: dois olhares que guiam 13
2.2.12.1. Professora cooperante: presença, exigência e mediação formativa 13
2.2.12.2. Professor orientador: rigor e desenvolvimento profissional 14
3. Área 1 - Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem 15
3.1. Conceção 15

3.1.1. Educação Física como projeto de formação humana 15
3.1.2. O professor de Educação Física como impulsionador de aprendizagens 17
3.2. Planeamento 19
3.2.1. Entre o previsto e o vivido: planeamento anual 19
3.2.2. O MEC de Vickers: da obrigação burocrática à estruturação da intenção pedagógica 21
3.2.3. Unidade didática: fundamentos e operacionalização pedagógica 21
3.2.4. Os planos de aula: do guião de segurança ao instrumento de decisão 22
3.2.5. A coerência vertical do planeamento: a ginástica como caso de articulação entre níveis 23
3.3. Realização da prática pedagógica 25
3.3.1. Ciclo diagnosticar–refletir–agir–observar–reajustar 25
3.3.2. Desenhar um contexto propício à aprendizagem de todos os alunos: participação, igualdade de oportunidades e equidade 26
3.3.3. Modelos pedagógicos: ferramentas educativas ao serviço da aprendizagem ... 28
3.3.4. Modelar para (progressivamente) autononomizar 29
3.3.5. Motivação, autorregulação e inclusão através da cultura de equipa 31
3.3.6. Cooperação, coesão grupal, entreajuda e confiança mútua 33
3.3.7. Desenhar o jogo como motor de aprendizagem: aprender a jogar, jogando . 35
3.3.8. Flexibilização e articulação das práticas pedagógicas: concorrer para o desenvolvimento integrado dos domínios da aprendizagem 40
3.3.9. Da evidência visual à personalização do ensino: tecnologias digitais ao serviço da aprendizagem 41
3.3.10. Registos pessoais, metas individuais e cultura de progresso: aptidão física 42
3.3.11. O lugar do conhecimento teórico na formação de praticantes autónomos . 43
3.3.12. Avaliação 44
3.3.12.1. Avaliação diagnóstica das aprendizagens: fundamentação pedagógica e implicações para a diferenciação do ensino 44
3.3.12.2. Avaliação formativa: bússola diária da aprendizagem 45
3.3.12.3. Avaliação sumativa: síntese, certificação e validação das aprendizagens 46
3.3.12.4. Auto e heteroavaliação: estratégias de regulação e reflexão sobre a aprendizagem 47
3.4. De saber executar a saber ensinar: a construção da competência docente 48
3.5. Intervenção no ensino básico: um desafio pedagógico distinto 51
4. Área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade 52
4.1. Compreender a profissão para além da aula: direção de turma e *Inovar* 52
4.1.1 O aluno analisado por múltiplos olhares: reuniões e conselhos de turma 52

4.2. Participação na escola e relações com a comunidade 53
5. Área 3 – Desenvolvimento Profissional 56
5.1. Formação contínua 56
5.1.1. Formação de *Goosechase* 56
5.1.2. Micro sessões de ensino com a PC 56
5.2. Estudo: A mentoria na Prática de Ensino Supervisionada: um olhar sobre o papel da Professora Cooperante no Modelo de Rotatividade de Prática Pedagógica 57
5.2.1. Resumo 57
5.2.2. Abstract 58
5.2.3. Introdução 59
5.2.4. Revisão da literatura 61
5.2.5. Objetivo do Estudo 64
5.2.6. Metodologia 64
5.2.7. Resultados e discussão 69
5.2.8. Conclusão 76
5.2.9. Referências Bibliográficas 77
6. Considerações Finais 81
7. Referências Bibliográficas 82
8. Anexos XVII

Índice de Tabelas

Tabela 1. *Aulas previstas e efetivadas.* *20*

Tabela 2. *Ciclo diagnosticar-refletir-agir-observar-reajustar.* *26*

Tabela 3. *Estratégias mobilizadas e efeito na resposta motora e atitudinal dos alunos.* *28*

Tabela 4. *Síntese da operacionalização das Abordagens Baseadas no Jogo na prática pedagógica.* *37*

Tabela 5. *Rotinas implementadas em aula e efeito observado.* *50*

Tabela 6. *Síntese das atividades desenvolvidas.* *54*

Índice de Anexos

Anexo 1. Modelo de Rotatividade de Prática Pedagógica: Roulement de EE. ..... **XVII**
Anexo 2. Estudo sócio biográfico aplicado às turmas. ..... **XVIII**
Anexo 3. Caracterização da Turma Partilhada 1. ..... **XX**
Anexo 4. Caracterização da Turma Partilhada 2. ..... **XXI**
Anexo 5. Caracterização da Turma Partilhada 3. ..... **XXII**
Anexo 6. Escola Cooperante. ..... **XXIII**
Anexo 7. Infraestruturas destinadas a EF da Escola Cooperante. ..... **XXIV**
Anexo 8. Roulement de espaços 1º Período. ..... **XXV**
Anexo 9. Recursos materiais da Escola Cooperante: Ginástica. ..... **XXVI**
Anexo 10. Planeamento anual. ..... **XXVII**
Anexo 11. Modelo de Estruturas do Conhecimento: Ginástica. ..... **XXVIII**
Anexo 12. Unidade Didática: Futsal. ..... **XXXIV**
Anexo 13. Plano de Aula modelo. ..... **XXXV**
Anexo 14. Síntese integrada das modalidades, conjugação de modelos pedagógicos, medidas adotadas e efeitos pedagógicos observados. ..... **XXXVI**
Anexo 15. Tabelas MED: Equipas. ..... **XLII**
Anexo 16. Cartões de arbitragem. ..... **XLVI**
Anexo 17. **Critérios valorizados em aula: Exemplo.** ..... **XLVIII**
Anexo 18. Evento culminante: Cartaz. ..... **XLIX**
Anexo 19. Fichas de observação e aprendizagem mútua. ..... **LIII**
Anexo 20. Cadernos de Ginástica. ..... **LXI**
Anexo 21. Grelhas de observação de Ginástica. ..... **LXVI**
Anexo 22. Video delay. ..... **LXVIII**
Anexo 23. Códigos QR de progressões e ajudas. ..... **LXIX**
Anexo 24. Meio de comunicação com as turmas: Google Classroom. ..... **LXX**
Anexo 25. Tecnologias em prol da aprendizagem: YouTube. ..... **LXXI**
Anexo 26. Plataformas digitais na avaliação: Google Forms. ..... **LXXII**
Anexo 27. Tecnologias ao serviço de estilos de vida saudáveis. ..... **LXXIV**
Anexo 28. Síntese dos recursos digitais mobilizados. ..... **LXXV**
Anexo 29. Orientação urbana: Goosechase. ..... **LXXVI**
Anexo 30. Trabalho transversal da aptidão física. ..... **LXXXII**
Anexo 31. Diploma individual da bateria de testes FITescola. ..... **LXXXIII**
Anexo 33. Plano de treino individualizado. ..... **LXXXV**
Anexo 34. Grelhas de avaliação diagnóstica: Voleibol. ..... **LXXXVI**

Anexo 35. Google Forms de avaliação da cultura desportiva. ..... **LXXXVII**
Anexo 36. Grelhas de avaliação formativa. ..... **LXXXIX**
Anexo 38. Instrumentos de avaliação sumativa: Ginástica. ..... **XCIV**
Anexo 39. Avaliação alternativa: aluna com baixa médica. ..... **XCV**
Anexo 40. Grelha de autoavaliação. ..... **XCVII**
Anexo 41. Auto e heteroavaliação: distribuição de pontos por grupo. ..... **XCVIII**
Anexo 42. Unidade Didática de Futsal do 6.º Ano. ..... **XCIX**
Anexo 43. Tabela final MED Egas Moniz . ..... **C**
Anexo 44. Dia Europeu do Desporto na Escola. ..... **CI**
Anexo 45. Xico Energy. ..... **CII**
Anexo 46. Atividades desportivas de receção a alunos de mobilidade. ..... **CIII**
Anexo 48. Batismo ao Surf. ..... **CV**
Anexo 49. Formação de Goosechase a professores. ..... **CVI**
Anexo 50. Apresentação em reunião de Direção de Turma. ..... **CVII**
Anexo 51. Xico Inter Classes Olympics. ..... **CVIII**
Anexo 52. Corta-Mato Escolar. ..... **CIX**
Anexo 53. Diploma de formação sobre a plataforma digital Goosechase. ..... **CX**
Anexo 54. Ata redigida pela PC sobre micro sessão de dança. ..... **CXI**
Anexo 55. Tabela síntese de revisão da literatura. ..... **CXII**
Anexo 56. Tabela de Análise Temática. ..... **CXIII**
Anexo 57. Diário de bordo: Padlet. ..... **CXXVI**

Resumo

O presente Relatório de Estágio Profissional marca a conclusão do Estágio Profissional realizado no âmbito do 2.º Ciclo de Estudos em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, numa escola do concelho de Guimarães. Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, procurei assumir uma postura interventiva, reflexiva e orientada para as necessidades dos alunos, reconhecendo-os como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem. A necessidade de promover um ensino mais inclusivo levou-me a recorrer a diferentes modelos pedagógicos e ferramentas digitais, criando ambientes de aprendizagem mais participativos, motivadores e equitativos. A reflexão contínua sobre a prática pedagógica revelou-se essencial para reajustar estratégias e compreender o impacto das decisões tomadas no processo educativo. A participação em atividades da comunidade escolar permitiu compreender a dimensão educativa e social da profissão docente, reforçando a importância do envolvimento do professor para além da aula. O acompanhamento do Núcleo de Estágio, da Professora Cooperante e do Professor Orientador foi fundamental no meu desenvolvimento pessoal e profissional, através da partilha de experiências e da reflexão conjunta. O estudo centrou-se na compreensão das estratégias de mentoria mobilizadas pela Professora Cooperante no contexto do Modelo de Rotatividade de Prática Pedagógica, analisando de que forma contribuíram para a preparação dos Professores Estagiários nos diferentes domínios da atuação docente. Este relatório reflete as experiências, dificuldades e aprendizagens deste percurso formativo e a construção de uma prática pedagógica mais crítica, reflexiva e centrada nos alunos, sustentada pelo compromisso com a melhoria do ensino e com uma educação inclusiva de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; MODELOS DE ENSINO; MODELO DE ROTATIVIDADE DE PRÁTICA PEDAGÓGICA; PRÁTICA REFLEXIVA.

Abstract

This Internship Report marks the completion of the Professional Internship undertaken within the scope of the Master's Degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education at the Faculty of Sport of the University of Porto, conducted in a school located in the municipality of Guimarães. Throughout the Supervised Teaching Practice, I sought to adopt an active and reflective stance, guided by students' needs and by their recognition as key agents in the teaching-learning process. The need to foster more inclusive teaching practices led me to draw upon different pedagogical models and digital tools in order to create learning environments that were more participatory, motivating, and equitable. Ongoing reflection on pedagogical practice proved essential for adjusting strategies and developing a more critical understanding of the impact that teaching decisions have on the educational process. Participation in school community activities enabled me to gain a broader understanding of the educational and social dimensions of the teaching profession, reinforcing the importance of teachers' engagement beyond the classroom. The guidance and collaboration provided by the Internship Group, the Cooperating Teacher, and the University Supervisor played a pivotal role in my personal and professional development through shared experiences and collaborative reflection. The research study focused on understanding the mentoring strategies developed by the Cooperating Teacher within the framework of the Pedagogical Practice Rotation Model, analysing how these strategies contributed to the preparation of Student Teachers across the different domains of teaching practice. This report reflects the experiences, challenges, and learning outcomes that characterised this formative journey, embodying the development of a more critical, reflective, and student-centred pedagogical practice, underpinned by a commitment to the improvement of teaching and the promotion of high-quality inclusive education.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; PROFESSIONAL INTERNSHIP; TEACHING MODELS; PEDAGOGICAL PRACTICE ROTATION MODEL; REFLECTIVE PRACTICE.

Lista de Abreviaturas

ABJ - Abordagens Baseadas no Jogo

AD - Avaliação Diagnóstica

CC- Conhecimento do Conteúdo

CEC- Conhecimento Específico do Conteúdo

CPC- Conhecimento Pedagógico do Conteúdo

EC - Escola Cooperante

EE - Estudante Estagiário

EF - Educação Física

EP - Estágio Profissional

FADEUP - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MAC - Modelo de Aprendizagem Cooperativa

MAPJ - Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

MEC - Modelo de Estruturas de Conhecimento

MED - Modelo de Educação Desportiva

MID - Modelo de Instrução Direta

MRPP - Modelo de Rotatividade de Prática Pedagógica

NE - Núcleo de Estágio

PC - Professora Cooperante

PES - Prática de Ensino Supervisionada

PO - Professor Orientador

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. A sua utilização ocorreu de forma pontual e orientada, sobretudo, na organização estrutural de determinados capítulos, e no apoio à pesquisa.

Importa, contudo, esclarecer que estas ferramentas não substituíram, em nenhum momento, o pensamento crítico, a reflexão pessoal, as decisões pedagógicas ou a autoria do trabalho realizado. A inteligência artificial foi utilizada como um recurso auxiliar, semelhante a outras ferramentas de apoio à escrita e à produtividade, sendo que todas as ideias, interpretações, argumentos e posicionamentos presentes neste documento resultam da minha própria análise, da minha experiência e do percurso vivido ao longo da Prática de Ensino Supervisionada. Considero pertinente incluir esta declaração por uma questão de transparência académica, mas também por reconhecer que o uso responsável destas ferramentas exige consciência, critério e sentido ético.

1. Introdução

A formação de professores de Educação Física (EF) tem vindo a consolidar, nas últimas décadas, o entendimento de que o conhecimento profissional não se constrói exclusivamente nos espaços académicos, mas se completa e transforma no confronto com a prática. Schön (1983, 1987) demonstrou que as profissões de natureza prática exigem um tipo de saber que não se transmite por via exclusivamente teórica, mas que emerge da capacidade de refletir na ação e sobre a ação, isto é, de interrogar sistematicamente aquilo que se faz enquanto se faz e depois de o ter feito. Esta perspetiva alterou profundamente o modo como se concebe a formação docente, deslocando o foco da acumulação de saberes para a capacidade de os mobilizar em contextos reais, imprevisíveis e irrepetíveis. No domínio específico da EF, esta orientação traduz-se numa atenção crescente à qualidade dos contextos de prática supervisionada. Queirós (2014) designa o Estágio Profissional (EP) como o lugar onde se aprende a profissão, sublinhando que é no contacto direto com os alunos, com os espaços e com a comunidade escolar que se inicia a verdadeira socialização profissional. Esta socialização, porém, não é linear nem isenta de tensões. Caires (2001) documenta a complexidade emocional que caracteriza este período, onde coexistem a ansiedade da estreia, a descoberta progressiva das próprias

capacidades e a consciência crescente das limitações. É precisamente nesta tensão que reside o potencial formativo do estágio: as dificuldades não constituem obstáculos ao crescimento, constituem as suas condições. Para que este potencial se concretize, a literatura aponta dois elementos estruturantes. O primeiro é a reflexão sistemática, entendida não como exercício retórico, mas como ferramenta de transformação da experiência em conhecimento profissional (Alarcão, 1996, 2003). O segundo é a supervisão pedagógica, que oferece ao estagiário o suporte necessário para que essa reflexão ganhe rigor e profundidade. Alarcão e Tavares (2003) argumentam que a relação de supervisão, quando orientada por princípios de colaboração e corresponsabilização, constitui ela própria um espaço de aprendizagem, um elemento que não limita a autonomia do futuro professor, mas que a constrói de forma progressiva e sustentada. A convergência destes elementos configura aquilo que Nóvoa (2009) designa como a construção da pessoalidade docente, ou seja, a formação de uma identidade profissional que integra o saber, o saber-fazer e o saber-ser, e que se sedimenta na interação entre a pessoa e a profissão. É neste enquadramento que se inscreve o presente EP, realizado no âmbito do 2.º ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), na Escola Secundária Francisco de Holanda (ESFH), em Guimarães. O EP decorreu sob o Modelo de Rotatividade de Prática Pedagógica (MRPP), um modelo organizativo em que os Estudantes Estagiários (EE) partilham a responsabilidade por múltiplas turmas ao longo do ano, o que diversifica os contextos de intervenção e exige uma adaptação pedagógica permanente.

A supervisão foi assegurada por uma Professora Cooperante (PC) na escola e por um Orientador da faculdade, numa articulação que procurou garantir simultaneamente a proximidade ao terreno e a ancoragem conceptual da prática. O EP estruturou-se em torno de três grandes áreas de desempenho: a Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem (Área 1), a Participação na Escola e Relações com a Comunidade (Área 2) e o Desenvolvimento Profissional (Área 3), cada uma delas orientada para dimensões complementares do exercício docente.

O presente Relatório de Estágio (RE) constitui o documento final desta formação e tem como finalidade apresentar, de forma fundamentada e reflexiva, o percurso realizado ao longo do ano letivo. Mais do que um registo descritivo das atividades

desenvolvidas, o relatório procura evidenciar os processos de tomada de decisão, as dificuldades enfrentadas, as estratégias adotadas e as aprendizagens construídas em cada uma das três áreas. A sua elaboração acompanhou o próprio percurso do estágio, alimentando-se das reflexões produzidas ao longo do ano e organizando-as numa narrativa que procura dar sentido à experiência vivida. Na Área 3, o relatório integra ainda um estudo de natureza qualitativa, centrado nas práticas de mentoria da PC no contexto do MRPP, que aprofunda uma dimensão específica do desenvolvimento profissional e contribui para a compreensão de um modelo organizativo ainda pouco investigado. O professor que emerge deste percurso não é o mesmo que o iniciou, e é precisamente essa transformação, refletida e intencional, que este relatório procura documentar.

2. Enquadramento Pessoal

2.1. Construção do meu EU

O meu nome é Francisco Sequeira Torrinha Vidal Fernandes, nasci a 12 de janeiro de 2001 na freguesia de Oleiros, Guimarães, uma aldeia em meio rural que, apesar de pequena, guarda um lugar gigantesco no meu coração. Desde que me lembro, o movimento teve em mim uma ressonância profunda, uma linguagem silenciosa que antecedeu as palavras e me ensinou a sentir o mundo através do corpo. Associo-o ao local onde cresci, pois, a ausência de tecnologias levou-me sempre a explorar o movimento para preencher os tempos livres, e as experiências corporais surgiram como forma primordial de expressão e de interação com o meio. A esta inclinação juntou-se uma inspiração maior no seio familiar, a minha Mãe, professora de EF que demonstrava paixão e realização profissional, e que me trazia a novidade, pois os meus brinquedos não eram carrinhos ou bonecos, mas patins, skates e bicicletas. Recordo-me de ser um espírito inquieto, por vezes questionado quanto a alguma hiperatividade, algo que cheguei a considerar por ser incapaz de permanecer muito tempo num só lugar. Com os anos, compreendi que o meu corpo manifestava a vocação com que sempre sonhei e que até então não decifrara, singrar no desporto, e mais concretamente na EF.

2.1.1. Prática desportiva

Aos 6 anos ingressei na Natação, que pratiquei durante dois anos. Como a oferta na minha zona era limitada, aos 8 anos comecei a jogar basquetebol federado e, quase em simultâneo, inscrevi-me no futsal, praticando ambas as modalidades em competição. Aos

onze anos, o conflito de horários obrigou-me a optar, e o Futsal revelou-se a prioridade, sendo o meu desporto de eleição até aos 16. Com isto, o esforço culminou em propostas para competir a nível semiprofissional, e senti pela primeira vez o peso da escolha, pois aquilo que durante anos fora paixão começava a transformar-se em possibilidade de profissão. O convite representava reconhecimento, mas também uma fronteira entre o sonho juvenil e a responsabilidade adulta. Com a intensificação da rotina, porém, algo mudou, pois o que antes me movia pelo entusiasmo revestiu-se de monotonia, o corpo repetia gestos dominados e a mente pedia novos desafios. Percebi então que havia em mim uma curiosidade que ultrapassava as quatro linhas.

2.1.2. Dilema

Compreendi que o papel do desporto em mim ultrapassava o de me cingir a uma só modalidade até à idade adulta, pois precisava de estímulos diversos. Optei por desvincular-me do Futsal e explorar outros desportos. Após esta decisão difícil, senti-me mais leve e em controlo de mim mesmo, pois tantos anos de trabalho árduo tinham deixado algum desgaste. Pude voltar a respirar e a priorizar os meus interesses, escalando, andando de skate e jogando voleibol, futebol e padel, recreativamente. Reconheço que, apesar da curiosidade de saber até onde poderia ter chegado, retomar o controlo das minhas decisões fez-me sentir mais em comando da minha vida.

2.1.3. Formação: licenciatura

Licenciei-me em Desporto no Instituto Politécnico de Bragança, etapa que representou mais do que formação académica, um período de descoberta, amadurecimento e construção de identidade. Iniciei o curso movido pela paixão pelo desporto e pela vontade de transformar essa energia em conhecimento, e viver pela primeira vez deslocado de casa despertou aprendizagens marcantes. Percebi que o verdadeiro valor da formação não reside apenas no conhecimento científico, mas nas pessoas com quem partilhamos a jornada, e tive a sorte de a partilhar com três pessoas especiais, cuja amizade transcendeu o espaço académico e me ensinou sobre companheirismo, resiliência e empatia. Com as pessoas certas, o percurso tornou-se mais leve, e cada desafio foi vivido com sentido de partilha, o que me fez crescer como estudante, como futuro docente e como ser humano. Deixo o meu bem-haja aos meus eternos camaradas, Luís Lobo, Marco António e Pedro Vieira. Os primeiros anos foram

marcados pela intensidade das aprendizagens práticas, mas foi no contacto com os docentes e com as experiências reflexivas que comecei a olhar o desporto não apenas como performance, mas como meio de educação e transformação pessoal, compreendendo que cada movimento tem um propósito educativo. Ao longo do percurso fui também desenvolvendo uma postura crítica e investigadora, que me muniu de ferramentas para observar o ensino do desporto de forma mais sistemática.

2.1.4. Formação: primeiro ano de mestrado

Foi esta consciência, aliada à minha paixão prematura, que me conduziu à escolha do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, na FADEUP, que atualmente frequento no segundo ano. Este momento simboliza o amadurecimento de uma caminhada iniciada anos antes que, apesar de percalços e incertezas, me trouxe ao sítio que sempre idealizei, e a opção por este ciclo de estudos teve como finalidade o aprofundamento do conhecimento pedagógico em EF, ancorado na competência e na excelência pela qual se rege a FADEUP. O mestrado não representa, por isso, um ponto de chegada, mas um ponto de viragem, no qual o desporto deixou de ser apenas paixão individual para se tornar missão profissional vivida através do ensino. Ao longo da formação, fui reconfigurando a minha perceção da docência, compreendendo que o papel do professor ultrapassa a transmissão de conhecimento e implica um processo contínuo de construção profissional, pessoal e ética, sustentado na reflexão crítica. O contacto com as didáticas específicas foi fundamental para esta visão, ao ensinar-me a identificar problemas pedagógicos, compreender as suas causas e delinear estratégias de resolução, e a reconhecer que cada aluno tem um ritmo próprio, cabendo ao professor facilitar esse processo e valorizar o percurso de cada um em detrimento da mera execução de tarefas.

2.1.5. O meu perfil enquanto futuro docente

Enquanto futuro docente, reconheço em mim qualidades que considero essenciais para a profissão. Destaco a naturalidade na execução técnica das diferentes modalidades, que me permite demonstrar com clareza e segurança as habilidades necessárias à aprendizagem dos alunos, e a facilidade em estabelecer relações humanas, comunicando de forma genuína e criando vínculos de confiança que favorecem um clima de respeito e motivação. A par disto, destaco a energia, a alegria e o otimismo com que encaro cada

desafio, pois acredito que ensinar através da positividade é mais eficaz e duradouro do que recorrer à severidade ou ao distanciamento emocional.

2.1.6. O que idealizo para a minha prática enquanto futuro docente

Procuro criar, na minha área de intervenção, um espaço de entusiasmo, partilha e crescimento, e é nesta atmosfera que construo a minha identidade docente, onde o rigor se alia à paixão e a exigência caminha lado a lado com a alegria de ensinar. Este relatório reflete, assim, o culminar de um percurso simultaneamente pessoal e profissional, o testemunho de uma jornada que começou com uma paixão infantil pelo movimento e que hoje se traduz na busca por uma prática pedagógica significativa, ética e inspiradora.

2.2. Enquadramento Institucional

2.2.1. Caracterização da Escola Cooperante

"Cada instituição escolar (deve ser entendida) como um grupo social e detentora de uma cultura própria, que se consolidou ao longo do tempo de forma dinâmica"

(Carvalho, 2006, p. 7)

A Escola Secundária Francisco de Holanda (ESFH), (Anexo 6), situada na Alameda Dr. Alfredo Pimenta, em Guimarães, foi a instituição que acolheu a minha PES. A sua escolha resultou de dois fatores que se complementam, sendo eles a proximidade geográfica em relação à minha área de residência e ainda reconhecido prestígio que a escola detém na região, sendo amplamente considerada uma referência no panorama educativo Vimaranense. Tratou-se, por isso, da minha primeira opção. O patrono da escola, Francisco de Holanda, humanista, arquiteto e pintor do Renascimento português, pautou a sua obra pelo rigor intelectual e pela convicção de que o conhecimento é o único bem verdadeiramente inalienável. Estes valores espelham-se na identidade pedagógica da instituição e no modo como esta concebe a formação dos seus alunos. Após o 25 de Abril de 1974, foi reconvertida em escola secundária e reassumiu o nome do seu patrono. Em 2013, tornou-se sede do Agrupamento de Escolas Francisco de Holanda, integrando mais quatro estabelecimentos que abrangem todos os ciclos, desde o pré-escolar até secundário. Esta continuidade histórica sedimentou uma cultura organizacional coesa, que se faz sentir no quotidiano pedagógico e na forma como a escola é reconhecida pela comunidade.

O Projeto Educativo na instituição, orienta a ação educativa em torno de valores como a afetividade, a exigência, a inclusão e a cidadania ativa, visando formar não apenas alunos competentes, mas cidadãos críticos e interventivos, perspetiva que se encontra alinhada com Nóvoa (2009), para quem a escola é um espaço de construção identitária partilhada. A isto acresce uma sólida tradição no ensino profissional, com parcerias estabelecidas com empresas da região, revelando uma instituição enraizada no seu território e atenta às dinâmicas do contexto socioeconómico envolvente.

2.2.2. Espaços de prática: condições para a intervenção pedagógica

A EC dispõe de um conjunto diversificado de espaços (Anexo 7) para a disciplina de EF, distribuídos entre instalações próprias e instalações exteriores. No interior do recinto escolar, conta com um pavilhão gimnodesportivo, um auditório e um espaço exterior. Nos arredores, beneficia das instalações do pavilhão desportivo Xico Andebol. O pavilhão gimnodesportivo apresenta as dimensões oficiais de um campo de futsal e admite divisão em três zonas, identificadas como P1, P2 e P3, o que viabiliza a lecionação simultânea de três aulas. O auditório, igualmente conhecido como sala dos espelhos, acolheu sobretudo as aulas de ginástica, dança e desportos de combate, embora servisse também outras finalidades. O espaço exterior integra um campo de basquetebol com dois cestos, uma pista de atletismo e uma caixa de areia. Quanto às instalações exteriores à EC, o Pavilhão Francisco de Holanda constitui um espaço polivalente, vocacionado em particular para o andebol e o futsal, enquanto a zona circundante ao Estádio D. Afonso Henriques reúne condições adequadas à prática do atletismo.

2.2.3. Organização e rotatividade dos espaços

No arranque do ano letivo, o Coordenador do Grupo Disciplinar facultou o *roulement* de espaços (Anexo 8) relativo ao primeiro período, no qual se distribuíam as turmas pelos horários e pelas instalações disponíveis. A partir deste documento, cada professor estruturou a sua intervenção, em função dos espaços que lhe foram atribuídos. O mesmo procedimento foi adotado para o segundo e terceiro períodos.

A gestão dos balneários processou-se de forma simples e eficiente. Foram atribuídos aos alunos dez balneários, cinco masculinos e cinco femininos, identificados com o nome de cada espaço desportivo (P1, P2, P3, A e E). Os alunos equipavam-se no balneário correspondente ao espaço onde decorreria a respetiva aula, o que assegurava

que cada turma utilizava um único balneário. Este critério otimizou o fluxo de alunos, evitou aglomerações e melhorou as condições de higiene, ao diminuir o número de utilizadores por espaço.

2.2.4 Recursos materiais: equipamento ao serviço da aprendizagem

No que respeita ao equipamento desportivo, a EC reúne uma variedade e uma quantidade assinaláveis de materiais para as diferentes modalidades (Anexo 9), na sua maioria em excelente estado de conservação. Esta disponibilidade permitiu que os alunos praticassem cada modalidade ao longo do ano com qualidade e segurança, recorrendo a equipamento apropriado, o que sustentou um ambiente favorável à aprendizagem. O material encontrava-se guardado na arrecadação situada no interior do pavilhão gimnodesportivo, cabendo exclusivamente aos professores de EF a responsabilidade pela sua requisição.

2.2.5. Recursos humanos: o valor de quem faz a escola respirar

Ao longo do EP, percebi que uma escola não vive apenas da ação dos professores. O pessoal não docente desempenha um papel por vezes discreto, mas estruturante, na organização, no equilíbrio e na própria identidade da instituição. São estas pessoas que, frequentemente sem o devido reconhecimento, que mantêm a ordem dos espaços, sustentam as rotinas, resolvem os imprevistos no momento exato em que ele surge e asseguram que o quotidiano escolar decorre com uma harmonia de que só damos conta quando ela falta.

No meu percurso, este apoio assumiu um peso particular, porque amparou também o meu próprio processo de aprender a ser professor. Destaco, a este propósito, a funcionária responsável pelo pavilhão gimnodesportivo, cuja disponibilidade e amabilidade se manteve constante ao longo de toda a PES. O modo como apoiou a requisição e a organização do material, esclareceu procedimentos e colaborou na gestão dos espaços fez com que as aulas decorressem com mais serenidade e menos atrito. Este contributo, ainda que aparentemente discreto, teve um efeito direto na qualidade da minha intervenção pedagógica, pois foi ele que criou condições para libertar a minha atenção daquilo que era logística e concentrá-la onde ela é decisiva, ou seja, no ensino e na aprendizagem dos alunos. Aprender a ensinar foi também, neste sentido, aprender a reconhecer e a integrar a rede de pessoas que torna o ensino possível.

2.2.6. Modelo de Rotatividade da Prática Pedagógica: um terreno por mapear

Há acontecimentos no EP que não estão previstos nos guiões formais da formação e que, precisamente por isso, acabam por assumir um impacto particularmente significativo. O Modelo Rotativo de Prática Pedagógica (MRPP) foi um desses acontecimentos. A sua implementação não constituiu apenas um desafio para o Núcleo de Estágio (NE), mas também, de forma inesperada, para a PC, uma vez que se tratava de um modelo sem precedentes na sua experiência enquanto orientadora. No início do ano letivo, tinha-nos sido transmitido que cada EE teria uma turma residente. No entanto, a organização da prática acabou por seguir uma lógica distinta, passando o NE a intervir em três turmas partilhadas, em regime de rotatividade semanal (Anexo 1). A minha reação inicial foi marcada por alguma resistência, ainda que não imediatamente verbalizada. Sentia que ter uma turma fixa, conhecê-la de forma aprofundada e acompanhar a sua evolução semana após semana seria uma condição essencial para me sentir verdadeiramente professor. Mais do que uma expectativa pedagógica, essa ideia representava uma necessidade emocional, pois associava a continuidade da relação com uma turma à possibilidade de construir uma intervenção mais consistente e significativa. O MRPP retirou-me essa segurança inicial. A inquietação que senti não se centrava apenas no meu processo de formação, mas também no impacto que a rotatividade poderia ter na aprendizagem dos alunos. Questionei-me, por isso, se a ausência de um professor fixo poderia gerar instabilidade, dificultar a criação de rotinas ou comprometer a continuidade das aprendizagens. Esta preocupação levou o NE, em articulação com a PC, a refletir sobre a operacionalização do modelo, ficando definido que os EE alternariam semanalmente a sua intervenção pelas turmas da PC. Com o decorrer da PES, esta perceção inicial foi-se transformando. A instabilidade que eu receava não se confirmou. Pelo contrário, os alunos revelaram curiosidade e abertura perante a diversidade de intervenções, uma vez que cada EE apresentava um modo próprio de comunicar, organizar a aula, gerir a turma e orientar as tarefas. Esta diversidade revelou-se pedagogicamente relevante, porque nem todos os alunos respondem da mesma forma aos mesmos estilos de ensino. Assim, o contacto com diferentes professores aumentou as possibilidades de cada aluno encontrar, em diferentes momentos do ano, uma abordagem mais próxima do seu modo de aprender.

Para a PC, o MRPP representou igualmente um desafio acrescido. À exigência própria da supervisão pedagógica juntou-se a necessidade de acompanhar, de forma permanente, as aulas, os EE, as turmas e a continuidade do trabalho desenvolvido. A gestão deste modelo exigia uma leitura constante do processo formativo, obrigando a PC a regular não apenas a intervenção individual de cada EE, mas também a coerência global da experiência pedagógica. Foi precisamente esta complexidade que despertou a minha curiosidade enquanto EE e que acabou por se constituir como o foco da minha investigação, orientada para compreender de que modo a PC concebe, organiza e regula a mentoria num contexto formativo marcado pela rotatividade, pela partilha e pela articulação permanente.

2.2.7. Conhecer as turmas: caracterização do contexto de intervenção

A caracterização das turmas constituiu uma etapa essencial para a construção de um planeamento coerente e ajustado. Conhecer os alunos permitiu evitar uma intervenção baseada numa turma abstrata ou idealizada, aproximando as decisões pedagógicas das necessidades, interesses e características reais de cada grupo. Este processo assumiu particular relevância no contexto do MRPP, uma vez que a circulação entre turmas reduzia o tempo de contacto direto e exigia uma leitura mais rápida, intencional e partilhada dos alunos. Neste sentido, a caracterização das turmas resultou da articulação entre diferentes fontes de informação, nomeadamente, a observação direta através das aulas iniciais, o inquérito sócio biográfico [1](Anexo 2) aplicado através do *Google Forms*, o parecer da PC e a partilha constante de informação dentro do NE. No âmbito da PES, foram lecionadas três turmas do 11.º ano, duas das turmas do curso de Línguas e Humanidades e uma de Ciências e Tecnologias.

2.2.8. Turma Partilhada 1

A primeira TP (Anexo 3) era constituída por 23 alunos do 11.º ano do Curso de Línguas e Humanidades, com uma composição de 16 elementos do sexo feminino e 7 do sexo masculino. Esta predominância feminina influenciou, de forma natural, as dinâmicas

[1] Corresponde a um instrumento de recolha de informação inicial sobre os alunos, permitindo conhecer dados pessoais, percurso escolar, experiências desportivas, interesses, expectativas e relação com a disciplina de EF.

de grupo e as preferências nas modalidades abordadas, sem que isso comprometesse o envolvimento global da turma.

Do ponto de vista motor, a turma revelou um nível de proficiência heterogéneo, onde as trajetórias desportivas dos alunos são inevitavelmente distintas. Esta heterogeneidade foi encarada não como obstáculo, mas como recurso pedagógico, sendo que exigiu uma diferenciação cuidada das tarefas e dos critérios de êxito, mas possibilitou também momentos de aprendizagem entre pares de qualidade assinalável, nos quais os alunos com maior competência motora assumiram, de forma espontânea, um papel de referência para os colegas. A nível socioafetivo, esta era a turma mais coesa das três. O ambiente de aula era positivo, a conflitualidade era reduzida e o sentido de responsabilidade era transversal ao grupo. O empenho generalizado nas tarefas e a recetividade às estratégias de instrução tornaram cada sessão num espaço de trabalho funcional e motivante, o que não significa que fosse isento de desafios, mas que esses desafios eram, na maior parte das vezes, de natureza pedagógica e não comportamental.

2.2.9. Turma Partilhada 2

A segunda TP (Anexo 4), igualmente do 11.º ano do Curso de Línguas e Humanidades, era constituída por 21 alunos, com uma composição de 17 elementos do sexo feminino e 4 do sexo masculino. Sendo a mais pequena das três turmas, apresentava também a proporção de géneros mais acentuada, o que lhe conferia uma identidade própria e se refletia nas interações e nas respostas às propostas pedagógicas.

Do ponto de vista motor, a turma evidenciava lacunas que exigiam uma intervenção pedagógica intencional e diferenciada, manifestadas sobretudo ao nível da coordenação motora global, do controlo corporal em situações de maior complexidade técnica e da capacidade de transferir aprendizagens entre contextos. Esta fragilidade motora contrastava, no entanto, com uma capacidade cognitiva acima da média, visível desde cedo na rapidez e precisão com que os alunos compreendiam e interpretavam as tarefas propostas. Esta característica permitiu privilegiar estratégias de instrução mais abertas e de cariz questionador, promovendo a reflexão dos alunos sobre a sua própria prática e fomentando o desenvolvimento de uma literacia motora mais consciente e intencional. Trabalhar com este grupo obrigou, de forma positiva, a elevar a exigência intelectual das propostas e a investir num diálogo pedagógico mais sofisticado, sem nunca

subestimar a capacidade de análise dos alunos, ainda que as suas competências motoras exigissem um acompanhamento mais próximo. A nível socioafetivo, a forte presença feminina condicionou positivamente o envolvimento dos alunos do sexo masculino, que participaram de forma ativa e integrada nas dinâmicas de aula, em prol da aprendizagem das colegas. O ambiente de aula foi colaborativo, as diferenças individuais eram reconhecidas e respeitadas, e este clima relacional constituiu-se como um fator que potenciou a aprendizagem do grupo.

2.2.10. Turma Partilhada 3

A terceira TP (Anexo 5) era constituída por 24 alunos do 11.º ano do Curso de Ciências e Tecnologias, com uma composição de 13 elementos do sexo masculino e 9 do sexo feminino. Dois alunos apresentavam Necessidades Educativas Especiais e não realizavam aulas com a turma, aspeto que foi tido em conta no planeamento e na organização das atividades.

Do ponto de vista motor, esta era, a turma com o nível de destreza mais elevado das três. No entanto, esta competência motora não se traduziu em coesão de grupo nem em motivação para a disciplina, evidenciando que o desempenho motor e o funcionamento socioafetivo de uma turma não são necessariamente dimensões correlacionadas, contrariando uma expectativa inicial de que maior competência motora se associaria a um clima de aula mais favorável. A nível socioafetivo, foi de facto esta a turma que colocou os maiores desafios de ordem pedagógica e relacional. O grupo encontrava-se fragmentado, o clima de aula era menos estimulante e a motivação para a disciplina era visivelmente inferior à das outras turmas. Esta combinação de elevada capacidade motora aliada a baixa coesão e baixa motivação para a prática exigiu uma abordagem cuidadosa e estrategicamente diferenciada, que passou por adotar estratégias de coesão grupal antes de avançar com os conteúdos previstos, através de trabalho cooperativo estruturado, de tarefas que valorizavam a interdependência positiva entre os alunos e de momentos de reflexão coletiva sobre o funcionamento do grupo. Não foi um processo linear nem imediato, mas foi, de todos os percursos do ano, aquele que mais ensinou sobre a dimensão relacional e afetiva do ensino durante a PES.

2.2.11. O núcleo de estágio como equipa: percursos de construção coletiva

"As comunidades de prática definem-se pelo conteúdo, pela aprendizagem como experiência viva de negociação de sentido, e não pela forma. Neste sentido, não podem ser instituídas nem definidas por decreto"

(Wenger, 1998, p. 229)

O NE foi muito mais do que um grupo de trabalho, foi uma verdadeira comunidade de prática, no sentido atribuído por Lave e Wenger (1991) e Wenger (1998), isto é, um grupo que aprende em conjunto através da participação ativa num projeto comum, partilhando experiências, construindo conhecimento e desenvolvendo uma identidade coletiva que ultrapassa a soma das individualidades que o compõem.

Esta dimensão foi potenciada pelo MRPP. Ao assumirmos todos, em simultâneo, responsabilidade sobre as diferentes turmas, criou-se uma lógica de compromisso partilhado que transformou cada aula em objeto de reflexão coletiva, pois as dificuldades com um aluno eram discutidas em conjunto e originavam estratégias testadas na sessão seguinte por outro elemento, e os erros de um tornavam-se aprendizagem para todos.

Com o decorrer do ano, esta dinâmica ultrapassou a dimensão profissional e deu lugar a um forte sentimento de pertença. O trabalho em núcleo estendia-se sistematicamente, não apenas por exigência das tarefas, mas porque o clima era estimulante e propício à colaboração, num ambiente em que cada elemento se sentia ouvido e valorizado. Este vínculo, que nos acompanhou durante o ano inteiro, permitiu encarar dificuldades como oportunidades formativas, relativizar a frustração e atribuir sentido às exigências da PES.

2.2.12. Professora cooperante e professor orientador: dois olhares que guiam

2.2.12.1. Professora cooperante: presença, exigência e mediação formativa

A relação com a PC foi uma das dimensões mais marcantes da PES. Desde o primeiro dia percebi que o EP não seria apenas um espaço para aplicar conhecimentos, mas um processo de confronto, reflexão e crescimento, no qual a PC assumiu um papel decisivo ao combinar exigência e cuidado. A sua orientação equilibrou conforto e desconforto, transmitindo segurança para errar e reformular, mas não aceitando decisões pouco fundamentadas. Esta exigência, que senti inicialmente como pressão, revelou-se essencial, ao colocar-nos perante os nossos limites enquanto nos acompanhava no processo de os ultrapassar.

A reflexão pós aula, assumiu um papel central na minha formação, uma vez que cada intervenção era analisada com rigor, procurando compreender o que tinha resultado, o que poderia ter sido ajustado e que alternativas seriam possíveis. Com o tempo, deixei de interpretar a aula apenas como algo que "correu bem" ou "correu mal" e passei a entendê-la como um conjunto de decisões pedagógicas com efeitos concretos na aprendizagem dos alunos.

As micro sessões de ensino [2]prolongaram esta lógica reflexiva, transformando a construção das Unidades Didáticas num processo de experimentação coletiva. Nestes momentos, a PC apresentava progressões e encadeamentos que ajudavam o NE a antecipar dificuldades e a desenhar tarefas mais ajustadas. Para além disso, estas sessões tinham uma dimensão prática, pois o NE gravava conteúdos demonstrativos, organizados em playlists e disponibilizados aos alunos como apoio ao trabalho autónomo.

Foi igualmente determinante o trabalho colaborativo fomentado pela PC no NE, assente na partilha, na confiança e na construção coletiva de soluções. As "ameixas"[3], estimulavam a curiosidade sem nos oferecer respostas prontas, obrigando-nos a pensar, propor e justificar as nossas decisões. Esta proximidade, aliada ao suporte emocional construído ao longo da PES, revelou-se fundamental nos momentos de maior pressão.

2.2.12.2. Professor orientador: rigor e desenvolvimento profissional

O Professor Orientador (PO), por seu lado, trouxe uma perspetiva complementar, igualmente necessária. Ao desenvolver coletivamente o parecer da instituição universitária, a ancoragem teórica e a capacidade de situar a experiência prática num quadro conceptual mais amplo, consegui melhorar a minha perceção da complexidade da profissão. As reuniões com o PO foram momentos para sair do imediatismo da aula e pensar na prática com maior profundidade e rigor conceptual.

[2] Correspondem a formações, a cabo da PC, que promovem experimentação e preparação pedagógica, nos quais os EE testam progressões, tarefas ou formas de instrução antes da sua aplicação em contexto real de aula.

[3] Entende-se por desafios informais lançados sob a forma de perguntas realizadas pela PC, antes, durante ou após a aula, com o intuito de estimular o trabalho autónomo dos EE.

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

3.1. Conceção

3.1.1. Educação Física como projeto de formação humana

A EF ocupa, no currículo escolar, um lugar que com frequência induz a rebaixar a disciplina à dimensão do exercício físico, desempenho motor e o rendimento. Esta leitura é redutora, e foi contra ela que procurei construir a minha intervenção ao longo do ano. Compreender a EF na sua plenitude exige um olhar que ultrapasse a superfície do movimento e reconheça nele um veículo de formação pessoal, social e cultural (Bento, 2003).

Bento (2003) é categórico a este respeito, ao justificar a EF não apenas pela sua contribuição para a saúde ou pela melhoria das capacidades físicas, mas pelo seu valor pedagógico intrínseco, onde reside a capacidade de formar sujeitos mais conscientes, mais capazes e mais humanos. O autor defende que a aula de EF é, antes de mais, um espaço de encontro entre o professor, o aluno e o saber, no qual se constroem experiências com sentido e o movimento é convocado ao serviço do desenvolvimento integral. Subscrevo esta posição, mas reconheço que ela é mais fácil de afirmar do que de concretizar, porque a pressão do tempo letivo e a visibilidade imediata do desempenho motor empurram constantemente o professor para a dimensão que Bento considera insuficiente. Negar este potencial é empobrecer a disciplina e, com ela, a própria ideia de educação.

Esta visão encontra enquadramento na obra de Arnold (1979), que distingue três dimensões do movimento humano, a educação *em* movimento, a educação *através* do movimento e a educação *sobre* o movimento. A primeira remete para a experiência intrínseca do mover-se, o prazer, a perceção cinestésica e a consciência corporal. A segunda convoca o movimento como instrumento de outros fins educativos, o desenvolvimento do carácter, a cooperação, a resiliência e a cidadania. A terceira apela ao conhecimento reflexivo sobre o próprio movimento, à compreensão das suas regras, dos seus contextos e das suas implicações culturais e sociais. A riqueza desta trilogia reside na mobilização simultânea das três dimensões, e foi essa simultaneidade que assumi como critério de exigência, recusando tratar o conhecimento sobre o movimento

como um apêndice teórico ou a dimensão social como um efeito colateral do jogo, e planeando-os com a mesma intencionalidade que dedicava ao gesto técnico.

Esta conceção tridimensional encontra alinhamento nas diretrizes curriculares. As Aprendizagens Essenciais e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória não circunscrevem a disciplina ao gesto técnico, exigem o desenvolvimento articulado de competências motoras, cognitivas, sociais e atitudinais, traduzindo em linguagem curricular a mesma trilogia. A coerência entre esta exigência e a prática não é, porém, automática, e tornou-se concreta no próprio instrumento de Avaliação Diagnóstica (AD), quando decidi recolher informação não apenas no domínio motor, mas também no cognitivo e no social, obrigando a trilogia a ter consequência nas decisões de planeamento em vez de permanecer no plano do discurso.

Se o que se pretende desenvolver é multidimensional, então o ensino não pode organizar-se em torno de um conteúdo isolado, tem de partir do aluno, do seu ponto de partida e das suas necessidades. Foi por aqui que as abordagens centradas no aluno, deixaram de ser uma opção estilística e passaram a ser uma decorrência da própria conceção de EF. Casey e Kirk (2021) situam estas abordagens no centro da pedagogia contemporânea da disciplina, ao deslocarem o foco daquilo que o professor ensina para aquilo que o aluno efetivamente aprende e para as condições em que o faz. Assumir este princípio significou desenhar a aula a partir do problema de aprendizagem do aluno, e não a partir da matéria que eu dominava, deslocação que não foi imediata nem confortável, porque exigiu abdicar da segurança de ensinar o que sei a favor da incerteza de responder ao que o aluno precisa. O Modelo de Estruturas de Conhecimentos de Vickers (MEC) (1990), que estruturou o meu planeamento e que desenvolverei adiante, foi o instrumento que me forçou a essa passagem, ao obrigar-me a interrogar que problemas cada modalidade colocava aos alunos antes de decidir o que neles ensinar.

Neste enquadramento, a literacia física emerge como um conceito agregador da multidimensionalidade e interdependência dos domínios de desenvolvimento a privilegiar em EF. Whitehead (2010) define-a como a motivação, a confiança, a competência física, o conhecimento e a compreensão que dispõem o indivíduo a valorizar e a assumir a responsabilidade pela prática de atividade física ao longo da vida. A literatura sobre EF de Qualidade tem reforçado esta noção como finalidade última da disciplina, recusando a leitura que a confunde com o mero domínio de habilidades

motoras fundamentais. Esta ressalva não é, para mim, um pormenor académico, mas o erro que tive de evitar na prática, porque ser fisicamente literato não é executar bem um conjunto de gestos, é mover-se com intencionalidade e confiança em contextos variados, compreender o valor do movimento e integrá-lo num projeto de vida ativo.

A literacia física fecha, assim, o círculo aberto pela trilogia de Arnold e pelas abordagens centradas no aluno, dando sentido a opções que, isoladas, poderiam parecer acessórias. Sendo o seu fim último uma relação autónoma e duradoura com o movimento, o ensino tem de conduzir o aluno a construir progressivamente essa autonomia, o que só acontece quando ele é tratado como agente da sua aprendizagem. Foi este horizonte que justificou que os alunos construíssem os seus próprios planos de treino individualizados e que o recurso a aplicações de registo da atividade física prolongasse a prática para além da aula, decisões que só ganham sentido se a meta não for o desempenho na aula, mas a relação com o movimento depois dela. A literacia física é, em definitivo, o horizonte, e as abordagens centradas no aluno são o caminho que o torna alcançável, sendo a EF escolar muito mais do que um conjunto de matérias a lecionar, é a oportunidade de cultivar nos jovens uma relação significativa e perene com o movimento.

3.1.2. O professor de Educação Física como impulsionador de aprendizagens

Se a EF encerra o potencial formativo que descrevi, é o professor que determina se este se concretiza ou se dissolve numa prática sem intencionalidade. Esta responsabilidade obriga a recusar duas imagens redutoras da profissão, a do executor de programas e a do técnico de movimento que apenas demonstra gestos. A literatura recente sobre pedagogias centradas no aluno questiona, porém, que a alternativa a estas imagens seja a do professor como facilitador, noção demasiado estreita da ação docente (Goodyear & Dudley, 2015), propondo antes o professor como ativador das aprendizagens, que intervém intencionalmente para as desencadear e sustentar através da aprendizagem ativa, da diferenciação e da resposta às necessidades dos alunos (Wibowo & Dyson, 2021). É esta a função que assumo como central, a de impulsionador das aprendizagens, cuja tarefa não é exibir o que sabe, mas criar as condições para que o aluno aprenda. Esta distinção foi estruturante, porque deslocou a minha atenção do meu desempenho para o dos alunos. A primeira exigência que se coloca a este professor é o domínio profundo do conteúdo que ensina, mas um domínio de natureza específica. Shulman (1986, 1987) distingue, a

este respeito, entre o conhecimento da matéria em si e o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC), que consiste na capacidade de transformar didaticamente esse saber, tornando-o acessível, progressivo e significativo para cada grupo de alunos. Esta transformação implica selecionar as tarefas adequadas a cada nível de desempenho, encontrar as representações e analogias mais eficazes e antecipar as dificuldades típicas de cada matéria. É, no fundo, a diferença entre quem sabe executar um gesto técnico e quem sabe criar as condições para que outros o aprendam, distinção que vivi de forma direta e que retomarei adiante, quando a minha experiência desportiva se revelou insuficiente para garantir que soubesse ensinar.

Ward et al. (2015, 2016) aprofundam esta ideia com o conceito de Conhecimento Especializado do Conteúdo (CEC), ao demonstrarem que professores com maior domínio técnico e tático das modalidades tomam decisões pedagógicas mais fundamentadas, constroem progressões mais coerentes e fornecem feedback qualitativamente superior. O conhecimento da matéria não é, por isso, um pressuposto estático que se adquire de uma vez, é uma condição ativa da qualidade do ensino, que se aprofunda com a experiência e com a reflexão sistemática sobre a prática.

Este conhecimento, por mais sólido que seja, não basta enquanto não se traduzir em escolhas pedagógicas fundamentadas. Metzler (2011) defende que a seleção e a aplicação de modelos pedagógicos adequados ao contexto e aos objetivos de aprendizagem constituem uma das competências centrais do professor de EF. A escolha de um modelo pedagógico não é uma decisão técnica nem neutra, é uma tomada de posição que reflete uma conceção de aprendizagem, uma visão do papel do aluno e uma perspetiva sobre o que a EF deve promover. Foi assim que passei a entendê-la, não como a pergunta sobre que modelo aplicar a determinada modalidade, mas sobre que aprendizagem pretendia que cada modelo tornasse possível.

Esta posição tem, contudo, uma consequência que considero decisiva, a de que os modelos pedagógicos não valem por si, valem na medida em que servem as metas da EF. Não são estruturas fechadas a aplicar com fidelidade, mas referenciais flexíveis a mobilizar com critério. Casey e Kirk (2021) sublinham que a prática baseada em modelos exige do professor a capacidade de conhecer os elementos estruturantes de cada abordagem e, simultaneamente, de os adaptar criticamente, lendo o grupo, interpretando os dados da prática e reconfigurando as suas opções em função do que observa.

Compreendi, ao longo do ano, que aplicar um modelo na sua forma pura, por respeito à sua coerência teórica, podia significar, trair a sua finalidade, e que a fidelidade que importa não é ao modelo, mas à aprendizagem que ele deve produzir. Foi esta leitura que me levou a hibridizar abordagens sempre que a complexidade real da aula o exigia, decisão que desenvolverei na realização da prática.

Esta flexibilização só ganha sentido, porém, quando orientada para um fim claro, e esse fim é, no caso da EF, o desenvolvimento integrado dos quatro domínios essenciais da aprendizagem do aluno, o motor, o cognitivo e o socioafetivo. Mobilizar os modelos pedagógicos ao serviço das metas da disciplina significa, em concreto, garantir que nenhum destes domínios é sacrificado em nome dos restantes, que o jogo não desenvolve apenas a competência motora à custa da compreensão tática, que a cooperação não se reduz a uma estratégia de organização sem aprendizagem social efetiva. É esta articulação que distingue o professor que impulsiona aprendizagens daquele que apenas ocupa o tempo de aula, e remete, inevitavelmente, para a dimensão reflexiva da profissão, que percorre toda esta área à qual regressarei.

3.2. Planeamento

3.2.1. Entre o previsto e o vivido: planeamento anual

Planear foi o primeiro grande deslocamento[4] da minha identidade enquanto EE. Entrei no EP a entender o planeamento como obrigação a cumprir e saí dele a compreendê-lo como forma de articular o pensamento com intencionalidade pedagógica, justificando o que ensinar, porquê, em que sequência e com que alternativas caso a realidade não correspondesse ao previsto.

A organização dos espaços da EC foi um elemento estruturante da prática, e não apenas logístico, pois a escola é uma realidade social organizada por rotinas e relações próprias (Canário, 2005; Nóvoa, 1992). O *roulement* de espaços condicionou a seleção das modalidades, a organização das UDs e a definição das progressões, obrigando a cruzar os objetivos curriculares com as condições reais de prática para garantir segurança, tempo de empenhamento motor e qualidade das aprendizagens.

[4] Refere-se à mudança profunda entre a conceção que possuía enquanto estudante e a compreensão que fui reconstruindo após iniciar a PES como EE.

O planeamento sustentou-se ainda no inquérito sócio biográfico, aplicado via *Google Forms*, e no parecer da PC, que detinha a continuidade das três turmas. O cruzamento destas fontes evitou uma organização meramente formal, patente no planeamento anual (Anexo 10). Ainda assim, o espaço alocado às aulas viu-se recorrentemente comprometido por atividades não letivas, revelando a volatilidade deste nível, o que aproxima a necessidade de ajuste da conceção de profissional reflexivo de Schön (1983).

Tabela 1. *Aulas previstas e efetivadas.*

Período Letivo	**Modalidades**	**Aulas Previstas**	**Aulas Efetivadas**	**Diferença entre as aulas lecionadas e previstas**
1º	Aulas Teóricas	2	2	0
	ARE	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	2	4	+2
	Voleibol	10	9	-1
	ARE	1	1	0
3º	Judo	4	2	-2
	Basquetebol	8	6	-2
	Dança	1	1	0
	Aula Teórica	1	1	0
	Ginástica	4	3	-1
	ARE	1	1	0
	FITescola	4	4	0
Total		**73**	**61**	**-12**

3.2.2. O MEC de Vickers: da obrigação burocrática à estruturação da intenção pedagógica

O O MEC de Vickers (1990) constituiu um dos pilares estruturantes do meu planeamento (Anexo 11) assumindo-se como o documento onde o plano anual, a unidade didática e o plano de aula se articulam num pensamento único e coerente. Ao obrigar-me a questionar não apenas o que lecionar, mas que problemas a modalidade colocava aos alunos, que progressões tornavam o conteúdo ensinável e que critérios permitiam tornar a aprendizagem visível, o MEC aproximou-se da função heurística do planeamento, entendida como uma forma de orientar a ação pedagógica através da análise, da antecipação e da tomada de decisão fundamentada (Bento, 2003), decisão essa que teria depois de ser desdobrada de forma coerente em cada um dos níveis subsequentes.

Foi precisamente esta articulação que permitiu ultrapassar uma visão fragmentada da EF, relacionando num mesmo pensamento integrador a estrutura da modalidade, as características dos alunos, os objetivos, as tarefas e a avaliação, sem que nenhuma destas dimensões fosse pensada de forma isolada relativamente às restantes escalas de planeamento. O módulo 7, relativo às situações de aprendizagem e às progressões, tornou esta lógica particularmente evidente, na medida em que a heterogeneidade das turmas passou a ser respondida através de tarefas com variantes e níveis de complexidade ajustados, numa lógica de extensão, refinamento e aplicação (Rink, 2014), lógica essa diretamente reinvestida na construção da unidade didática e na sequência de cada plano de aula.

Deste modo, o MEC não me prendeu a uma sequência rígida nem se esgotou num nível de planeamento isolado. Pelo contrário, funcionou como base fundamentada para alinhar o plano anual, a unidade didática e o plano de aula, garantindo que cada decisão pedagógica, independentemente da escala em que era tomada, respondia de forma coerente às necessidades reais dos alunos e às especificidades da modalidade.

3.2.3. Unidade didática: fundamentos e operacionalização pedagógica

A UD (Anexo 12) é o nível intermédio, em que as intenções de ensino se convertem em decisões operacionais, distribuindo os conteúdos de forma progressiva ao longo de sessões com temática comum (Bento, 2003). Dependendo da qualidade das aprendizagens da sequenciação do conteúdo (Rink, 2014). A UD não se comportou como

um documento fechado, e foi no confronto com variáveis que o planeamento não previa, que aprendi a reconhecer o valor do reajuste.

A UD de Basquetebol evidenciou, com particular clareza, a necessidade de reajustar o planeamento às condições reais da prática. Prevista para o terceiro período, acabou por ser fortemente condicionada por uma onda de calor e por uma atividade de retórica, o que reduziu a extensão anteriormente planeada. Descontando a AD e o evento culminante, restaram apenas quatro sessões de ensino. Perante o tempo reduzido, a opção passou por concentrar os conteúdos essenciais e construir cada aula de forma detalhada, procurando intercalar diferentes componentes do jogo. Para isso, recorri ao trabalho por estações, o que permitiu que os alunos contactassem, na mesma aula, com vários conteúdos da modalidade interligados. Esta organização não teve apenas uma função prática e permitiu também que os alunos compreendessem melhor a articulação entre os conteúdos e a sua aplicação em situação de jogo. A implementação do MED foi facilitada pelas experiências anteriores das turmas com este modelo, o que permitiu partir de rotinas já consolidadas. Os alunos reconheciam a lógica da afiliação, da pontuação visível, da calendarização e do evento culminante, tornando a UD mais fluida e eficaz. Apesar do tempo reduzido, a planificação criteriosa das aulas refletiu-se positivamente na qualidade do jogo e na qualidade com que desenvolveram os conteúdos.

3.2.4. Os planos de aula: do guião de segurança ao instrumento de decisão

O plano de aula (Anexo 13) constituiu um dos elementos centrais na organização da minha intervenção pedagógica, permitindo antecipar a estrutura da aula, definir prioridades e garantir coerência entre objetivos, tarefas e critérios de êxito. Esta função organizativa é indissociável, para Bento (2003), de uma intencionalidade pedagógica que deve orientar o ato de ensinar enquanto processo de decisões tomadas em função da análise da situação concreta. Ao longo da PES, compreendi que o plano devia traduzir a intencionalidade pedagógica da aula e não apenas a sua sequência operacional.

O modelo utilizado integrou os elementos essenciais à preparação da intervenção e organizou a aula nas suas fases inicial, fundamental e final, contemplando conteúdos, objetivos, situações de aprendizagem e critérios de êxito. Um dos aspetos mais relevantes foi a inclusão de categorias transdisciplinares nos objetivos, nomeadamente habilidades motoras, condição física, cultura desportiva e conceitos psicossociais. Esta organização impediu uma visão reduzida da EF centrada apenas na execução técnica, obrigando-me a

pensar cada aula como um espaço de desenvolvimento global, em que o aluno aprende a executar, compreender, decidir, cooperar e responsabilizar-se pela sua participação. Esta preocupação articula-se com o conceito de literacia física, entendido como a articulação entre motivação, confiança, competência física, conhecimento e compreensão para valorizar e assumir responsabilidade pela prática física ao longo da vida (Whitehead, 2010). A literatura associa a ansiedade dos primeiros momentos da PES a um investimento excessivo no planeamento escrito, na expectativa de um controlo que a aula não permite (Caires, 2001). Esta tensão marcou os meus primeiros planos de aula, que eram excessivamente descritivos e procuravam antecipar todos os momentos da aula. Hoje compreendo que essa tentativa de controlo me dava apenas uma sensação ilusória de segurança.

Na prática, um PA demasiado extenso não diminuía a ansiedade, apenas a transferia para o documento, tornando-me mais dependente do que estava escrito e menos atento à leitura da turma. Uma das principais causas desta dificuldade estava no número excessivo de critérios de êxito definidos para cada habilidade. Ao tentar contemplar demasiados aspetos, os planos de aula tornavam-se pouco funcionais e difíceis de utilizar durante a aula. Com o tempo, passei a selecionar apenas os critérios essenciais, diretamente ligados ao objetivo da sessão, o que tornou o planeamento mais claro, flexível e ajustado à intervenção pedagógica. Assim, os PA deixaram de ser meros guiões organizativos e passaram a constituir instrumentos de reflexão, decisão e regulação da prática.

3.2.5. A coerência vertical do planeamento: a ginástica como caso de articulação entre níveis

Para encerrar este capítulo, importa sublinhar que os três níveis de planeamento, não funcionaram de forma isolada, mas como um sistema em diálogo permanente, em que a previsão de um nível era constantemente confrontada com a ação no nível seguinte, gerando reajustamento e nova tomada de decisão. A ginástica foi o exemplo mais evidente desta articulação, na medida em que atravessou os três períodos letivos e exigiu decisões sucessivas e interdependentes ao nível do planeamento anual, do MEC, da UD e do plano de aula. Tudo começou no plano anual, onde a presença da ginástica nos três períodos não resultou de uma escolha pedagógica, mas de uma exigência curricular do ensino secundário. A decisão pedagógica iniciou-se por organizar essa obrigatoriedade em

função das condições reais da prática e do conhecimento progressivo da turma. O *roulement* de espaços disponibilizava o auditório em blocos alternados ao longo do ano, enquanto os inquéritos sócios biográficos, a AD e o estudo de turma evidenciavam experiências prévias muito distintas, diferentes níveis de confiança e uma relação desigual dos alunos com esta matéria. Foi a partir do cruzamento destes dados que optei por distribuir os conteúdos de forma progressiva ao longo dos blocos disponíveis, transformando, assim, uma imposição curricular e uma limitação logística numa oportunidade pedagógica. Esta decisão tomada ao nível anual não se esgotou em si mesma, projetando-se diretamente no planeamento intermédio. Ao perceber que a ginástica seria retomada em momentos distintos, compreendi que o MEC e a UD não podiam ser documentos fechados, mas instrumentos ajustáveis à evolução real dos alunos, no sentido proposto por Vickers (1990) para o MEC. A reestruturação da extensão de conteúdos levou-me, por isso, a reformular a sua seleção, articulando as Aprendizagens Essenciais com a leitura concreta da turma e com o tato pedagógico necessário para decidir o que fazia sentido ensinar, aprofundar ou retirar. Assim, a UD de ginástica acrobática não resultou apenas da sequência previamente definida no MEC, mas de uma nova seleção criteriosa dos conteúdos, em diálogo direto com o nível anual que a tinha tornado possível, procurando garantir uma progressão exequível, coerente e ajustada às possibilidades dos alunos.

Foi, contudo, no plano de aula que esta previsão construída nos níveis anteriores foi confrontada com maior clareza, fechando o ciclo entre o que tinha sido decidido a montante e aquilo que a prática efetivamente revelava. Logo na primeira sessão de composição coreográfica, a observação direta evidenciou que a transferência antecipada entre a ginástica artística e a ginástica acrobática, prevista no MEC, não se concretizava da forma esperada. Os alunos dominavam alguns elementos isolados, mas revelavam dificuldades em articulá-los numa composição, sobretudo nas transições, na ocupação do espaço e na coerência temática da apresentação. Perante este desajuste entre o previsto e o observado, a primeira resposta ocorreu ainda durante a própria aula, na limitação dos conteúdos que estavam previstos e que foram efetivamente lecionados. Este ajuste pontual no plano de aula não se esgotou, porém, na aula em que ocorreu. Tal como a decisão anual se tinha projetado no MEC e na UD, também esta resposta imediata desencadeou um movimento de retorno aos níveis anteriores, numa lógica de reflexão

sobre a ação (Schön, 1987) que me obrigou a repensar o que tinha sido planeado antes mesmo de a UD estar concluída.

A dificuldade observada numa aula concreta levou-me a reformular a própria UD, alargando o tempo dedicado à composição coreográfica e reorganizando a progressão prevista. Esta alteração implicou, por sua vez, rever o MEC, nomeadamente a extensão dos conteúdos, as situações de aprendizagem e os critérios que permitiam tornar a aprendizagem visível. E esta revisão, finalmente, obrigou-me a reinterpretar a seleção das aprendizagens e a reajustar o próprio planeamento anual, de modo a acomodar a nova organização sem comprometer a coerência global do percurso.

3.3. Realização da prática pedagógica

3.3.1. Ciclo diagnosticar–refletir–agir–observar–reajustar

Todas as decisões descritas nesta área, desde a gestão da aula à seleção dos modelos, das medidas de equidade à integração das tecnologias, partilham uma mesma origem. Na medida em que não surgiram como improvisos soltos, mas como produto de um ciclo reflexivo sistemático. Coloco-o deliberadamente no termo desta secção porque é ele que confere unidade a tudo o que a antecede, sendo menos uma técnica entre outras do que a disposição que percorreu e regulou toda a minha intervenção. O ciclo [5]organizou-se em cinco momentos, sendo que, diagnosticava o obstáculo, refletia sobre a sua causa, agia através de uma regra, tarefa ou forma de pontuação, observava o efeito produzido e reajustava em conformidade.

Este processo aproximou a minha intervenção da reflexão-na-ação de Schön (1983, 1987) que distingue a reflexão-na-ação, no decurso da própria intervenção, quando o professor reconhece no momento que a tarefa não produz o efeito esperado e a reformula sem interromper a aula, da reflexão-sobre-a-ação, posterior, que reconstrói criticamente a decisão. O meu desenvolvimento consistiu em transitar de uma prática dependente da segunda, a análise feita depois da aula com a PC, para uma crescentemente capaz da primeira, o reajuste no próprio momento. Foi esta passagem que distinguiu o professor que terminou o ano daquele que o iniciou.

[5] Ciclo que traduz a lógica de regulação permanente da prática pedagógica, na qual cada decisão resulta da leitura dos alunos, da reflexão sobre a intervenção, da ação realizada, dos efeitos observados e do reajuste posterior.

É por esta razão que entendo a reflexão não como uma etapa do processo, mas como a sua condição de possibilidade. Sem o diagnóstico, as medidas de equidade seriam arbitrárias; sem a reflexão, a ação pedagógica perderia intencionalidade; sem a ação, o planeamento permaneceria no plano da intenção; sem a observação do efeito, a escolha dos modelos seria uma questão de preferência pessoal; e, sem o reajuste, o planeamento tornar-se-ia um documento morto. Foi neste ciclo de diagnosticar, refletir, agir, observar e reajustar que a minha intervenção foi ganhando sentido, coerência e capacidade de resposta às necessidades reais dos alunos.

Tabela 2. *Ciclo diagnosticar-refletir-agir-observar-reajustar.*

Fase	**Pergunta orientadora**	**Exemplo na prática pedagógica**
Diagnosticar	O que está a impedir a aprendizagem?	Poucos alunos finalizam; bola cai rapidamente no Voleibol; turmas revelam baixa intensidade; alguns alunos chegam atrasados.
Refletir	Que regra, modelo ou organização responde ao problema?	MED para pontuação coletiva; MAC para cooperação; ABJ para ajustar o jogo; MID para segurança inicial.
Agir	Que adaptação será implementada?	Pontuação bónus; primeiro golo/cesto de cada aluno sobrevalorizado; bola protegida; segundo toque agarrado; pares cooperativos.
Observar	A mudança produziu efeito visível?	Mais alunos procuram a bola; maior compromisso; mais comunicação; redução de atrasos; aumento da intensidade.
Reajustar	O que deve ser retirado, reforçado ou complexificado?	Alterar o bónus; alterar papéis; ajustar grupos; retirar medidas de facilitação ou adicionar medidas de extensão.

3.3.2. Desenhar um contexto propício à aprendizagem de todos os alunos: participação, igualdade de oportunidades e equidade

A minha intervenção assentou no pressuposto de que não há aprendizagem sem participação efetiva e sem oportunidade real de aprender (Farias et al., 2022). De pouco vale incluir um aluno se a tarefa o mantém à margem do problema de aprendizagem, pela exigência ou pela facilidade. Garantir equidade representou assegurar que cada aluno dispõe de tempo de empenhamento motor e de uma oportunidade ajustada ao seu ponto

de partida (Rink, 2014; Siedentop & Tannehill, 2000), entendendo a individualidade dos alunos não como variável a contornar, mas como fator determinante da aprendizagem.

A equidade não se concretizou apenas na intenção de incluir, mas na forma como desenhei tarefas, manipulei regras, distribuí papéis e criei adaptações na pontuação. Fui percebendo que uma aula aparentemente igual para todos era injusta para muitos, para os menos confiantes, pela exigência inacessível, e para os mais hábeis, por os deixar numa zona sem desafio que comprometia as suas aprendizagens.

Nesta medida, as medidas facilitadoras e de extensão (Anexo 14) assumiram-se como instrumentos de diferenciação pedagógica, permitindo ajustar a prática aos diferentes níveis de competência, motivação e experiência motora dos alunos. As primeiras funcionaram como *scaffold* [6]de acesso, oferecendo tempo, espaço e critérios a quem precisava de entrar no problema sem ser excluído pelo erro. As segundas impediram que os alunos mais desenvolvidos repetissem apenas aquilo que já dominavam, colocando-os perante decisões táticas mais complexas ou responsabilidades sociais acrescidas. Neste sentido, a diferenciação não reduziu a exigência, tornou-a mais justa, aproximando-se da pedagogia diferenciada de Perrenoud (2000), que adapta o percurso sem diminuir o horizonte. O objetivo comum manteve-se, mas os caminhos até lá foram ajustados ao ponto de partida de cada aluno e ao problema concreto de cada turma, garantindo um acesso mais significativo e inclusivo ao currículo (Ainscow 2000; Sanches, 2005).

[6] Refere-se a um conjunto de ajudas temporárias, ajustadas ao nível de desenvolvimento do aluno, que permitem a realização de tarefas que este ainda não conseguiria concretizar de forma totalmente autónoma. À medida que o aluno ganha competência e confiança, esses apoios são progressivamente retirados.

Tabela 3. *Estratégias mobilizadas e efeito na resposta motora e atitudinal dos alunos.*

Problema diagnosticado	Estratégia mobilizada	Efeito nos comportamentos
Pontualidade irregular	+1 ponto por aluno pontual; penalização por atraso, comunicada previamente através do *Google Classroom.*	Autorregulação entre pares, pressão positiva da equipa e melhoria do compromisso com o início da aula.
Baixa intensidade e ritmo nas tarefas	Pontuação bónus variável para intensidade, empenho e cumprimento do ritmo de trabalho.	Maior tempo de empenhamento motor e valorização das tarefas de aprendizagem, não apenas do jogo final.
Finalização concentrada nos mesmos alunos	Bónus da inclusão: maior pontuação quando a equipa marcava através de alunos diferentes.	Aumento da participação dos alunos periféricos e mudança da lógica individual para coletiva.

3.3.3. Modelos pedagógicos: ferramentas educativas ao serviço da aprendizagem

> *"O potencial dos modelos de instrução reside na sua força unificadora para ligar teorias de ensino e de aprendizagem aos procedimentos específicos que os professores pretendem promover no espaço de aula."*
>
> (Graça, 2015, p. 20)

A utilização de modelos pedagógicos ao longo da PES (Anexo 14) não foi uma adesão formal a estruturas predefinidas, mas sim, uma forma de tornar a intervenção mais intencional e ajustada aos alunos. Na EF, marcada pela ação, pela imprevisibilidade e pela heterogeneidade motora, o modelo não é um guião fechado, mas uma estrutura de pensamento que ajuda a organizar as condições para a aprendizagem (Metzler, 2011).

Esta compreensão construiu-se ao longo do EP. Numa fase inicial, preocupava-me substancialmente, com que modelo pedagógico aplicar a cada modalidade. Com o decorrer da prática, a pergunta passou a ser "que problema de aprendizagem estava a tentar resolver", deslocando o centro da minha decisão para os alunos, e fazendo depender a escolha do nível de autonomia da turma, da segurança exigida pela modalidade, da necessidade de cooperação ou da compreensão tática a desenvolver.

Os modelos tornaram-se instrumentos de mediação pedagógica, permitindo criar mais estrutura quando a turma precisava de segurança, mais cooperação quando a relação

entre pares condicionava a aprendizagem, mais autonomia quando os alunos já a podiam assumir ou mais jogo quando era necessário dar sentido à técnica. A sua utilidade não esteve na aplicação rígida de um modelo, mas na possibilidade de organizar a aula em função de aprendizagens concretas. Esta lógica aproxima-se da prática baseada em modelos de Casey e Kirk (2021), segundo a qual os modelos pedagógicos não são receitas fechadas, mas estruturas orientadoras que conferem coerência às decisões do professor, às tarefas propostas e ao papel atribuído aos alunos. A passagem para abordagens mais centradas no aluno implicou, por isso, transformar a própria lógica da minha intervenção.

3.3.4. Modelar para (progressivamente) autononomizar

Rosenshine (2012) defende que a aprendizagem se torna mais eficaz quando o professor clarifica os objetivos, demonstra os procedimentos, orienta a prática inicial e verifica continuamente a compreensão dos alunos. Este princípio ajudou-me a compreender a pertinência do Modelo de Instrução Direta (MID) em momentos nos quais os alunos necessitavam de segurança, referências claras e uma estrutura inicial sólida antes de lhes ser exigida maior autonomia

Nesta medida, o MID foi utilizado quando a novidade, a segurança ou a exposição corporal exigiam referências claras. Ao longo da PES, compreendi que a Instrução Direta não deve ser entendida, de forma simplista, como um modelo rígido, centrado no professor e contrário à autonomia dos alunos. Pelo contrário, quando utilizada com intencionalidade, pode funcionar como um andaime inicial, ao oferecer segurança, organizar a turma, clarificar critérios e criar as condições mínimas para que, mais tarde, os alunos possam assumir maior responsabilidade sobre a sua aprendizagem.

Esta função foi particularmente importante nos momentos iniciais de contacto com as turmas. Em fases iniciais, onde estava a conquistar o "pulso" da turma. O MID ajudou-me a estabelecer rotinas, ritmo de trabalho e respeito pelas regras de funcionamento da aula. A demonstração, a explicação objetiva, as palavras-chave e a prática guiada permitiram criar uma estrutura clara, reduzindo ambiguidades e prevenindo comportamentos desviantes. Esta diretividade inicial não teve como objetivo controlar excessivamente os alunos, mas sim construir um ambiente de aprendizagem seguro.

Nas Atividades Rítmicas e Expressivas (ARE), o MID assumiu uma importância decisiva, porque a exposição corporal gerava vergonha, resistência e receio do julgamento dos colegas. Muitos alunos não se sentiam confortáveis em exprimirem-se ou errarem o ritmo da música, perante a turma. Neste contexto, pedir autonomia ou criatividade demasiado cedo poderia aumentar a ansiedade e bloquear a participação. Assim, recorri à demonstração, à repetição guiada e à minha própria participação com a turma, executando os movimentos conjuntamente com os alunos. Esta decisão teve um efeito pedagógico relevante, e tornou visível que ao expor-me primeiramente ao movimento, reduzi a distância entre professor e alunos e comuniquei, implicitamente, que a aula era um espaço de desenvolvimento pessoal e envolvimento coletivo.

Por outro lado, na ginástica e no judo, a utilização do MID esteve fortemente associada à segurança. Em ambas as modalidades, a liberdade sem referências claras poderia representar risco físico. Na ginástica, as progressões guiadas permitiram decompor elementos técnicos, como rolamentos, apoios invertidos ou equilíbrios, em etapas mais acessíveis e seguras. No judo, a introdução progressiva das quedas, das pegas, dos rituais e das relações *tori/uke* [7]exigiu uma orientação inicial muito clara. Antes de cooperar, explorar ou aplicar, os alunos precisavam de compreender como proteger o corpo, respeitar o colega e executar com controlo.

Neste sentido, a diretividade da instrução e do solicitado ao aluno foi frequentemente temporária e intencional. O objetivo não residia em manter os alunos dependentes do professor, mas em criar condições para que pudessem, progressivamente, ganhar autonomia. Primeiro, o professor demonstrava, orientava e corrigia, depois, os alunos experimentavam, ajudavam e reajustavam com maior independência. A segurança construída pelo MID abria caminho ao Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC), e à exploração mais autónoma das tarefas.

Importa ainda referir que o trabalho das habilidades motoras de caráter técnico, neste modelo, não foi assumido como finalidade isolada da aula. Procurei evitar que a técnica se transformasse numa sequência descontextualizada de exercícios repetitivos. A

[7] Corresponde à interação entre dois praticantes com funções complementares: o *tori* é quem executa a técnica, enquanto o *uke* é quem a recebe, colabora e responde à ação.

componente técnica apareceu, muitas vezes, como tarefa parcelar, integrada no percurso da aula e ao serviço de uma necessidade concreta.

No Futsal, por exemplo, numa fase inicial, os alunos revelavam dificuldades na precisão do passe e receção da bola, em situação de jogo. Após esta constatação, o passe e a receção foram isolados como tarefas parcelares dirigidas a esta necessidade concreta. Posteriormente, o regresso ao jogo confirmou o efeito desta resposta, traduzido numa maior facilidade de concretizar os passes com precisão e dominar a bola. A técnica não surgiu, assim, como finalidade isolada, mas como resposta a uma necessidade identificada e colmatada pela própria prática. Esta forma de utilizar o MID ajudou-me a perceber que a autonomia dos alunos não nasce da ausência de intervenção do professor, mas da qualidade da estrutura inicial que lhes é oferecida.

3.3.5. Motivação, autorregulação e inclusão através da cultura de equipa

Siedentop (1994) concebe o Modelo de Educação Desportiva (MED) como uma forma de proporcionar aos alunos experiências desportivas autênticas, marcadas pela pertença a equipas, pela competição formal, pela atribuição de papéis e pelo entusiasmo pela prática. Esta perspetiva permitiu-me olhar para a competição não apenas como um momento de confronto, mas como uma oportunidade para desenvolver responsabilidade, inclusão e compromisso coletivo.

O MED (Anexo 15) revelou-se especialmente poderoso quando a competição foi desenhada para educar e não apenas para classificar. A individualização pedagógica [8]ganhou expressão concreta a partir do momento em que deixei de a entender como um conjunto de adaptações pontuais e passei a integrá-la na própria arquitetura da aula, através da afiliação, dos papéis, da pontuação e da responsabilidade coletiva. A pertença a uma equipa com identidade própria, funções definidas e objetivos comuns fez com que os alunos deixassem de viver a aula como uma sucessão de tarefas isoladas e passassem a inscrevê-la num percurso coletivo. Já não entravam apenas para a aula de EF, mas para representar uma equipa, cumprir uma função e contribuir para a aprendizagem do grupo. Os papéis sociais foram decisivos para alargar a noção de competência e transformar a equipa num espaço de aprendizagem partilhada. No Basquetebol, o capitão organizava a

[8] Adaptação de estruturas, tarefas e papéis dentro da própria organização da aula às características e ao ritmo de cada aluno.

equipa, distribuía responsabilidades e ajudava a regular comportamentos; o árbitro aplicava regras (Anexo 16) e, ao fazê-lo, obrigava os colegas a compreender melhor o regulamento; o observador registava lançamentos, assistências e ressaltos, convertendo a observação numa forma ativa de leitura do jogo; o preparador físico conduzia momentos específicos de trabalho. Cada função produzia conhecimento útil para a equipa e fazia circular esse conhecimento entre os alunos. Esta organização permitiu que a aprendizagem deixasse de depender apenas da minha intervenção direta enquanto professor. Os alunos passaram a ensinar, corrigir, orientar e responsabilizar-se uns pelos outros, tornando a equipa um dispositivo de regulação pedagógica. Ao mesmo tempo, alunos tecnicamente menos eficazes puderam ocupar lugares relevantes na vida coletiva, contrariando a marginalização que, em formatos mais tradicionais, tende a afastá-los do centro da ação. Como sublinham Siedentop et al. (2019) o modelo legitima múltiplas formas de participação, e foi precisamente essa legitimação que, no terreno, devolveu protagonismo a alunos que habitualmente o perdiam.

A regulação através da pontuação foi o elemento que tornou esta lógica mais visível e impactante. Ao longo da PES, os critérios de bónus foram apresentados no início das aulas (Anexo 17) e ajustados em função das necessidades diagnosticadas, num ciclo de diagnosticar, refletir, agir, observar e reajustar. Quando uma turma revelava problemas de pontualidade, a chegada a horas passou a somar pontos à equipa e o atraso a implicar penalização. O efeito foi imediato, pois os próprios alunos começaram a recordar-se mutuamente da hora, deslocando a regulação do professor para o grupo. Por exemplo, na TP3, que revelava baixos níveis de intensidade nas tarefas de aprendizagem, a intensidade passou a integrar a pontuação coletiva, aumentando o compromisso motor. Nas TP1 e TP2, esta lógica teve o efeito mais significativo em termos de equidade. No Basquetebol, alguns alunos eram sistematicamente excluídos das situações de finalização, num padrão silencioso, mas estrutural. A criação do bónus de inclusão[9], alterou esta dinâmica. Os alunos mais hábeis passaram a procurar colegas que antes permaneciam em zonas periféricas, e a finalização deixou de estar concentrada nos mesmos elementos. A equidade, neste caso, não resultou de um discurso moral sobre a inclusão, mas de uma

[9] Correspondeu a uma regra de pontuação criada para valorizar a participação de diferentes alunos nas ações decisivas do jogo, procurando reduzir padrões de exclusão e aumentar a responsabilidade coletiva da equipa, vertendo diretamente num aumento substancial da pontuação no MED.

regra que tornou vantajoso envolver todos, deslocando o problema da exclusão do plano das intenções para o plano das condições objetivas do jogo.

O evento culminante (Anexo 18) conferiu direção ao percurso, ao fazer com que as aulas anteriores deixassem de surgir como episódios avulsos e passassem a ser percebidas como preparação. Contudo, para que este momento não reproduzisse as hierarquias iniciais, foi necessário desenhá-lo com critérios pedagógicos. A vitória não podia depender apenas da eficácia dos alunos mais competentes, mas também da participação de todos, do fair play, da cooperação e da responsabilidade perante a equipa. Assim, dimensões frequentemente invisíveis na avaliação tradicional, como compromisso, persistência, comunicação, liderança e inclusão, adquiriram estatuto pedagógico ao serem tornadas explícitas e valorizadas.

A competição deixou, por isso, de ser um risco a evitar para se tornar um recurso a educar. O problema nunca esteve na sua existência, mas na forma como é organizada. Quando deixada à sua lógica espontânea, tende a ampliar desigualdades, quando regulada por critérios de inclusão, papéis partilhados e responsabilidade coletiva, aumenta a motivação sem sacrificar a equidade.

3.3.6. Cooperação, coesão grupal, entreajuda e confiança mútua

D. W. Johnson e R. T. Johnson (1994) defendem que a aprendizagem cooperativa se torna pedagogicamente relevante quando os alunos percebem que o sucesso de cada um está ligado ao sucesso dos restantes, através da interdependência positiva, da responsabilidade individual, da interação promotora, das competências sociais e da reflexão sobre o funcionamento do grupo. Este enquadramento foi particularmente importante na minha prática, porque me ajudou a valorizar o trabalho cooperativo como uma forma de tornar a aprendizagem mais partilhada, responsável e inclusiva. Ao organizar tarefas em que os alunos tinham de se apoiar, observar, corrigir e incentivar os colegas (Anexo 19), fui percebendo que a cooperação não era apenas uma estratégia de organização da aula, mas sim, um meio para desenvolver confiança, compromisso, autonomia e sentido de pertença dentro do grupo.

Assim, o MAC teve maior impacto quando a tarefa exigia que o colega fosse uma mais-valia para atingir sucesso. Assim, percebi que a cooperação não surge automaticamente, por colocar os alunos em pares ou pequenos grupos. Trabalhar ao lado

de alguém não significa, por si só, cooperar. Para que o MAC ganhasse verdadeiro valor pedagógico, foi necessário desenhar tarefas em que o sucesso individual dependesse efetivamente da ação do outro. A partir deste momento, o colega deixou de ser presença neutra, adversário ocasional ou simples observador, passando a assumir-se como um recurso indispensável à aprendizagem.

Esta ideia foi particularmente evidente no Badminton. Nas primeiras situações de oposição, muitos alunos revelavam dificuldade em manter o volante em sustentação, o que reduzia drasticamente o tempo efetivo de prática e aumentava a frustração. A lógica competitiva imediata fazia com que a jogada terminasse rapidamente e que o erro fosse interpretado como incapacidade. Ao reorganizar as tarefas numa lógica cooperativa, com pares responsáveis por manter o volante em sustentação e superar o seu próprio registo de trocas consecutivas, a relação com o colega mudou. O objetivo deixou de ser vencer o outro e passou a ser construir com o outro. O sucesso de um dependia da qualidade da resposta do par. Esta alteração aumentou o volume de prática, reduziu o medo do erro e permitiu que os alunos menos confiantes se mantivessem envolvidos durante mais tempo. Contudo, esta adaptação, não descurou a competição inerente à modalidade, sendo que a competição passou a ser regulada numa perspetiva intergrupal, onde cada par tentava superar o registo dos colegas. Ainda, no final de cada aula, era sempre promovido um momento de competição formal, de modo a manter a essência da modalidade.

Na Ginástica, o MAC assumiu uma dimensão ainda mais profunda. A exposição corporal, o medo de errar e a dependência do feedback do professor criavam resistência, e para muitos a modalidade era um tudo ou nada[10]. Este diagnóstico exigiu uma resposta que desconstruísse o erro, tornasse a progressão visível e devolvesse aos alunos a agência sobre o processo, através dos cadernos de ginástica (Anexo 20), das grelhas de observação (Anexo 21), do *video delay* (Anexo 22) e dos códigos *QR* (Anexo 23), cuja força residiu na coerência com que se articularam.

Os cadernos de ginástica responderam como diário de progressão individual e partilhado, abarcando a evolução técnica, a construção coletiva das composições e a atribuição de papéis, e ao tornar o percurso consultável reduziram a dependência da minha

[10] Modalidade em que o envolvimento dos alunos tende a polarizar-se entre empenho máximo e ausência total de empenho.

intervenção. As grelhas de observação, permitiram aos alunos olharem para a execução dos colegas com critérios definidos, desenvolvendo uma leitura técnica mais objetiva que retroalimentou a própria execução.

O uso das tecnologias, nomeadamente do *video delay* e dos códigos QR completou este ecossistema. Ao visualizarem a execução segundos depois de a realizarem, os alunos confrontavam a perceção do gesto ação realizada, que se revelava mais impactante do que a explicação verbal O *video delay* e os códigos *QR* completaram este ecossistema. Ao visualizarem a execução segundos depois de a realizarem, os alunos confrontavam a perceção do gesto com o que produziram, confrontação que se revelava mais impactante que a explicação verbal. Os códigos QR deram acesso a progressões que permitiram diferenciar sem fragmentar a aula, mediante o ritmo de aprendizagem de cada aluno. A utilização destes meios revelou-se decisiva para aumentar o empenho e a motivação dos alunos, pois permitiu-lhes observar a própria execução, compreender melhor os critérios técnicos e assumir um papel mais ativo na melhoria do seu desempenho, tornando-o rastreável. Para além disso, o impacto do MAC foi também visível nas relações interpessoais das turmas, devido a fomentar que os alunos se conhecessem através das tarefas. O trabalho cooperativo permitiu criar pontes entre alunos que raramente interagiam espontaneamente. Assim, tarefa tornou-se mediadora da relação.

Com isto, a centralidade atribuída ao aluno não significou uma diminuição do papel do meu papel enquanto professor, mas antes uma intervenção mais criteriosa na organização da aprendizagem. Colocar o aluno no centro implicou desenhar tarefas com intencionalidade, manipular espaços, organizar grupo e criar condições para que o feedback circulasse por múltiplos meios, deixando de depender exclusivamente da minha intervenção direta. Esta compreensão aproximou-se da perspetiva de Goodyear e Dudley (2015), ao defenderem que, nos modelos centrados no aluno, o professor deve ser entendido como um ativador da aprendizagem, capaz de promover participação, decisão, reflexão e reconstrução da ação.

3.3.7. Desenhar o jogo como motor de aprendizagem: aprender a jogar, jogando

Bunker e Thorpe (1982) foram os primeiros a propor que a aprendizagem dos jogos desportivos deveria partir da compreensão tática e da capacidade de resolução de problemas em situação real de jogo, e não da decomposição técnica prévia. Esta

perspetiva ajudou-me a repensar o que significa ensinar modalidades coletivas. Não se trata de transmitir gestos para depois os aplicar, mas de criar situações em que o próprio jogo coloque problemas ajustados ao nível dos alunos, tornando a técnica inteligível a partir das suas exigências. A manipulação de regras, espaços, número de jogadores e condições de sucesso tornou-se, nesse sentido, o principal instrumento de regulação pedagógica da minha prática.

As Abordagens Baseadas no Jogo (ABJ) (Farias et al., 2024) operacionalizam precisamente este princípio. Harvey e Jarrett (2014) documentam o seu potencial para desenvolver a transferência tática, a tomada de decisão e a motivação intrínseca em contexto real de jogo, o que se revelou coerente com o que observei nas turmas. Ao adotar formas reduzidas e condicionadas de jogo, procurei preservar a lógica interna de cada modalidade, garantindo que as tarefas mantinham problemas táticos reconhecíveis e próximos da realidade do jogo formal (Graça & Mesquita, 2007), foi possível ajustar a complexidade do jogo ao nível real da turma e de cada aluno. A técnica deixou assim de ser trabalhada de forma isolada, passando a surgir como resposta a problemas concretos.

Tabela 4. *Síntese da operacionalização das Abordagens Baseadas no Jogo na prática pedagógica.*

Modelo instrucional: Abordagem Baseada no Jogo (ABJ). Intencionalidade e operacionalização pedagógica
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). - Nível 1 (Etapa 1): 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; - Nível 2 (Etapa 2): 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); - Nível 2 (Etapa 2): 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; - Modificações por representação: preensão da bola quando a situação o exigia; auto passe 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; - Modificações por exagero: 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; - Utilização do questionamento tático durante o jogo para promover a tomada de decisão e a compreensão tática dos alunos. - Adaptações: mobilizar alunos com maior proficiência para etapas inferiores, para assumirem o papel de distribuidores fixos. Aumento da continuidade das jogadas e fomentou aos colegas mais tempo e mais oportunidades para se deslocarem, comunicarem e tomarem decisões. Mediaram a aprendizagem e desenvolveram liderança; - Adaptações: integração pontual de alunos com menor proficiência em etapas superiores serviu para os confrontar com um nível de jogo mais exigente, com efeito direto na sua motivação e empenho em aula. Criaram referenciais concretos do que melhorar e de que forma, através da mediação com o professor.

Futsal
- A progressão por situações de superioridade numérica ofensiva permitiu criar condições de maior sucesso no ataque e favorecer a aquisição progressiva dos princípios específicos do jogo, antes de transitar para situações de igualdade numérica mais próximas do jogo formal (Costa et al., 2009). - 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; - Modificações por representação: 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; - Modificações por exagero: 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; - Utilização do questionamento 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); - 3x0: 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; - 3x1: 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);

- 3x2: 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; - 3x3 em meio-campo: restabelecimento da igualdade numérica para aumentar a exigência tática e introduzir o ressalto ofensivo e defensivo; formato final da UD; - Modificações por representação: 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; - Modificações por exagero: 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. - Utilização do questionamento 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 serviço longo e do clear em situações de cooperação, para manter o volante em jogo e desenvolver o controlo básico dos batimentos; - Introdução do amorti, aumentando o número de opções de resposta e tornando o jogo mais imprevisível; - Introdução do lob como resposta ao amorti, permitindo o desenvolvimento de sequências de jogo mais longas; - Introdução do remate como tarefa de extensão para os alunos com maiores competências; - Utilização de zonas alvo, 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); - Modificações por representação: serviço longo à frente da linha de serviço para facilitar a colocação do volante perto da linha de fundo do campo adversário; - Modificações por exagero: valorização em dois pontos sempre que o jogador realizasse, no mínimo, dois tipos de batimentos diferentes na mesma jogada; - Utilização do questionamento tático 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?". - Regulação da competição: Competição intergrupal e cooperação intragrupal, de modo a aumentar o volume de batimentos e tempo de empenhamento motor. Motivação estável devido à competição constante.

3.3.8. Flexibilização e articulação das práticas pedagógicas: concorrer para o desenvolvimento integrado dos domínios da aprendizagem

Casey e Kirk (2021) salientam que a prática baseada em modelos exige que o professor conheça os elementos estruturantes de cada abordagem, mas também que seja capaz de os adaptar criticamente às necessidades do contexto e dos alunos. Esta perspetiva tornou-se cada vez mais evidente ao longo da PES, quando percebi que a complexidade da aula real raramente encontra resposta num único modelo. A flexibilização e articulação de modelos pedagógicos, surgiu, por isso, como uma forma de preservar a coerência pedagógica através da combinação intencional de diferentes referenciais

Compreendi que os modelos não devem ser estruturas fechadas, aplicadas de forma pura, mas referenciais flexíveis que ajudam a responder a problemas concretos. Articular pedagogicamente os modelos de ensino[11] (Anexo 14) não significou misturar modelos de forma aleatória nem demonstrar domínio teórico, mas selecionar componentes de cada um em função de um diagnóstico, guiado por perguntas como: "o que está a impedir a aprendizagem?", "que resposta a turma necessita?" e "que combinação torna a tarefa mais acessível, desafiante ou significativa?".

A realidade da aula demonstrou que um único modelo raramente respondia à complexidade dos alunos, das modalidades e dos contextos, havendo aulas que precisavam da estrutura motivacional do MED e de tarefas táticas das ABJ, da cooperação do MAC ou da clareza do MID para reduzir ansiedade antes de transferir autonomia.

Nos desportos coletivos, esta articulação foi particularmente evidente. No Futsal e no Basquetebol, o MED permitiu criar afiliação, papéis, pontuação e sentido de pertença, mas a aprendizagem não podia limitar-se à organização competitiva. Para que a competição fosse pedagogicamente rica, foi necessário integrar problemas táticos próprios das ABJ, como a criação de linhas de passe, ocupação racional do espaço, decisão sobre quando passar, conduzir ou finalizar e leitura da superioridade ou inferioridade numérica. Assim, a equipa não competia apenas para ganhar, competia para resolver melhor os problemas do jogo. A pontuação bónus reforçava comportamentos

[11] Articular, de forma intencional e fundamentada, princípios e estratégias de diferentes modelos de ensino, procurando responder melhor às características da turma.

desejados, enquanto os jogos condicionados tornavam visíveis as necessidades técnicas e táticas da equipa.

No Voleibol, a hibridização foi decisiva, com as ABJ a ajustar a complexidade do jogo, o MAC a sustentar a continuidade pela cooperação e os alunos mais proficientes como distribuidores fixos, e o MID em tarefas parcelares de refinamento técnico, tornando a aula uma construção híbrida, o jogo ajustado para ter sentido, a cooperação para sustentar a participação e a instrução direta para estabilizar a técnica essencial.

Na Ginástica, no Judo e nas ARE, o MID foi o ponto de partida, porque a novidade e a exposição corporal exigiam referências claras, mas a diretividade não foi permanente, e após garantida a segurança o MAC ganhou espaço pela ajuda entre pares, pela observação e pela responsabilidade partilhada.

Esta combinação ensinou-me que a coerência pedagógica não depende da pureza metodológica, mas da intencionalidade das decisões, pois uma regra de pontuação podia aumentar a inclusão, uma tarefa cooperativa o volume de prática, uma demonstração reduzir a ansiedade e um jogo condicionado tornar visível a necessidade de uma técnica. A coerência esteve sempre na ligação entre diagnóstico, modelo, tarefa e efeito observado, o que me levou a deixar de aplicar modelos por preferência pessoal e a mobilizá-los como ferramentas ao serviço da aprendizagem.

3.3.9. Da evidência visual à personalização do ensino: tecnologias digitais ao serviço da aprendizagem

A integração das tecnologias digitais na minha prática não obedeceu a um fascínio pela ferramenta, mas à procura de respostas para problemas pedagógicos concretos. Em cada decisão, a pergunta que orientou a escolha foi a de que dificuldade pretendia resolver, e o critério de êxito não foi a sofisticação da tecnologia, mas o efeito observável na aprendizagem dos alunos. Esta posição decorre do entendimento da tecnologia como meio, e não como fim, e enquadra-se numa pedagogia que procura mobilizar os recursos digitais para alargar as possibilidades e condições de aprendizagem.

Ao longo do EP, mobilizei um conjunto diversificado de recursos, através do *Google Classroom* (Anexo 24) como meio de comunicação privilegiado. Contemplando o repertório digital no *Youtube* (Anexo 25), plataformas de avaliação interativa (Anexo 26) a aplicações de promoção da atividade física (Anexo 27). Cada um deles com

intencionalidade pedagógica definida e impacto observável. Estes recursos cumpriram funções complementares, da organização e prolongamento da aprendizagem para além da aula, ao apoio visual à compreensão do gesto técnico, do acesso autónomo aos critérios de êxito, à autorregulação do desempenho, da recolha rápida de perceções dos alunos, ao estímulo da prática física fora do contexto escolar. A síntese destes recursos, com a respetiva intencionalidade pedagógica, operacionalização na PES, impacto observado e aprendizagem profissional que cada um me proporcionou, encontra-se sistematizada no (Anexo 28).

Do conjunto, destaca-se pela densidade formativa uma experiência, no âmbito de orientação urbana, utilizando a ferramenta digital *Goosechase* (Anexo 29).

3.3.10. Registos pessoais, metas individuais e cultura de progresso: aptidão física

A aptidão física foi desenvolvida de forma transversal ao longo do ano letivo (Anexo 30), não como bloco isolado nem como preocupação circunscrita à avaliação, mas como dimensão permanente da EF, articulada com as modalidades lecionadas. Esta continuidade exigiu um instrumento que a tornasse visível ao longo do tempo, pelo que recorri a registos pessoais e a metas individuais, definidas a partir dos resultados da primeira aplicação dos testes *Fitescola* (Anexo 31). Esta base permitiu personalizar as metas a partir do nível real de cada aluno, em vez de critérios uniformes para toda a turma, deslocando o foco avaliativo da comparação entre colegas para a comparação de cada aluno consigo próprio. O objetivo deixou de ser superar o colega e passou a ser compreender se existia evolução, estagnação ou regressão face ao próprio percurso.

Na prática, este acompanhamento permitiu identificar padrões de evolução e ajustar a intervenção a cada aluno. Quando o registo evidenciava progressão, reforçava a perceção de competência, quando evidenciava regressão, tornava-se ponto de partida para discutir fatores como empenho, intensidade, recuperação, assiduidade ou execução técnica. Os registos não funcionaram, por isso, apenas como evidência avaliativa, mas também como instrumento de diálogo, responsabilização e autorregulação, aproximando-se da conceção de avaliação formativa proposta por Black e Wiliam (1998), enquanto processo de recolha de informação destinado a ajustar o ensino e apoiar a aprendizagem.

Ao trabalhar desta forma, compreendi que a aptidão física ganha sentido pedagógico quando o aluno percebe o que está a fazer, porque o faz e como pode melhorar, isto é, quando a execução motora é acompanhada de consciência sobre o

próprio corpo e progresso. Considero que esse potencial formativo só se realiza plenamente quando há tempo letivo e estrutura de registo suficientes para sustentar a reflexão, exigência nem sempre fácil de garantir.

Do ponto de vista da minha evolução enquanto professor estagiário, esta dimensão ajudou-me a planear de forma mais longitudinal.

3.3.11. O lugar do conhecimento teórico na formação de praticantes autónomos

Martins et al. (2017), defendem que a EF deve promover estilos de vida ativos não só pela prática na aula, mas pela construção de conhecimentos e hábitos que acompanhem os alunos para além da escola.

Inicialmente, concebia as aulas teóricas como momento pouco estimulante, conceção desafiada pela PC logo no início do estágio, que as evidenciou como ferramenta pedagógica com identidade própria e não como recurso de último caso. Foram assim repensadas como momentos interativos (Anexo 32), dinamizados por debates estimulados de forma intencional, de modo a envolver os alunos na discussão e a tornar a aula mais participativa, em que os conteúdos fisiológicos, biomecânicos e metodológicos passaram a ser apresentados como explicações da prática e não como informação desligada do corpo. A mobilização de recursos digitais como o *Kahoot* e o *Mentimeter* reforçou esta dinâmica, ao facilitar a manutenção do foco dos alunos e ao introduzir um elemento de imediatismo e feedback que a exposição tradicional dificilmente proporcionava.

Esta opção permitiu que os alunos compreendessem progressivamente a relação entre exercício físico, intensidade, volume, recuperação, individualização e segurança, conceitos que, apesar de raramente visíveis nos momentos mais dinâmicos da aula, sustentavam a qualidade das decisões tomadas na prática. A componente teórica ganhou, assim, espaço de forma orgânica na disciplina, funcionando como alicerce que articulava o saber com o agir, mais do que como bloco de conteúdos isolado.

O produto mais expressivo desta abordagem foi o plano de treino individualizado (Anexo 33), construído de forma progressiva por cada aluno e corrigido com acompanhamento docente, tendo em conta as suas características, objetivos e necessidades específicas. Representou não só a aplicação de conteúdos teóricos, mas um exercício de autonomia, responsabilidade e autoconhecimento, mais tarde aplicado em tarefas parcelares e momentos específicos de cada aula. Foi também aqui que a aula

teórica se revelou condição de possibilidade da própria prática autónoma, e não seu contraponto.

3.3.12. Avaliação

3.3.12.1. Avaliação diagnóstica das aprendizagens: fundamentação pedagógica e implicações para a diferenciação do ensino

A AD (Anexo 34) assume um papel determinante para compreender o ponto de partida da turma face aos conteúdos da modalidade em avaliação. Este processo ocorreu sempre numa fase inicial, servindo de suporte à construção da UD, ao ser posteriormente ajustado em função dos resultados alcançados pelos alunos. A AD não se esgota, contudo, na análise das capacidades do aluno relativamente aos conteúdos da disciplina, devendo também contribuir para um conhecimento mais aprofundado de cada aluno, permitindo identificar fragilidades, nomeadamente ao nível socioafetivo.

A AD foi sempre concretizada na primeira aula de cada UD, independentemente da modalidade. Para este efeito, o NE construiu, para cada modalidade, uma tabela de registo com os conteúdos a avaliar. A tabela foi estruturada em torno das Aprendizagens Essenciais de cada modalidade, onde eram registados, aluno a aluno, os níveis de desempenho face a critérios de êxito previamente definidos, adotando uma lógica criterial, na aceção de Lemos (1990), centrada na comparação com referências curriculares concretas e não na comparação entre pares. O segundo instrumento, aplicado via *Google Forms* (Anexo 35), destinava-se à avaliação da cultura desportiva, recolhendo informação sobre conhecimentos como regras, vocabulário técnico e contextos históricos, de forma célere e com tratamento imediato dos dados. Esta dualidade refletia uma preocupação com a avaliação integral do aluno, consonante com a trilogia de Arnold (1979) e com a perspetiva de Rink (1993), que sublinha a necessidade de recolher informação nos domínios motor, cognitivo e social para fundamentar adequadamente as decisões de planeamento, indo ao encontro da dimensão socioafetiva que, desde o início, procurava não negligenciar. Ainda assim, a versão inicial da tabela revelou-se demasiado extensa para ser operacional em contexto real de aula, pelo que a intenção de ser exaustivo conflituava com a necessidade de ser funcional, tensão que Black e Wiliam (1998) identificam como um risco recorrente na construção de instrumentos de avaliação. A superação desta tensão foi relativamente célere. Numa reunião de NE, bastou colocar a

grelha lado a lado com o tempo real de observação disponível para se tornar evidente o que tinha de mudar. Eliminaram-se critérios redundantes, agregaram-se indicadores afins e retiveram-se apenas os conteúdos com impacto direto nas decisões de planeamento, o que posteriormente levou à reformulação e melhoria do documento.

3.3.12.2. Avaliação formativa: bússola diária da aprendizagem

A Avaliação Formativa (Anexo 36) foi a dimensão mais transformadora do processo avaliativo, porque foi nela que avaliação e ensino mais se aproximaram. Esta abordagem aproximou-se da lógica de *assessment for learning*, entendida como um processo em que a informação recolhida sobre o desempenho dos alunos é utilizada para regular o ensino e apoiar a aprendizagem (Black & Wiliam, 1998). Ao longo da PES, compreendi que os registos não deviam ser tratados como elementos isolados ou meramente avaliativos, mas como informação pedagógica relevante para compreender o percurso dos alunos.

Foi a partir desta lógica que o NE elaborou grelhas formativas destinadas a serem preenchidas gradualmente ao longo das aulas (Anexo 37). Estas grelhas não tinham como objetivo acumular papel[12], mas de criar uma memória do percurso, registando aula após aula progressos, regressões, dificuldades persistentes e sinais de autonomia. No final do ano letivo, esta recolha gradual sustentou uma avaliação mais justa e fundamentada, porque a classificação resultou de um conjunto de evidências construídas gradualmente.

Os cadernos de ginástica foram o exemplo mais claro desta lógica formativa. Cada grupo registava o trabalho desenvolvido, os elementos abordados, as dificuldades sentidas e a evolução face à aula anterior. Estes registos eram sempre comparados com os anteriores, de modo a perceber se existia progresso, estagnação ou regressão. Esta comparação ajudou os alunos a tomarem consciência do seu percurso e ajudou-me a recolher evidências avaliativas mais rigorosas.

A tecnologia reforçou esta dimensão formativa. O *vídeo delay* teve um impacto particularmente forte, porque tornou visível aquilo que, por vezes, os alunos não reconheciam no feedback verbal. Em várias situações, quando emitia feedback verbal, alguns alunos demonstravam dúvida ou resistência, não por falta de credibilidade, mas por não terem consciência do próprio corpo em ação. Quando viam a sua imagem poucos

[12] Refere-se à produção de registos ou documentos sem utilidade pedagógica concreta.

segundos depois da execução, o feedback tornava-se credível e praticamente incontornável. Com o decorrer da PES, fui percebendo que a Avaliação Formativa exigia presença, continuidade e humildade.

Assim, a avaliação formativa tornou-se uma bússola diária[13], não para confirmar o plano, mas para o corrigir sempre que a aprendizagem o exigia, exercício que considero ter sido a aplicação mais consequente do princípio de assessment for learning ao longo da PES.

3.3.12.3. Avaliação sumativa: síntese, certificação e validação das aprendizagens

A avaliação sumativa (Anexo 38) correspondeu ao momento de síntese, em que o desempenho é apreciado e traduzido numa classificação (Fernandes, 2009). Conduzi-a sem a fazer coincidir com um único momento, nem com o desempenho pontual numa tarefa, porque essa escolha reduziria a avaliação a um retrato fixo daquilo que é, por natureza, um percurso.

A condição que permitiu à avaliação sumativa traduzir cada percurso, foi a partilha antecipada dos critérios de êxito com os alunos. No início de cada UD, os critérios eram explicitados e discutidos, de modo que a classificação final não surgisse como surpresa, mas como consequência de um processo conhecido. Esta partilha permitiu aos alunos e lerem a classificação como o ponto de chegada de um caminho conhecido, funcionando como eixo de continuidade juntamente da avaliação formativa.

Esta articulação só foi possível porque as grelhas de avaliação formativa, elaboradas em NE com o apoio sistemático da PC, foram preenchidas progressivamente ao longo das aulas. Esta continuidade sustentou decisões mais justas, na medida em que a apreciação final não dependia da impressão deixada por uma única aula, mas de evidências construídas ao longo do tempo.

Neste enquadramento, a aula final de cada UD funcionou como momento de verificação, destinado a confirmar ou a refutar dúvidas concretas que tivessem permanecido da observação realizada ao longo da unidade. Não foi, por isso, o momento em que a classificação se definiu, mas aquele em que se procurou confirmar o juízo avaliativo construído ao longo das aulas anteriores, dirigindo a observação para os alunos sobre os quais ainda subsistiam dúvidas. Incluiu-se ainda a avaliação de uma aluna com

[13] Refere-se ao papel orientador dos registos na prática pedagógica, permitindo acompanhar o progresso dos alunos, identificar necessidades e ajustar a intervenção docente de forma contínua.

baixa médica (Anexo 39), situação que exigiu o desenvolvimento de alternativas avaliativas significativas.

3.3.12.4. Auto e heteroavaliação: estratégias de regulação e reflexão sobre a aprendizagem

A autoavaliação e a heteroavaliação (Anexo 40) foram integradas em diferentes momentos e modalidades, sobretudo em tarefas de grupo ou equipa. O seu objetivo não foi apenas recolher informação, mas envolver os alunos na leitura do próprio percurso e na responsabilização pelas aprendizagens. Esta opção relaciona-se com a autorregulação, entendida como a capacidade de monitorizar o desempenho, comparar a ação com critérios e reajustar estratégias (Zimmerman, 2002).

Em várias aulas, implementei um sistema de distribuição obrigatória de 8 pontos (Anexo 41), por todos os elementos do grupo. A pontuação considerava esforço, empenho, autonomia, colaboração, responsabilidade e qualidade de execução, tendo de ser brevemente justificada. Esta regra impediu que a avaliação se concentrasse apenas nos alunos mais competentes ou mais visíveis e obrigou os grupos a transformar impressões gerais em argumentos.

Para os alunos, este processo constituiu um exercício de reflexão, honestidade e responsabilidade. Para mim, forneceu informação complementar sobre alunos mais discretos, desequilíbrios de participação ou dificuldades na organização do grupo. No final de cada aula, era ainda promovido um momento de reflexão geral, em que recorria à avaliação de um grupo para transmitir uma mensagem ao conjunto da turma, partilhando aprendizagens ou dificuldades cujo alcance ultrapassava o grupo em causa. Nos Cadernos de Ginástica, a heteroavaliação ganhou particular relevância neste processo, ao ajudar os alunos a discutir o contributo de cada elemento para o trabalho desenvolvido na aula. Já a autoavaliação permitiu identificar inseguranças e discrepâncias entre a perceção que o aluno tinha do seu desempenho e aquele que era efetivamente observado, abrindo espaço para conversas individuais mais orientadas. Assim, a avaliação tornou-se num processo em que o aluno também participava, sem retirar ao professor a responsabilidade de garantir critérios claros e decisões justas.

3.4. De saber executar a saber ensinar: a construção da competência docente

A regulação da minha prática estruturou-se a partir do ciclo de diagnosticar, refletir, agir, observar e reajustar, que me permitiu transformar os constrangimentos encontrados em aula em pontos de análise e melhoria da intervenção pedagógica. Foi neste movimento contínuo que baseei o processo reflexivo que orientou a minha melhoria nos diversos domínios dos critérios de eficácia de ensino, articulando a leitura imediata da prática com uma reflexão posterior mais aprofundada. Assim, desde o contacto inicial com os alunos, revelei um entusiasmo acentuado pelo ensino da EF e pela profissão. Este entusiasmo foi uma força importante, porque me permitiu criar uma relação próxima com os alunos e transmitir energia e ritmo às aulas. Com o decorrer da PES, porém, percebi que a motivação, por si só, não garantia uma intervenção pedagógica eficaz. O que estava em causa não era a falta de energia, mas a sua conversão em conhecimento profissional, isto é, na capacidade de transformar a disposição para ensinar em decisões fundamentadas sobre o quê, o como e o porquê de cada tarefa. A minha aprendizagem ao longo do ano pode, por isso, ler-se como a passagem de uma competência intuitiva para uma competência deliberada. No sentido de Shulman (1986, 1987), segundo a qual o ensino envolve um processo de raciocínio pedagógico em que o professor transforma o conhecimento em propostas adequadas aos alunos e reconstrói a sua intervenção a partir da reflexão sobre a prática. O domínio em que esta passagem se tornou evidente, foi o da transformação do Conhecimento do Conteúdo (CC) em CPC. A minha vasta experiência desportiva munia-me de um CC sólido e de confiança técnica, mas rapidamente percebi que saber executar não significava saber ensinar. Como sublinha Rink (2014), o conhecimento do conteúdo não é suficiente se não for transformado em CPC, que não é a soma da matéria com a pedagogia genérica, mas um saber específico que reside na capacidade de tornar o conteúdo ensinável, identificando o que o torna difícil para quem aprende e antecipando as representações que o tornam acessível. A debilidade da minha intervenção inicial não residia, pois, no desconhecimento da matéria, mas na dificuldade em ler o que se passava com os alunos enquanto a aula decorria. A gestão simultânea das várias dimensões da aula, reduzia a minha disponibilidade para observar com precisão a execução de cada aluno e para identificar, de forma criteriosa, a componente que exigia maior intervenção pedagógica. Disso decorria que avançava demasiado rapidamente nas progressões, assumindo como evidente para os alunos aquilo que só era evidente para

mim. Aprendi a decompor cada habilidade nas suas componentes críticas e a selecionar, a partir delas, um número reduzido de critérios de êxito observáveis e diretamente ligados ao objetivo da tarefa, em vez de os multiplicar numa linguagem especializada opaca para o aluno. Passei também a sequenciar o conteúdo segundo a lógica das tarefas de extensão, refinamento e aplicação proposta por Rink (2014), graduando a complexidade em função do que observava e já não de uma ordem predefinida. Sobretudo, aprendi a antecipar os erros comuns de cada matéria e a converter o feedback de uma reação genérica, do tipo "está melhor" ou "outra vez", numa intervenção prescritiva dirigida à componente que importava corrigir. Esta foi, mais do que uma melhoria técnica, uma deslocação de perspetiva, sendo que deixei de olhar para o conteúdo a partir de quem já o dominava e passei a olhá-lo a partir de quem o vai aprender pela primeira vez.

A par desta evolução, decorreu uma outra, igualmente decisiva, no plano da relação e da gestão da turma. A minha relação com os alunos foi, desde o início, marcada por proximidade e abertura. Embora o clima positivo tivesse valor pedagógico, compreendi que, sem limites claros, podia comprometer a concentração e o aproveitamento das aulas. Esta perceção obrigou-me a reconhecer que proximidade e gestão não se opõem, sendo ambas necessárias para criar um ambiente de aprendizagem seguro, respeitador e produtivo. Aproximei-me, neste sentido, da lógica do espectro de estilos de ensino de Mosston e Ashworth (2008), ao perceber que ceder autonomia ao aluno não é incompatível com a exigência do professor, dependendo antes da capacidade de identificar o momento e a tarefa que justificam cada estilo. Fui assim compreendendo quando dar mais autonomia, quando intervir de forma mais direta e quando recentrar a turma nos objetivos da aula. Esta aprendizagem foi largamente sustentada pelos momentos de reflexão partilhada no NE e com a PC, aproximando-se do ciclo de reflexão na e sobre a ação descrito por Schön (1983), num processo de tentativa e reajuste que constitui, ele próprio, uma das formas centrais da aprendizagem profissional do professor. A definição de rotinas foi a primeira resposta deliberada a este problema. Estabeleci sinais de reunião, formas de transição, locais de espera, organização do material e momentos de explicação mais curtos, dando significado consistente ao apito e à mão no ar e integrando a distribuição do material na própria lógica da aula, de modo a evitar transições longas. Em vez de interromper a aula para explicar a tarefa seguinte a toda a turma, optei por percorrer os grupos de forma faseada, complexificando o exercício para quem já

dominava os critérios de êxito e simplificando-o para quem ainda evidenciava dificuldades, em função do que observava em cada momento. Esta lógica aproxima-se do conceito de extensão de tarefa descrito por Rink (2014), ao mediar o ajuste da dificuldade com base na leitura contínua da execução. Ao evitar a paragem coletiva, a aula mantinha a intensidade e ganhava fluidez, aumentando o tempo de empenhamento motor e reduzindo a dispersão, porque todos os alunos compreendiam o fluxo da aula.

Em jeito de reflexão, muitos conflitos não surgiam porque os alunos eram difíceis, mas porque a situação de aprendizagem continha tempos mortos, filas longas ou critérios ambíguos. Quando reduzi os tempos de espera e aumentei a participação, vários problemas disciplinares diminuíram. Esta foi uma das aprendizagens mais decisivas, devido a levar-me a interrogar a minha própria arquitetura da tarefa antes de corrigir o aluno, deslocando a causa do comportamento para o desenho da aula, no exercício de reflexão sobre a ação que Schön (1983) identifica como o cerne da prática do profissional reflexivo.

Tabela 5. *Rotinas implementadas em aula e efeito observado.*

Rotina/decisão	**Problema que respondia**	**Efeito observado**	**Aprendizagem docente**
Sinal único de paragem	Várias chamadas de atenção e perda de foco	Reuniões mais rápidas e objetivas, maior foco dos alunos	A comunicação não-verbal protege o tempo útil ao rotinar os alunos, e controla o foco
Progressão faseada	Alunos dispersos durante instruções	Maior proximidade, menos deslocações e explicação mais breve	A organização espacial é também estratégia de instrução.
Organização prévia de material	Demora na montagem e transição entre exercícios	Transições mais breves, autónomas e previsíveis	A responsabilidade dos alunos pode ser desenhada
Tarefas por estações	Filas longas e baixo tempo de empenhamento motor	Mais prática simultânea e maior tempo de empenhamento moto.	A disciplina melhora quando a tarefa contempla o empenho motor dos alunos em simultâneo

3.5. Intervenção no ensino básico: um desafio pedagógico distinto

A intervenção nas turmas do 6.º e do 8.º ano, no segundo período, em duas UDs de Futsal (Anexo 42), perfazendo um total de vinte e duas aulas, foi uma das experiências mais densas do EP em termos formativos. Depois de um percurso centrado no ensino secundário, o confronto com o ensino básico exigiu uma reconfiguração da postura pedagógica mais profunda do que inicialmente esperava, não apenas na simplificação das instruções, mas na presença física, no ritmo e na forma de gerir a energia coletiva da aula. Ambas as turmas surpreenderam pela espontaneidade, pelo potencial motor e pelo compromisso assumido perante as diferentes dinâmicas de trabalho. Gerir, no mesmo espaço e no mesmo tempo de aula, alunos com origens distintas e diferentes proficiências em português, sem que nenhum se sentisse pedagogicamente invisível, exigiu uma tomada de decisão constante. A colaboração com uma estudante de doutoramento enriqueceu significativamente este processo. O planeamento resultou de um processo de discussão e negociação constante, em que o seu olhar informado pela investigação e a minha experiência durante a PES convergiam em prol da aprendizagem dos alunos.

Neste enquadramento, o MED (Anexo 43) constituiu a metodologia central, revelando-se particularmente fértil para os objetivos de inclusão e coesão grupal. Esta inclusão não resultou, contudo, apenas da estrutura organizativa do modelo, mas sobretudo das dinâmicas de coesão criadas dentro dele, que a tornaram inequívoca e, acima de tudo, natural. Foram desenvolvidas tarefas de confiança entre pares, tarefas de socioafetividade que promoviam o elogio mútuo e o contacto físico afetivo, e desafios de cultura desportiva resolvidos coletivamente na plataforma *Puzzle*. Tudo isto criou condições relacionais que nenhuma instrução formal conseguiria impor. A pertença ao grupo construiu-se no elogio dito em voz alta, no apoio físico a um colega durante uma tarefa de confiança, na discussão animada em torno de um desafio que exigia o contributo de todos para que a equipa avançasse. Esta vivência ficou, por isso, como uma das experiências mais completas e gratificantes da PES, não pela complexidade dos conteúdos de Futsal, mas pela densidade humana, relacional e pedagógica que a atravessou.

4. Área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade

4.1. Compreender a profissão para além da aula: direção de turma e *Inovar*

A participação em momentos associados à direção de turma permitiu-me compreender uma dimensão da profissão que, enquanto aluno, permanecia quase invisível. A docência não se esgota quando o professor entra no espaço de aula. Existe uma rede de tarefas, decisões e responsabilidades que sustenta o acompanhamento dos alunos e que exige rigor, comunicação institucional e sensibilidade humana.

O contacto com a plataforma *Inovar* foi particularmente relevante neste processo. Mais do que um instrumento administrativo, o Inovar revelou-se uma ferramenta de acompanhamento pedagógico, permitindo organizar informação relativa à assiduidade, comportamento, registos de avaliação e comunicação institucional. A sua utilização ajudou-me a perceber que o registo não é uma formalidade neutra. Aquilo que se regista, a forma como se regista e o momento em que se regista podem influenciar a leitura que outros professores, diretores de turma e encarregados de educação fazem do percurso do aluno.

Esta experiência aproximou-me de uma compreensão mais alargada da responsabilidade docente. Um atraso, uma falta, uma observação comportamental ou uma informação avaliativa não devem ser tratados como dados isolados. São sinais que, quando articulados com outras informações, ajudam a compreender o aluno na sua globalidade. Neste sentido, a direção de turma ensinou-me que a escola funciona como uma rede de corresponsabilidade, onde cada professor contribui para uma leitura mais justa, contextualizada e humana do percurso escolar.

4.1.1 O aluno analisado por múltiplos olhares: reuniões e conselhos de turma

A participação em reuniões e conselhos de turma foi outro momento decisivo para compreender a escola profundamente. Nestes espaços, o aluno deixa de ser observado apenas a partir da EF e passa a ser analisado através de uma multiplicidade de olhares. O seu comportamento, rendimento, assiduidade, motivação e contexto pessoal são discutidos de forma coletiva, permitindo construir uma compreensão mais ampla do seu percurso.

Esta experiência fez-me perceber que um aluno que parece pouco empenhado na EF, pode estar a atravessar dificuldades noutros domínios, tal como um aluno com bom

desempenho motor pode revelar fragilidades noutras áreas da escola. O conselho de turma mostrou-me que a intervenção pedagógica ganha qualidade quando é informada por diferentes perspetivas.

Do ponto de vista profissional, estes momentos desenvolveram a minha capacidade de comunicação institucional. Foi necessário aprender a apresentar informação de forma clara, objetiva e respeitosa, evitando julgamentos precipitados e procurando sempre contribuir para uma leitura construtiva do aluno.

4.2. Participação na escola e relações com a comunidade

A minha integração na EC foi progressiva. Comecei por ocupar um lugar mais periférico, associado sobretudo à observação, ao planeamento e à preparação das aulas. Com o passar do tempo, fui assumindo responsabilidades mais visíveis, quer na dinamização de atividades, quer na participação em momentos formais da vida escolar[14]. Esta evolução aproximou-se da ideia de participação periférica legítima proposta por Lave e Wenger (1991), na medida em que fui deixando de ser apenas alguém que estava na escola para passar a sentir que fazia parte dela.

Esta integração não aconteceu apenas através de tarefas formais. Construiu-se também nos corredores, nas conversas informais, na relação com os assistentes operacionais, nos momentos partilhados com o NE, na colaboração com o Departamento de EF e no reconhecimento gradual por parte dos alunos. Aos poucos, deixei de ser visto apenas como EE e comecei a sentir que tinha uma imagem construída, respeitada na escola

[14] Situações institucionalmente organizadas, como reuniões, conselhos de turma, atividades escolares, momentos de avaliação ou outras iniciativas que integram a dinâmica profissional e organizacional da escola.

Tabela 6. *Síntese das atividades desenvolvidas.*

Atividade	**Período**	**Funções desempenhadas**	**Aprendizagens desenvolvidas**	**Impacto formativo**
Dia Europeu do Desporto na Escola (Anexo 44)	1.º período	Colaboração na organização das atividades, acompanhamento dos alunos e gestão dos espaços de prática.	Organização, gestão de grupos e dinamização de atividades.	Primeiro contacto com eventos de maior dimensão e compreensão da escola como espaço ativo.
Xico Energy (Anexo 45)	1.º, 2.º e 3.º períodos	Gestão da página de Instagram em articulação com os núcleos de estágio, criação e publicação de conteúdos.	Literacia digital, comunicação institucional e promoção da Educação Física.	Reforço da visibilidade da disciplina e da ligação entre alunos, escola e comunidade.
Receção com atividades desportivas aos alunos de mobilidade (Anexo 46)	1.º, 2.º e 3.º períodos	Planeamento e dinamização de atividades físicas de acolhimento e integração.	Sensibilidade intercultural, comunicação adaptada e inclusão.	Utilização do desporto como linguagem comum de acolhimento.
Atividade multicultural com alunos estrangeiros (Anexo 47)	2.º período	Apoio à organização, acompanhamento dos alunos e promoção da interação entre grupos.	Adaptação a diferentes referências culturais e linguísticas.	Reforço da escola como espaço de cidadania e diversidade.
Batismo ao Surf (Anexo 48)	3.º período	Acompanhamento dos alunos e apoio à organização das atividades aquáticas.	Gestão de grupos em contexto não habitual e reforço da relação pedagógica.	Valorização de experiências educativas fora da aula formal.
Formação de *Goosechase* a professores (Anexo 49)	2.º período	Apresentação e demonstração da aplicação a professores, a convite da PC..	Comunicação com pares docentes, clareza expositiva e confiança profissional.	Reconhecimento do professor estagiário como agente de inovação pedagógica.

Atividade	Período	Funções desempenhadas	Aprendizagens desenvolvidas	Impacto formativo
Apresentação em reunião de Direção de Turma (Anexo 50)	2.º período	Comunicação formal de informações em contexto institucional.	Funções não letivas, comunicação institucional e articulação docente.	Compreensão alargada da responsabilidade profissional.
Xico Inter Classes Olympics (Anexo 51)	2.º período	Colaboração na organização e atuação como juiz árbitro na competição de padel.	Arbitragem, tomada de decisão e gestão competitiva.	Desenvolvimento de autoridade serena e sentido de justiça.
Corta-Mato Escolar (Anexo 52)	2.º período	Apoio na marcação do percurso, controlo dos alunos e organização logística.	Gestão de segurança, articulação e organização de eventos.	Experiência na dinamização de atividades de grande escala.

5. Área 3 – Desenvolvimento Profissional

5.1. Formação contínua

5.1.1. Formação de *Goosechase*

A formação sobre a plataforma digital *Goosechase* (Anexo 53), ministrada por uma EE do ano anterior, permitiu-me conhecer o *Goosechase* enquanto ferramenta digital de criação e gestão de experiências interativas baseadas em missões. As suas funcionalidades, como GPS, fotografia, vídeo, texto e classificação em tempo real, favoreceram o envolvimento ativo dos alunos e o desenvolvimento de competências como o trabalho em equipa e a resolução de problemas. O domínio da plataforma, adquirido antes da conceção do *Goosechase* solidário, foi determinante para a concretização da atividade e para a integração de uma abordagem interdisciplinar. Esta experiência constituiu, para mim, uma opção a adotar futuramente na minha carreira, e no papel positivo que as tecnologias podem ter na aprendizagem.

5.1.2. Micro sessões de ensino com a PC

As micro sessões de ensino promovidas pela PC (Anexo 54), antes do início de cada nova modalidade funcionaram como espaço de preparação técnica e didática, permitindo rever conteúdos, discutir opções metodológicas e antecipar dificuldades. Revelou-se um modelo de supervisão responsivo e ajustado às exigências de cada conteúdo. Ensinaram-me que preparar o ensino não se esgota no estudo individual e beneficia de um espaço estruturado de antecipação coletiva, onde as decisões pedagógicas podem ser testadas antes de chegarem aos alunos.

5.2. Estudo: A mentoria na Prática de Ensino Supervisionada: um olhar sobre o papel da Professora Cooperante no Modelo de Rotatividade de Prática Pedagógica

5.2.1. Resumo

A mentoria na formação inicial de professores constitui um processo decisivo para a construção da profissionalidade docente, particularmente na Prática de Ensino Supervisionada (PES), onde os Estudantes Estagiários (EE) confrontam o conhecimento académico com a complexidade situada da escola. Tipicamente, na PES, cada EE acompanha uma turma residente durante todo o ano letivo, podendo partilhar pontualmente outras turmas. No Modelo de Rotatividade de Prática Pedagógica (MRPP), esta organização é substituída por uma lógica rotativa, em que as turmas da Professora Cooperante (PC) são partilhadas pelo Núcleo de Estágio (NE) e os EE alternam semanalmente entre elas. O presente estudo qualitativo teve como objetivo mapear e compreender a implementação das estratégias de mentoria utilizadas pela PC no âmbito de uma PES operacionalizada através do MRPP. Participou no estudo uma PC com 39 anos de serviço docente, dos quais 21 dedicados ao acompanhamento de EE em contexto de PES. Os dados foram recolhidos através de uma entrevista semiestruturada, realizada no terceiro período letivo, complementada por reflexões do diário de bordo e pela observação direta das estratégias de mentoria. A análise foi realizada através da Análise Temática (AT), com orientação interpretativa. Os resultados organizaram-se em quatro temas: mentoria como compromisso ético e situado; rotatividade como desafio de regulação; autonomização construída através de *scaffolding* pedagógico; e MRPP como inovação reflexiva e reconfigurável. Estes temas evidenciam que a mentoria no MRPP não se reduz à supervisão de aulas, envolvendo uma mediação intencional entre cuidado e exigência, apoio e autonomia, colaboração e responsabilização individual.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES; MENTORIA; MODELO DE ROTATIVIDADE DE PRÁTICA PEDAGÓGICA; PROFESSORA COOPERANTE.

5.2.2. Abstract

Mentoring in initial teacher education is a decisive process in the construction of professional identity, particularly during Supervised Teaching Practice (STP), where Student Teachers (STs) confront academic knowledge with the situated complexity of school contexts. Typically, in STP, each ST follows a resident class throughout the school year, only occasionally sharing other classes. In the Pedagogical Practice Rotation Model (PPRM), this organization is replaced by a rotational logic, in which the Cooperating Teacher (CT) classes are shared by the practicum group and STs alternate weekly between them.This qualitative study aimed to understand the mentoring strategies used by a CT within an STP organized through the PPRM. The participant was a CT with 39 years of teaching experience, 21 of which are dedicated to mentoring STs in STP contexts. Data was collected through a semi-structured interview, realized in the third period complemented by reflective diary entries and direct observation of mentoring strategies, and analysed through Thematic Analysis (TA) with an interpretative orientation. The results were organized into four themes: mentoring as an ethical and situated commitment; rotation as a challenge of regulation; autonomy constructed through pedagogic supervisory *scaffolding*; and PPRM as a reflective and reconfigurable innovation. These themes show that mentoring in the PPRM is not limited to classroom supervision, but involves intentional mediation between care and demand, support and autonomy, collaboration and individual responsibility.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; INITIAL TEACHER EDUCATION; MENTORING; PEDAGOGICAL PRACTICE ROTATION MODEL; COOPERATING TEACHER.

5.2.3. Introdução

A formação inicial de professores constitui uma etapa decisiva na aproximação dos futuros docentes à complexidade da profissão. É neste período que se inicia a articulação entre o conhecimento académico e as exigências concretas da escola. Ao mesmo tempo que se começa a construir uma identidade profissional situada, progressiva e relacional. Em Educação Física (EF), esta transição assume particular exigência, uma vez que ensinar implica gerir grupos heterogéneos, adaptar tarefas em tempo real, comunicar em contextos instáveis, avaliar aprendizagens em múltiplos domínios e tomar decisões pedagógicas sob pressão. Neste sentido, Leite et al. (2023) sustentam que o contacto com experiências profissionais acompanhadas permite aos estudantes estagiários (EE) apropriarem-se de valores, normas, culturas e responsabilidades inerentes à organização escolar.

A PES configura-se, assim, como um espaço privilegiado de aprendizagem profissional. Silva et al. (2017) destacam o seu papel central no processo de aprender a ser professor, precisamente por proporcionar experiências marcantes para a construção da profissionalidade docente. Na mesma linha, Teixeira et al. (2025a) defendem que a integração em contexto escolar é decisiva para a construção progressiva de fundamentos conceptuais, pedagógicos, práticos e identitários na formação em EF. Contudo, a experiência de estágio não é formativa por si só. A sua qualidade depende do modo como é mediada, acompanhada e regulada ao longo do percurso.

Neste processo, a PC ocupa uma posição estruturante. A literatura tem evidenciado que os professores cooperantes desempenham funções de orientação, apoio, mediação, avaliação e gestão da aprendizagem académica e profissional dos EE (Farias et al., 2024; Leite et al., 2023; Silva et al., 2017). A sua ação ultrapassa, por isso, a supervisão administrativa ou a observação pontual de aulas, envolvendo feedback, acompanhamento próximo, regulação da autonomia, socialização profissional e criação de condições para que os EE sejam, progressivamente, reconhecidos como participantes legítimos da comunidade escolar. Esta amplitude funcional exige uma leitura situada, ética e relacional da prática de supervisão. A relevância desta ação torna-se ainda mais evidente em modelos organizativos que desafiam a configuração tradicional da PES. Habitualmente, cada EE acompanha uma turma residente ao longo do ano letivo, partilhando pontualmente outras turmas.

No MRPP, esta lógica é substituída por uma organização rotativa, em que as turmas da PC são partilhadas pelo núcleo de estágio e os EE alternam semanalmente entre elas. Esta estrutura amplia o contacto com diferentes turmas, alunos e desafios pedagógicos, favorecendo a observação entre pares, a comparação de práticas e a colaboração. Ao mesmo tempo, introduz desafios associados à continuidade pedagógica, à passagem de testemunho, à distribuição equilibrada de responsabilidades e à construção da autonomia individual. O MRPP exige, por isso, uma leitura que vá além da sua dimensão organizativa. A sua relevância não reside apenas no aumento do número de turmas lecionadas, mas na forma como reconfigura as relações entre prática, supervisão, colaboração e responsabilidade. Esta problematização convoca a literatura sobre o *scaffolding*[15] pedagógico (Wood et al., 1976). Na formação de professores, segundo a qual o apoio ao EE deve ser progressivo, responsivo e orientado para a passagem de uma dependência inicial da validação externa para formas mais autónomas de diagnóstico, decisão e autorregulação profissional (Teixeira et al., 2025b). Convoca, igualmente, a noção de comunidade de prática, que compreende a aprendizagem profissional como um processo socialmente situado, no qual os futuros professores conquistam legitimidade, participação e reconhecimento no interior da comunidade educativa (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). À luz destes referenciais, a PC pode ser compreendida como uma mediadora da participação profissional dos EE, ajudando-os a transitar entre turmas, responsabilidades, relações e exigências pedagógicas. No entanto, permanece pouco explorado o modo como a mentoria se reconfigura em modelos rotativos de PES. Esta lacuna torna-se particularmente relevante quando o MRPP é assumido como uma estrutura recente, vivida pela PC, pela primeira vez. Assim, mais do que perguntar se a rotatividade é, em abstrato, vantajosa, importa compreender como é regulada, mediada e convertida em aprendizagem profissional.

Esta intenção compreensiva justifica a opção por uma orientação qualitativa e interpretativa (Braun & Clarke, 2019), centrada nos significados atribuídos pela PC à sua prática de supervisão. Não se pretende generalizar estatisticamente os resultados, mas produzir uma compreensão situada, profunda e teoricamente informada sobre o modo como a mentoria é pensada, vivida e operacionalizada num modelo formativo recente.

[15] Refere-se a um conjunto de ajudas temporárias, ajustadas ao nível de desenvolvimento do EE, que permitem a realização de tarefas que este ainda não conseguiria concretizar de forma totalmente autónoma. À medida que o EE ganha competência e confiança, esses apoios são progressivamente retirados.

Neste enquadramento, a subjetividade do investigador é assumida como recurso analítico, permitindo interpretar a experiência da participante na relação com o contexto, as exigências da PES e as especificidades do MRPP.

A pergunta de partida que orienta o estudo é, então, a seguinte: como é que uma PC concebe, organiza e regula a mentoria de EE numa PES operacionalizada através do MRPP.

5.2.4. Revisão da literatura

A revisão da literatura (Anexo 55) organiza-se em cinco eixos teóricos complementares: mentoria e supervisão pedagógica; CPC e competência situada; *scaffolding* pedagógico e regulação progressiva da autonomia; identidade docente e socialização profissional; e conhecibilidade[16] profissional e mediação de fronteiras. Estes eixos sustentam a compreensão da prática de supervisão da PC no contexto do MRPP, permitindo interpretar a mentoria como um processo situado, regulador e formativo, orientado para a construção progressiva da autonomia, da identidade profissional e da participação dos EE na comunidade escolar.

Mentoria e supervisão pedagógica

A mentoria é entendida, neste estudo, como um processo social e cooperativo de acompanhamento, através do qual o PC apoia os EE na construção de conhecimento profissional, na interpretação da cultura escolar e no desenvolvimento progressivo da autonomia. Esta compreensão aproxima-se da leitura de Frantz (2001), ao valorizar a cooperação como processo social orientado para fins comuns, e de Leite et al. (2023), ao reconhecer que a formação inicial deve proporcionar experiências profissionais acompanhadas que preparem para a complexidade da docência.

A literatura sobre professores cooperantes tem sublinhado que esta função envolve dimensões instrumentais, relacionais, éticas e profissionais. Silva et al. (2017) mostraram que os PC assumem papéis de apoio e gestão da aprendizagem académica e profissional dos EE, sendo a parceria entre escola e universidade uma condição relevante para a qualidade do processo formativo. Por sua vez, Farias et al. (2024) reforçam que a mentoria

[16] Corresponde a uma aproximação ao conceito de *knowledgeability*, entendido como a capacidade de se orientar e agir de forma situada num determinado contexto de prática, mobilizando saberes, experiências e interpretações relevantes para responder às exigências da ação educativa

dos PC constitui uma estratégia de mediação da integração profissional dos EE na comunidade educativa, indo além da supervisão de aulas.

Esta função social da mentoria é particularmente relevante no MRPP. Num modelo rotativo, a responsabilidade pedagógica distribui-se por múltiplos EE, turmas e momentos de intervenção.

Conhecimento pedagógico do conteúdo e competência situada

O conceito de CPC foi proposto por Shulman (1987) para designar a capacidade do professor de transformar o conhecimento disciplinar em formas ensináveis, adequadas aos alunos e ao contexto. No domínio da EF, esta transformação é particularmente exigente, pois o professor precisa de adaptar tarefas, gerir níveis de desempenho distintos, interpretar respostas motoras, ajustar regras, promover participação e avaliar aprendizagens em situações frequentemente instáveis.

Backman e Barker (2020) propõem uma leitura ampliada e contextualizada do CPC em EF, defendendo que este não deve ser entendido como uma competência estável e transferível, mas como um conhecimento dinâmico e situado, reconstruído em cada encontro pedagógico. O professor experiente não sabe apenas o que ensinar, sabe também quando simplificar, como demonstrar, de que modo adaptar e por que razão avaliar de determinada forma perante condições reais de aula.

Davis (2020) complementa esta perspetiva ao mostrar que as crenças dos formadores de professores de EF influenciam a preparação pedagógica dos futuros professores. Se o formador compreende o CPC como uma capacidade situada e reflexiva, é mais provável que o EE desenvolva uma relação produtiva entre saber e ação. Esta dimensão aproxima-se da ideia de sabedoria prática, uma forma de julgamento profissional construída na ação, que não pode ser ensinada apenas por transmissão, mas pode ser modelada, apoiada e discutida no contexto da prática supervisionada.

***Scaffolding* pedagógico e regulação progressiva da autonomia**

O conceito de *scaffolding* pedagógico foi introduzido por Wood et al. (1976), a partir do legado teórico de Vygotsky (1978), para descrever o apoio estruturado, ajustado e temporário que um agente mais experiente oferece a um aprendiz. A ideia central é que esse apoio deve ser progressivamente retirado à medida que o aprendiz ganha competência e autonomia.

No contexto da PES, esta lógica manifesta-se na passagem de uma supervisão mais diretiva para formas de autonomia guiada, nas quais o EE assume decisões pedagógicas cada vez mais independentes. Teixeira et al. (2025b) mostraram que o *scaffolding* pedagógico promovido por uma PC pode apoiar a identificação de problemas, a construção de soluções e a apropriação progressiva da aprendizagem profissional pelos EE. A autonomia, neste enquadramento, não é presumida, é construída através de uma regulação cuidadosa do apoio.

Lave e Wenger (1991) oferecem um enquadramento complementar através do conceito de participação periférica legítima. Segundo esta perspetiva, os aprendizes entram nas práticas de uma comunidade a partir de posições periféricas e assumem progressivamente responsabilidades mais centrais. No estágio pedagógico, esta lógica pressupõe que o EE observe, participe, intervenha e, gradualmente, lidere, sempre apoiado por uma estrutura de supervisão que reconhece o que já é capaz de fazer e antecipa aquilo que está em condições de desenvolver.

Identidade docente e socialização profissional

A identidade docente não é uma essência estável; é uma construção contínua, situada na interação entre experiência pessoal, socialização profissional e cultura institucional. Esta perspetiva tem implicações importantes para a formação inicial. O EE não é apenas um aprendiz de técnicas pedagógicas, mas um sujeito em processo de construção de si como professor, com uma história, crenças, valores e uma relação singular com a docência. A literatura tem sublinhado que os PC são agentes privilegiados de socialização profissional, porque modelam formas de ser professor e ajudam os EE a compreender e a habitar a cultura escolar (Farias et al., 2024; Leite et al., 2023; Silva et al., 2017). Batista e Graça (2021) acrescentam que a profissão docente pode ser compreendida em diálogo intergeracional, uma vez que o encontro entre professores experientes e futuros professores permite transmitir saberes que nem sempre se encontram nos manuais: a memória institucional, a sabedoria prática e o compromisso ético. No MRPP, esta socialização assume uma configuração particular. Os EE não aprendem apenas com a PC, mas também com os colegas, através da observação cruzada, da comparação de decisões e da discussão de soluções pedagógicas. Assim, a construção da identidade docente adquire uma dimensão simultaneamente individual e coletiva.

Conhecibilidade profissional e mediação de fronteiras

A literatura recente sobre formação inicial em EF tem valorizado o conceito de conhecibilidade profissional, entendido como a capacidade do futuro professor se orientar numa paisagem de práticas, compreender os seus códigos, reconhecer atores relevantes e ser reconhecido como participante legítimo em diferentes contextos profissionais (Teixeira et al., 2025a; Wenger-Trayner et al., 2015). Esta noção é particularmente útil para interpretar o MRPP, porque a rotatividade expõe os EE a várias turmas, diferentes dinâmicas de aula e múltiplos modos de intervenção. Neste enquadramento, a PC pode ser compreendida como mediadora de fronteiras, isto é, como alguém que ajuda os EE a transitar entre a universidade e a escola, entre a teoria e a prática, entre as culturas das diferentes turmas e entre as responsabilidades distribuídas dentro do NE. No MRPP, este papel torna-se ainda mais exigente, porque a PC não medeia apenas a entrada dos EE na comunidade escolar, medeia também a passagem de testemunho entre estagiários, a continuidade pedagógica entre intervenções e a construção de uma linguagem comum de planeamento, observação e avaliação.

5.2.5. Objetivo do Estudo

O presente estudo visou explorar as estratégias de mentoria utilizadas pela PC na preparação dos EE para os diferentes domínios da atuação docente, procurando compreender os significados que atribui à sua prática de supervisão no contexto singular do MRPP.

5.2.6. Metodologia

Desenho do Estudo

Tendo como contexto a PES realizada, o presente estudo circunscreve-se ao espaço temporal da totalidade do ano letivo. O estudo assumiu uma abordagem qualitativa e interpretativa (Sparkes & Smith, 2014), por se orientar para a compreensão aprofundada de significados, perceções e decisões profissionais construídas num contexto específico de formação inicial de professores. Mediante isto, a entrevista semiestruturada decorreu no terceiro período letivo, de modo a captar uma visão consolidada do funcionamento do modelo, após terem sido vivenciadas as suas potencialidades, exigências e constrangimentos. Este desenho revelou-se adequado à pergunta de investigação, uma vez que se pretendia compreender como uma PC concebe, organiza e regula a mentoria

no MRPP. Assim, mais do que medir a eficácia do modelo ou generalizar resultados, procurou-se interpretar a experiência vivida pela participante e compreender os sentidos atribuídos às suas decisões de supervisão.

A opção por este desenho justificou-se também pela natureza situada do fenómeno em estudo. A mentoria no MRPP não pode ser analisada de forma desligada do contexto em que ocorre, pois depende da relação entre a PC, os EE, o NE, as turmas, a organização rotativa da PES e os momentos de planeamento, intervenção e feedback. Neste sentido, a abordagem qualitativa permitiu captar a complexidade do processo, valorizando a densidade interpretativa e a compreensão contextualizada em detrimento da generalização estatística.

Participante e contexto

Participou no estudo uma PC com 39 anos de serviço docente, dos quais 21 dedicados ao acompanhamento de EE em contexto de PES. A participante foi selecionada pela sua experiência prolongada na formação inicial de professores de EF e pelo seu envolvimento direto na operacionalização do MRPP.

O contexto do estudo correspondeu a uma PES organizada segundo o MRPP. Neste modelo, as turmas da PC foram partilhadas pelo NE, sendo que os EE alternavam semanalmente entre elas. Esta organização substituiu a lógica dominante da turma residente por uma estrutura rotativa, exigindo maior articulação entre EE e obrigando à regulação da continuidade pedagógica.

Recolha e análise de dados

A recolha de dados teve como fonte uma entrevista semiestruturada à PC, conduzida pelo investigador em contexto escolar, de modo a possibilitar aceder às suas perceções, experiências e decisões no processo de mentoria desenvolvido no MRPP. O guião foi construído a partir dos objetivos do estudo e organizado em torno da conceção de mentoria, das estratégias de acompanhamento dos EE, dos desafios da regulação de supervisão e das potencialidades do MRPP. A entrevista foi realizada mediante consentimento informado, gravada e transcrita integralmente, assegurando-se a confidencialidade da participante e a utilização dos dados exclusivamente para fins académicos. Foram realizadas duas entrevistas, em dois dias consecutivos, a primeira com a duração de duas horas e a segunda com a duração de uma hora e trinta minutos.

Ainda que a redação dos resultados espelhe as impressões da PC, foram recolhidos dados adicionais com função complementar, nomeadamente as reflexões registadas no diário de bordo e a observação direta das estratégias de mentoria da PC em momentos de planeamento, intervenção e feedback. A articulação entre estas fontes permitiu cruzar as perceções da PC com os registos reflexivos e as evidências observadas na prática, conferindo maior densidade interpretativa à compreensão da mentoria no contexto do MRPP.

A análise dos dados teve por base a AT (Anexo 56), seguindo as seis fases propostas por Braun e Clarke (2006): familiarização com os dados, geração de códigos iniciais, construção de temas, revisão dos temas, definição e nomeação dos temas e produção do relatório analítico. Numa primeira fase, a transcrição da entrevista foi lida repetidamente, permitindo identificar ideias recorrentes, tensões e significados relevantes para a pergunta de investigação. A codificação assumiu então uma orientação reflexiva e interpretativa, combinando uma leitura orientada pelos objetivos do estudo com abertura aos significados emergentes dos dados. Foram codificados excertos relativos ao sentido que a PC atribui à mentoria, ao cuidado associado à exigência, à passagem de testemunho entre EE, à continuidade pedagógica na rotação, à distribuição de responsabilidades no NE, ao ajuste do apoio ao momento de cada estagiário, ao papel do planeamento e do feedback e à abertura do modelo à revisão. Estes códigos foram posteriormente agrupados em categorias analíticas mais amplas, revistas à luz dos objetivos do estudo, das fontes complementares e do quadro teórico, das quais resultaram os quatro temas finais do estudo. O processo decorreu de forma iterativa, com avanços e recuos entre dados, códigos, categorias e temas, procurando garantir coerência entre a pergunta de investigação, a análise realizada e a discussão dos resultados.

A AT foi conduzida numa orientação reflexiva e entendida como um processo ativo de construção de significado, e não como uma simples extração de temas dos dados. Esta opção é coerente com Braun e Clarke (2019), ao reconhecerem que a análise temática implica escolhas interpretativas, reflexividade e coerência entre posicionamento epistemológico, procedimentos analíticos e escrita dos resultados.

A qualidade metodológica do processo investigativo, foi assegurada através de procedimentos de rigor qualitativo, sustentados por uma tomada de decisão reflexiva, em consonância com as recomendações de Smith e McGannon (2018).

4. MRPP como inovação reflexiva e reconfigurável	4.1 Integração entre intervenção e reflexão; prática como objeto de análise; ciclos de ação, observação e reconstrução; produção situada de conhecimento profissional; aprendizagem a partir da prática.	Integração entre intervenção formativa e produção situada de aprendizagem profissional	"A intervenção no MRPP permite-nos formar, mas também compreender melhor a própria formação. Aquilo que acontece nas aulas, nas reuniões e nas passagens entre colegas torna-se matéria de reflexão e de melhoria do processo de mentoria." "O MRPP reforça o valor formativo da prática ao transformar a intervenção dos EE num processo contínuo de análise, reflexão e produção situada de aprendizagem profissional."	O MRPP transforma a prática supervisionada num espaço simultaneamente formativo e reflexivo. A intervenção dos EE não é apenas executada, mas observada, discutida e convertida em aprendizagem profissional situada, através de ciclos contínuos de ação, análise e reconstrução. Este padrão distingue o MRPP de um modelo de estágio centrado na acumulação de experiências. Cada aula, cada reflexão e cada passagem entre colegas constitui uma oportunidade de compreender melhor o processo de ensino, aprofundar a capacidade de observação e melhorar a qualidade das decisões futuras.
	4.2 Contacto com diferentes turmas; adaptação a contextos variados; desenvolvimento de repertório pedagógico; leitura da variabilidade do ensino; aprendizagem por comparação entre situações.	Diversificação contextual da aprendizagem docente dos EE	"Uma das grandes vantagens do MRPP é que os estagiários não ficam fechados numa única turma ou numa única realidade. Passam por diferentes turmas, observam respostas diferentes dos alunos e são obrigados a adaptar a sua intervenção a contextos variados."	Uma das potencialidades centrais do MRPP é a diversificação dos contextos de aprendizagem profissional. Ao contactarem com diferentes turmas, conteúdos e situações pedagógicas, os EE confrontam-se com a variabilidade real do ensino e desenvolvem um repertório pedagógico mais amplo e adaptável. Este padrão revela que a amplitude da experiência é formativa porque obriga à adaptação constante. A mesma estratégia pode produzir efeitos diferentes consoante o grupo, o momento e as condições de aprendizagem, o que exige do EE capacidade de interpretação contextual e não apenas de aplicação de procedimentos.
	4.3 Observação entre pares; comparação de decisões pedagógicas;	Construção colaborativa de	"No MRPP, os estagiários aprendem muito por comparação. Observam o colega a intervir, analisam o que resultou ou não resultou e depois levam essa	O MRPP institucionaliza a aprendizagem entre pares como condição estrutural da PES. A observação cruzada, a discussão das aulas e a

	discussão de evidências; comunidade de prática; construção coletiva de conhecimento; feedback horizontal no núcleo de estágio.	conhecimento por análise da prática	informação para a sua própria aula, tentando melhorar a resposta pedagógica." "A observação entre pares é muito rica. Denotei que os estagiários conseguem discutir o que viram, justificar alternativas e perceber como cada decisão influencia a aprendizagem dos alunos."	comparação das decisões pedagógicas permitem que os EE aprendam não apenas com a própria intervenção, mas também com a dos colegas. Este padrão transforma o núcleo de estágio numa comunidade de análise da prática, onde a colaboração não é apenas um recurso organizativo, mas um mecanismo de produção de conhecimento profissional partilhado. O valor formativo reside precisamente na capacidade de confrontar perspetivas, discutir evidências e construir soluções coletivamente.

Tabela 7. *Excerto do quadro matriz de análise temática*

5.2.7. Resultados e discussão

Os resultados foram organizados em torno de quatro temas principais: mentoria como compromisso ético e situado; Autonomização construída através de *scaffolding* pedagógico; rotatividade como desafio de regulação e MRPP como inovação reflexiva e reconfigurável. Estes temas não devem ser lidos de forma isolada. Em conjunto, mostram que a mentoria no MRPP constitui uma prática de mediação de supervisão intencional, orientada para transformar a diversidade de experiências em aprendizagem profissional situada.

Mentoria como compromisso ético e situado

O primeiro tema revela uma conceção de mentoria assente numa responsabilidade formativa de longo alcance. A PC não interpreta a PES apenas como um período de treino pedagógico, mas como um momento decisivo na construção da identidade profissional dos futuros professores:

> *"Quando acompanho um estagiário, não estou a pensar apenas neste ano de estágio. Estou a pensar no professor que ele vai ser e nos alunos que, no futuro, também serão influenciados por aquilo que ele levar daqui." (PC)*

Este excerto torna visível a dimensão intergeracional da mentoria. A ação da PC projeta-se para além do ano letivo, porque aquilo que é aprendido na PES pode acompanhar o EE no modo como virá a ensinar, decidir e relacionar-se com os alunos. Esta leitura converge com Leite et al. (2023) e Farias et al. (2024), ao reconhecerem que a ação dos PC não se limita à dimensão técnica, envolvendo também socialização profissional, mediação relacional e construção identitária:

A responsabilidade ética não assume, contudo, a forma de proteção permanente. A PC associa cuidado e exigência, recusando uma mentoria centrada na facilitação do percurso:

> *"Cuidar dos estagiários não é facilitar-lhes o percurso. É estar presente, apoiar quando precisam, mas também exigir que pensem, decidam e assumam a responsabilidade pelas suas opções." (PC)*

O cuidado pedagógico é, assim, entendido como presença exigente. A PC apoia, mas não substitui o EE, acompanha, mas não elimina a dificuldade inerente à

aprendizagem profissional. O contributo dos dados está em clarificar que suporte e responsabilização não são dimensões opostas. No MRPP, a qualidade do apoio depende precisamente da capacidade de exigir pensamento, decisão e justificação.

A mentoria descrita pela PC também valoriza o CPC e a sabedoria prática. Ser professor não aparece associado apenas ao domínio da matéria, mas à capacidade de selecionar, ajustar e justificar a intervenção em função da turma e das condições concretas da aula:

> *"Para mim, ser professor não é apenas saber a matéria. É saber escolher o que faz sentido ensinar naquele momento, àquela turma, com aqueles alunos e com aquelas dificuldades." (PC)*

Esta posição dialoga com Shulman (1987), ao valorizar a transformação do conhecimento disciplinar em formas pedagogicamente ensináveis e com Backman e Barker (2020), ao defenderem uma compreensão situada e frónética do conhecimento profissional em EF. A PC espera que o EE aprenda a transformar conhecimento disciplinar em intervenção pedagógica adequada. A mentoria assume, por isso, uma função de desenvolvimento do julgamento profissional. Não procura formar executores de planos, mas professores capazes de decidir perante situações instáveis e pedagogicamente exigentes. As estratégias descritas pela PC, em particular o planeamento acompanhado, o questionamento e o feedback que reconstrói a decisão pedagógica, incidem precisamente sobre o desenvolvimento do CPC dos EE. Ajudar o estagiário a antecipar respostas dos alunos, a justificar a seleção das tarefas e a ajustar a sua progressão é, na prática, apoiá-lo a transformar o saber disciplinar em saber ensinável, no sentido proposto por Shulman (1987). Esta mediação torna-se mais relevante quando a investigação mostra que o CEC não se adquire apenas por se dominar a prática da modalidade, exigindo ensino e acompanhamento explícitos (Ward et al., 2015). A mentoria da PC atua, assim, sobre uma fragilidade conhecida da formação inicial, a distância entre dominar uma matéria e ser capaz de a transformar em conteúdo ensinável. Ao exigir fundamentação, a PC não reforça apenas a autonomia do EE, contribui também para reduzir as lacunas do seu CEC, tornando-o mais capaz de adaptar tarefas, ler respostas motoras e decidir perante a heterogeneidade real das turmas.

A entrada na profissão é ainda compreendida como participação numa comunidade escolar. O estágio não se limita à lecionação, pois ser professor implica conhecer normas, relações, responsabilidades e modos de funcionamento institucional:

> *"O estagiário não vem para a escola apenas para dar aulas. Vem para perceber o que significa ser professor dentro de uma comunidade em constante mudança, com regras, relações, responsabilidades e formas próprias de funcionar." (PC)*

Esta evidência reforça a importância da imersão dos EE na comunidade educativa, dimensão salientada por Teixeira et al. (2025a). A PC abre portas e medeia os primeiros contactos, mas a integração depende da participação progressiva do EE. A pertença profissional não é concedida de forma automática, constrói-se por envolvimento, responsabilidade relacional e capacidade de habitar os espaços formais e informais da escola.

Autonomização construída através de *scaffolding pedagógico*

O terceiro tema mostra como a PC procura transformar as tensões do MRPP em oportunidades de aprendizagem. A sua intervenção aproxima-se de uma lógica de *scaffolding* pedagógico. Oferece suporte ajustado ao momento formativo de cada EE e retira progressivamente a centralidade da sua validação:

> *"Nem todos os estagiários precisam do mesmo tipo de apoio. Há momentos em que tenho de estar mais próxima, orientar mais e dar mais pistas; noutros, tenho de recuar para perceber se já conseguem decidir com maior autonomia." (PC)*

Esta supervisão contingente converge com Teixeira et al. (2025b), que descrevem o *scaffolding* pedagógico como apoio faseado, responsivo e orientado para a resolução de problemas. A PC não aplica uma fórmula única de acompanhamento. Aproxima-se quando o EE ainda não identifica o problema, recua quando este revela capacidade de análise e decisão, e ajusta o grau de intervenção ao desenvolvimento observado. A autonomia é, portanto, construída e não presumida.

O planeamento acompanhado constitui um dos principais dispositivos desta mediação. A PC utiliza-o para antecipar dificuldades, discutir intencionalidades e verificar a qualidade do raciocínio pedagógico:

"Antes de irem para a aula, procuro que os estagiários pensem no que vão fazer, por que razão o vão fazer e que respostas podem esperar dos alunos. O planeamento não é para lhes dar tudo feito, é para os obrigar a antecipar decisões." (PC)

O plano de aula deixa de ser apenas um documento formal e passa a funcionar como instrumento de pensamento profissional. O interesse da PC não está apenas na aparência do plano, mas na capacidade do EE para explicar a lógica das tarefas, prever respostas dos alunos e justificar escolhas. Esta orientação é coerente com Davis (2020), ao valorizar o papel das crenças e decisões dos formadores na preparação pedagógica dos futuros professores.

A gestão do apoio de supervisão revela uma fronteira crítica da mentoria: orientar sem substituir a decisão do EE:

"O meu papel é orientar o raciocínio, não substituir a decisão do estagiário. Posso ajudar a identificar o problema, fazer perguntas e abrir caminhos, mas a solução tem de ser construída por eles." (PC)

Este posicionamento preserva a agência profissional do EE. O apoio da PC não consiste em antecipar todas as respostas, mas em criar condições para que o estagiário aprenda a formular problemas e a construir alternativas. A intervenção excessivamente diretiva poderia produzir segurança imediata, mas reduziria a aprendizagem profissional. A PC reconhece esse risco e procura manter a dificuldade num nível pedagogicamente produtivo.

O feedback pós-aula completa esta arquitetura formativa. Em vez de se limitar à correção do erro, funciona como reconstrução da decisão pedagógica.

"Quando dou feedback, não procuro dizer logo se esteve bem ou mal. Quero entender primeiro por que razão o estagiário tomou aquela decisão e entender a fundamentação por detrás da sua decisão." (PC)

A experiência de ensino só se converte em aprendizagem quando é analisada, justificada e reinterpretada. Esta perspetiva aproxima-se de Azevedo et al. (2024), ao reconhecerem a reflexão crítica como condição para transformar a prática em desenvolvimento profissional. No MRPP, o feedback ganha ainda maior alcance, porque a reflexão de um EE pode informar a intervenção dos colegas. A aprendizagem deixa de

ser apenas individual e passa a circular no NE, desde que a discussão seja orientada para compreender decisões e não apenas para classificar desempenhos.

Rotatividade como desafio de regulação

O segundo tema evidencia a natureza ambivalente do MRPP. A sua principal vantagem reside na ampliação das experiências pedagógicas dos EE, que passam por diferentes turmas, observam respostas variadas dos alunos e contactam com problemas de ensino mais diversificados. Essa riqueza, porém, não opera por si só:

> *"O MRPP dá aos estagiários uma experiência muito mais alargada, porque passam por várias turmas, observam mais realidades e aprendem com diferentes respostas dos alunos. Mas essa riqueza só funciona se houver continuidade, comunicação e passagem de testemunho." (PC)*

O excerto evidencia uma condição central do modelo. A diversidade só se torna formativa quando existe continuidade pedagógica. A literatura sobre estágio reconhece que a aprendizagem profissional exige contacto com contextos reais, mas também acompanhamento e coerência de supervisão (Silva et al., 2017). Os dados confirmam esta relação e acrescentam uma especificidade do MRPP. Quanto maior a rotatividade, maior a necessidade de comunicação, registo e articulação entre intervenções. Sem essa mediação, a rotação pode gerar dispersão em vez de aprendizagem.

A colaboração entre EE apresenta uma tensão semelhante. O trabalho coletivo amplia a partilha e permite que os estagiários aprendam com os colegas, no entanto, pode originar uma distribuição desigual das responsabilidades:

> *"Quando se trabalha em grupo, há sempre o risco de cada um se encostar àquilo que faz melhor. Um fica mais encarregue do planeamento, outro à organização, outro à burocracia, mas isso pode impedir que todos passem por todas as dimensões da profissão de forma equitativa." (PC)*

Este dado introduz uma nuance relevante na análise da cooperação. Embora a cooperação seja reconhecida como dimensão estruturante dos processos educativos (Frantz, 2001), os resultados mostram que o trabalho colaborativo não é automaticamente formativo. No MRPP, a colaboração precisa de ser supervisionada para evitar que os EE se fixem em tarefas confortáveis e deixem de enfrentar dimensões profissionais em que

revelam maior fragilidade. A equidade formativa depende da circulação de papéis e da exposição de todos os EE às diferentes exigências da docência.

A mesma preocupação surge na relação entre rotação e continuidade curricular. A repetição de aulas ou conteúdos pode favorecer a melhoria da intervenção, mas também pode reduzir a autoria pedagógica se o EE se limitar a reproduzir soluções previamente discutidas:

> *"No MRPP, o desafio é garantir que o estagiário não vive a aula como um episódio isolado. Ele tem de perceber de onde vem aquela aula, para onde ela vai e que responsabilidade tem na continuidade da aprendizagem da turma." (PC)*

A questão decisiva não é repetir ou variar, mas compreender a progressão da unidade didática. A aula só ganha valor formativo quando é lida como parte de um percurso pedagógico mais amplo. Assim, o MRPP exige uma cultura de passagem de testemunho, na qual cada EE compreende a relação entre a sua intervenção, o trabalho dos colegas e a aprendizagem dos alunos. A potencialidade do modelo reside na diversidade, o seu risco reside na fragmentação. A qualidade da mentoria depende da capacidade de manter estas duas dimensões em tensão produtiva.

MRPP como inovação reflexiva e reconfigurável

O quarto tema permite compreender o contributo mais amplo do MRPP. A inovação não reside apenas na alteração da organização tradicional da PES, mas na criação de condições para observar, comparar, intervir e avaliar a partir de uma base mais ampla de experiências:

> *"Uma das grandes vantagens do MRPP é que os estagiários não ficam fechados numa única turma ou numa única realidade. Passam por diferentes turmas, observam respostas diferentes dos alunos e são obrigados a adaptar a sua intervenção a contextos variados." (PC)*

Esta diversificação contextual reforça a natureza situada da aprendizagem docente. O EE compreende que a mesma tarefa, estratégia ou explicação pode produzir efeitos distintos em turmas diferentes. O modelo acrescenta, por isso, uma dimensão comparativa à formação. Ensina a adaptar, a interpretar respostas dos alunos e a relativizar soluções pedagógicas. Esta dimensão é particularmente relevante na EF, onde a heterogeneidade

dos grupos, dos níveis de desempenho e das condições de prática exige ajustamentos permanentes.

A observação cruzada e a aprendizagem entre pares são mecanismos centrais dessa inovação:

> *"No MRPP, os estagiários aprendem muito por comparação. Observam o colega a intervir, analisam o que resultou ou não resultou e depois levam essa informação para a sua própria aula, tentando melhorar a resposta pedagógica." (PC)*

O modelo aproxima-se de uma comunidade supervisionada de prática. Os EE aprendem ao observar, discutir e ajustar decisões, mas essa aprendizagem não deve ser confundida com imitação. A comparação torna-se formativa quando é acompanhada por análise crítica e mediação da supervisão. Caso contrário, pode limitar-se à reprodução de estratégias que pareceram eficazes noutra turma. Esta interpretação dialoga com Teixeira et al. (2025a), quando destacam a importância da participação legitimada e da construção progressiva da conhecibilidade profissional dos EE.

A inovação do MRPP também se expressa na avaliação. A PC considera que o modelo permite recolher evidências mais variadas, cruzar perceções e reduzir a dependência de impressões isoladas:

> *"A avaliação dos alunos ganha maior justiça no MRPP porque é construída de forma colaborativa no núcleo. Ao cruzarmos vários olhares, discutirmos evidências e confrontarmos perceções, conseguimos reduzir a subjetividade individual e tomar decisões avaliativas mais equitativas e fundamentadas." (PC)*

A justiça avaliativa emerge do confronto entre olhares, não da simples multiplicação de avaliadores. O cruzamento de evidências pode tornar os juízos mais robustos, desde que existam critérios comuns e discussão fundamentada. Esta orientação aproxima-se das preocupações de rigor em investigação qualitativa, nas quais a qualidade interpretativa depende da coerência, da transparência e da sustentação dos juízos em evidências adequadas (Smith & McGannon, 2018). No MRPP, a avaliação torna-se mais justa quando a colaboração permite calibrar perceções, explicitar critérios e discutir decisões.

A dimensão mais consistente da inovação está, contudo, na sua abertura à revisão. A PC não idealiza o modelo, reconhece fragilidades e considera ajustamentos futuros:

> *"O MRPP mostrou-me que a inovação precisa de ser ajustada à realidade da escola e dos estagiários. Para o próximo ano, pondero um modelo híbrido, preservando a diversidade do modelo, mas reforçando a continuidade pedagógica e a responsabilidade individual." (PC)*

Esta posição confere densidade crítica à discussão. O MRPP não é apresentado como solução definitiva, mas como proposta formativa situada, sujeita a reconfiguração. A possibilidade de um modelo híbrido responde às tensões identificadas, ao provavelmente preservar a diversidade de experiências e a aprendizagem por comparação, mas procura reforçar continuidade, pertença e responsabilidade individual. A inovação relevante não é a rotatividade em si, é a capacidade de ajustar a estrutura formativa aos problemas que a própria prática torna visíveis.

Em conjunto, estes eixos permitem interpretar o MRPP como um contexto formativo em que a mentoria não é apenas acompanhamento, mas mediação entre experiência, reflexão, autonomia e construção identitária.

5.2.8. Conclusão

Este estudo procurou compreender como uma PC concebe, organiza e regula a mentoria numa PES operacionalizada através do MRPP. A análise permitiu interpretar a mentoria não como um acompanhamento pontual das aulas dos EE, mas como uma prática de mediação intencional, situada e progressiva, orientada para a construção da profissionalidade docente.

A principal conclusão aponta para a centralidade da regulação de supervisão na transformação do MRPP numa experiência formativa. O potencial do modelo não reside, por si só, na rotatividade entre turmas, mas na forma como essa rotatividade é pedagogicamente acompanhada, articulada e mediada pela PC. Embora o MRPP amplie os contextos de intervenção dos EE, favoreça a observação entre pares e torne mais visíveis as decisões pedagógicas, estas possibilidades não se convertem automaticamente em aprendizagem profissional. Para que tal aconteça, torna-se necessário garantir continuidade pedagógica, comunicação dentro do NE, passagem de testemunho, reflexão crítica e supervisão sistemática.

Esta interpretação organiza-se em quatro eixos centrais. Em primeiro lugar, a mentoria emerge como um compromisso ético e situado, assente numa lógica de cuidado exigente. Apoiar os EE não significou simplificar o percurso, mas criar condições para que estes pensassem, decidissem e se responsabilizassem progressivamente pela sua ação. Em segundo lugar, a autonomia revelou-se uma construção gradual, sustentada por dispositivos concretos de regulação, como o planeamento acompanhado, o questionamento e o feedback pós-aula. Neste sentido, os dispositivos permitiram deslocar a supervisão de uma lógica meramente corretiva para uma lógica formativa, na qual a decisão pedagógica era analisada, reconstruída e progressivamente apropriada pelos EE.

Em terceiro lugar, a rotatividade revelou-se um desafio relevante de regulação. A circulação por diferentes turmas e contextos ampliou as experiências formativas, mas também introduziu riscos de fragmentação, repetição pouco refletida e diluição da responsabilidade individual. Esta ambivalência impede que o MRPP seja entendido como uma solução automaticamente superior ao modelo de estágio convencional. Contudo, o MRPP pode ser compreendido como uma inovação reflexiva e reconfigurável, cuja pertinência não se mede apenas pela alteração organizativa que propõe, mas pela sua capacidade de se ajustar às necessidades dos EE, da escola e do próprio processo de formação.

Não obstante, reconhece-se, que o presente estudo se desenvolveu a partir da perspetiva de uma única PC e num contexto específico de PES, pelo que não se pretende uma generalização dos resultados. A sua relevância situa-se antes na compreensão aprofundada de uma experiência concreta, descrita com densidade suficiente para permitir ao leitor reconhecer aproximações, contrastes ou ressonâncias com outros contextos de formação. Neste sentido, futuras investigações poderão aprofundar a forma como a regulação da supervisão se traduz em decisões pedagógicas observáveis dos EE ao longo do ano letivo.

5.2.9. Referências Bibliográficas

Azevedo, E., Ramos, A. G., & Mesquita, I. (2024). Desenvolvimento da prática reflexiva: Uma jornada em direção à reflexão crítica no ensino da Educação Física. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em Educação Física* (pp. 139-156). Porto: FADEUP.

Backman, E., & Barker, D. M. (2020). *Re-thinking pedagogical content knowledge for physical education teachers: Implications for physical education teacher education. Physical Education and Sport Pedagogy*, *25*(5), 451-463. https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1734554

Batista, P., & Graça, A. (2021). *Construir a profissão na formação de professores de Educação Física: Processos, desafios e dinâmicas entre a escola e a universidade*. *Pro-Posições*, *32*, e20180084. https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0084

Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Braun, V., & Clarke, V. (2019). *Reflecting on reflexive thematic analysis. Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, *11*(4), 589-597. https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806

Davis, L. (2020). *Faculty beliefs concerning the preparation of physical education teacher education students for appropriate practices. The Physical Educator*, *77*(1), 42-58. https://doi.org/10.18666/TPE-2020-V77-I1-9386

Farias, C., Teixeira, J., Brochado, M., & Mesquita, I. (2024). *Mentoria dos professores cooperantes: Estratégias de mediação da integração profissional dos estudantes-estagiários na comunidade educativa*. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em Educação Física* (pp. 115-137). Porto: FADEUP.

Frantz, W. (2001). *Educação e cooperação: Práticas que se relacionam. Sociologias*, *3*(6), 242-264. https://doi.org/10.1590/S1517-45222001000200011

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355

Leite, C., Marinho, P., & Sousa-Pereira, F. (2023). *Os professores cooperantes na formação inicial de futuros docentes. Revista Lusófona de Educação*, *59*(59), 13-34. https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle59.01

Shulman, L. S. (1987). *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard Educational Review, 57*(1), 1-22. https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411

Silva, T. M. L. S., Batista, P. F., & Graça, A. B. (2017). *O papel do professor cooperante no contexto da formação de professores de Educação Física: A perspetiva dos professores cooperantes. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 25*(7), 1-25. https://doi.org/10.14507/epaa.25.2497

Smith, B., & McGannon, K. R. (2018). *Developing rigor in qualitative research: Problems and opportunities within sport and exercise psychology. International Review of Sport and Exercise Psychology, 11*(1), 101-121. https://doi.org/10.1080/1750984X.2017.1317357

Sparkes, A. C., & Smith, B. (2014). *Qualitative research methods in sport, exercise and health: From process to product. Routledge.*

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. Advance online publication.* 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.* Advance online publication. https://doi.org/10.1123/jtpe.2025-0125

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932

Wenger-Trayner, E., Fenton-O'Creevy, M., Hutchinson, S., Kubiak, C., & Wenger-Trayner, B. (Eds.). (2015). *Learning in landscapes of practice: Boundaries, identity, and knowledgeability in practice-based learning*. Abingdon: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315777122

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). *The role of tutoring in problem solving. Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *17*(2), 89-100. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x

6. Considerações Finais

Chegar ao final deste percurso é perceber que nem todos os caminhos terminam quando se encerra uma etapa. Alguns começam precisamente neste momento. O EP marcou o fim de uma fase, mas, acima de tudo, confirmou o início de uma forma de estar na profissão e na vida. A vontade constante de aprender, questionar sempre e procurar ser melhor todos os dias. Ao longo deste ano, compreendi que ser professor não é chegar a um lugar onde se sabe tudo, pelo contrário, é aceitar que a aprendizagem nunca acaba. Cada aula, cada erro, cada dúvida e cada pequeno progresso mostraram-me que crescer implica disponibilidade para mudar, humildade para reconhecer fragilidades e coragem para continuar mesmo quando o caminho parece incerto. Foi neste processo que percebi que a formação não acontece apenas quando tudo corre bem. Muitas vezes, acontece precisamente quando somos obrigados a parar, repensar e reconstruir. A paixão pela EF foi o que me trouxe até aqui, mas este percurso deu-lhe um sentido mais profundo. Percebi que esta paixão não vive apenas no gosto pelo desporto, pelo movimento ou pela prática. Vive na possibilidade de tocar a vida dos alunos através da experiência corporal, de lhes devolver confiança, de lhes mostrar que são capazes e de lhes oferecer um espaço onde possam descobrir algo sobre si próprios. Perceber que ensinar pode ser uma forma de cuidar, desafiar e acreditar nos outros foi mais me marcou. Levo comigo a certeza de que a docência é uma profissão feita de humanidade. Exige conhecimento, preparação e rigor, mas exige também sensibilidade, escuta e presença. Exige compreender que cada aluno carrega uma história e que, por vezes, uma palavra, uma oportunidade ou uma pequena conquista podem ter mais significado do que qualquer resultado imediato. Foi esta dimensão humana que reforçou a minha vontade de continuar.

Termino este percurso com mais perguntas do que respostas, mas também com uma convicção mais forte, a de que quero continuar a aprender ao longo da vida. Quero continuar a errar, refletir, melhorar e procurar formas mais justas, mais significativas e mais humanas de ensinar. Este ano não me deu todas as certezas, mas deu-me algo mais importante. Confirmou que sou movido pelas minhas paixões e procuro exaltar o melhor de cada pessoa, conseguindo afirmar assim, que nesta jornada de formação, superação e descoberta, “perseverei e transcendi-me”.

7. Referências Bibliográficas

Ainscow, M. (2000). The Ron Gulliford Lecture: *The next step for special education: Supporting the development of inclusive practices*. *British Journal of Special Education, 27*(2), 76-80. https://doi.org/10.1111/1467-8527.00164

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

Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.

Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.ª ed.). Coimbra: Almedina.

Arnold, P. J. (1979). *Meaning in movement, sport and physical education*. London: Heinemann.

Bento, J. O. (1999). Contexto e perspetivas. In J. O. Bento, R. Garcia, & A. Graça (Eds.), *Contextos da pedagogia do desporto* (pp. 19-112). Lisboa: Livros Horizonte.

Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em Educação Física* (3.ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

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

Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). *A model for the teaching of games in secondary schools. Bulletin of Physical Education, 18*(1), 5-8.

Caires, S. (2001). *Vivências e percepções do estágio no ensino superior*. Braga: Universidade do Minho, Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino/Aprendizagem.

Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.

Casey, A., & Kirk, D. (2021). *Models-based practice in physical education.* Abingdon: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429319259

Costa, I. T. da Garganta, J. M., Greco, P. J., & Mesquita, I. (2009). *Princípios táticos do jogo de futebol: Conceitos e aplicação*. *Motriz, 15*(3), 657-668. https://doi.org/10.5016/2488

Farias, C., Ribeiro, E., Teixeira, R., Silva, R., & Mesquita, I. (2024). Modelo de Aprendizagem Cooperativa, Modelo de Educação Desportiva e Abordagens Baseadas no Jogo como recursos pedagógicos. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em Educação Física* (pp. 227-240). Porto: FADEUP.

Farias, C., Teixeira, J., Ribeiro, E., & Mesquita, I. (2022*). Effects of a two-stage physical education teacher education programme on preservice teachers' specialised content knowledge and students' game-play in a student-centred Sport Education-Step Game approach. European Physical Education Review*, *28*(4), 816-834. https://doi.org/10.1177/1356336X221085505

Fernandes, D. (2008). *Avaliar para aprender: Fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Editora UNESP.

Gomes Carvalho, R. G. (2006). Cultura global e contextos locais: A escola como instituição possuidora de cultura própria. *Revista Iberoamericana de Educación*, *39*(2), 1-9. https://doi.org/10.35362/rie3922588

Goodyear, V. A., & Dudley, D. A. (2015). "I'm a facilitator of learning!" Understanding what teachers and students do within student-centered physical education models. *Quest*, *67*(3), 274-289. https://doi.org/10.1080/00336297.2015.1051236

Graça, A. (2015). O discurso pedagógico da Educação Física. In R. Rolim, P. Batista, & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física* (pp. 11-27). Porto: Editora FADEUP.

Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, *7*(3), 401-421. https://doi.org/10.5628/rpcd.07.03.401

Harvey, S., & Jarrett, K. (2014). A review of 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

Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Programa de Educação Física 10.º, 11.º e 12.º anos: Cursos científico-humanísticos e cursos tecnológicos*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355

Lemos, V. (1990). *O critério do sucesso: Técnicas de avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.

Martins, J., Marques, A., Peralta, M., Palmeira, A., & Carreiro da Costa, F. (2017). *Correlates of physical activity in young people: A narrative review of reviews. Implications for physical education based on a socio-ecological approach*. *Retos, 31*, 292-299. https://doi.org/10.47197/retos.v0i31.53505

Mesquita, I. (2006). Ensinar bem para aprender melhor o jogo de Voleibol. In G. Tani, J. Bento, & R. Petersen (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 327-343). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

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

Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education* (1st online ed.). Spectrum Institute for Teaching and Learning. Consult. 21 jun. 2026, disponível em https://spectrumofteachingstyles.org/index.php?id=16

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

Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.

Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada: Das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed.

Rink, J. E. (1993). *Teaching physical education for learning* (2nd ed.). St. Louis, MO: Mosby.

Rink, J. E. (2014). *Teaching physical education for learning* (7th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.

Rosenshine, B. (2012). *Principles of instruction: Research-based strategies that all teachers should know. American Educator*, *36*(1), 12-19, 39.

Sanches, I. R. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir: Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, *5*, 127-142.

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

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.

Shulman, L. S. (1986). *Those who understand: Knowledge growth in teaching. Educational Researcher*, *15*(2), 4-14. https://doi.org/10.3102/0013189X015002004

Shulman, L. S. (1987). *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard Educational Review*, *57*(1), 1-22. https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411

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

Siedentop, D., Hastie, P. A., & van der Mars, H. (2019). *Complete guide to Sport Education* (3rd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics. Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4th ed.). Mountain View, CA: Mayfield.

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

Ward, P., & Ayvazo, S. (2016). Pedagogical content knowledge: Conceptions and findings in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, *35*(3), 194-207. https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0037

Ward, P., Kim, I., Ko, B., & Li, W. (2015). Effects of improving teachers' content knowledge on teaching and student learning in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *86*(2), 130-139. https://doi.org/10.1080/02701367.2014.987908

Whitehead, M. (Ed.). (2010). *Physical literacy: Throughout the lifecourse*. London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203881903

Wibowo, J., & Dyson, B. (2021). *A contingency perspective on learning and instruction in physical education. European Physical Education Review, 27*(4), 727-742. https://doi.org/10.1177/1356336X20985884

Zimmerman, B. J. (2002). *Becoming a self-regulated learner: An overview. Theory Into Practice, 41*(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

8. Anexos

Anexo 1. *Modelo de Rotatividade de Prática Pedagógica: Roulement de EE.*

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	06.01 – 09.01	Francisco	Mauro	Artur	Mauro	Francisco	Artur	Bárbara
2	13.01 – 16.01	Mauro	Bárbara	Francisco	Bárbara	Mauro	Francisco	Artur
3	20.01 – 23.01	Bárbara	Artur	Mauro	Artur	Bárbara	Mauro	Francisco
4	27.01 – 30.01	Artur	Francisco	Bárbara	Francisco	Artur	Bárbara	Mauro
5	03.02 – 06.02	Francisco	Mauro	Artur	Mauro	Francisco	Artur	Bárbara
6	10.02 – 13.02	Mauro	Bárbara	Francisco	Bárbara	Mauro	Francisco	Artur
7	17.02 – 20.02	Bárbara	Artur	Mauro	Artur	Bárbara	Mauro	Francisco
8	24.02 – 27.02	Artur	Francisco	Bárbara	Francisco	Artur	Bárbara	Mauro
9	03.03 – 06.03	Francisco	Mauro	Artur	Mauro	Francisco	Artur	Bárbara

Anexo 2. *Estudo sócio biográfico aplicado às turmas.*

Educação Física

Estudo Socio-Biográfico: 11ºLH1

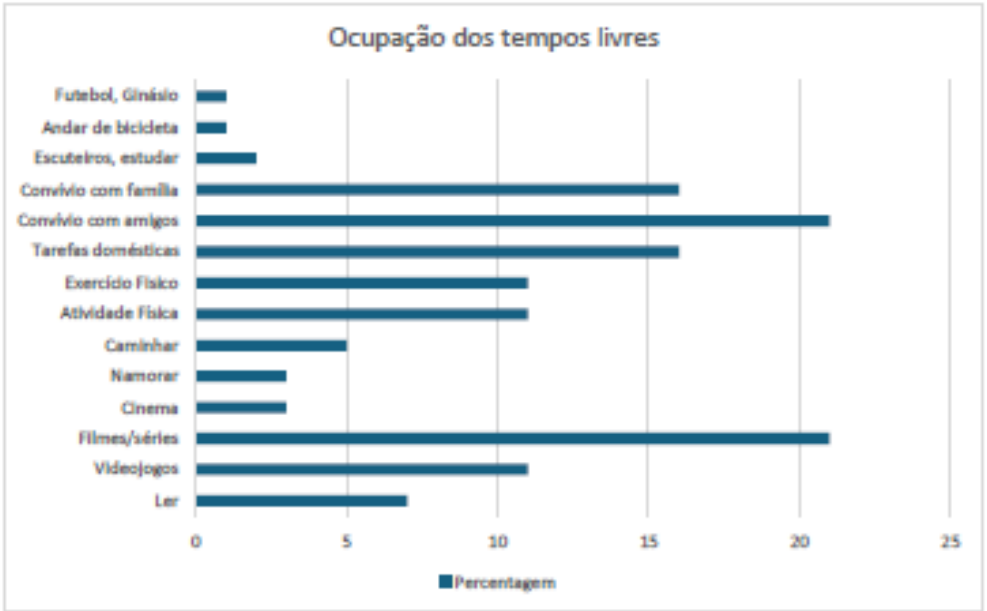


Índice

Introdução 3
Apresentação da Turma 4
Amostra 5
Instrumento de medida 5
Procedimentos 5
Dados Gerais 6
Nacionalidade 6
Meio de transporte e distância até à escola 6
Anamnese 7
Histórico familiar de doenças e qual 7
Restrição médica para a prática de exercício físico (parcial ou total) 7
Atestado que impossibilite a prática de exercício físico 8
Total capacidade auditiva e/ou visual 8
Patologia Cardíaca 9
Problema Osteoarticular 9
Hipotensão (tensão baixa) ou hipertensão (tensão alta) 10
Epilepsia 10
Diabetes 10
Doença Autoimune 11
Alergias 11
Cirurgias 11
Lesões 12
Medicação 12
Dimensão da atividade física 13
Consideras a atividade física importante? 13
Praticas atividade física fora da escola? 13
És federado em algum desporto? 14
Participas ou já participaste em algum Desporto Escolar? 14
Estilo de Vida 14
Refeições por dia 14
Quantidade de água por dia 15
Ingestão de fast food 15

Hábitos de consumo de refrigerantes/bebidas açucaradas 16
Hábitos Alcoólicos 16
Hábitos tabágicos 17
Horas de sono, em média, por noite 17
Hábitos de higiene corporal 18
Hábitos de higiene oral 18
Tempo, em média, passado sentado por dia 19
Socialização fora do tempo letivo 19
Ocupação dos tempos livres 20
Especificidades da Disciplina 20
Gostas da disciplina de Educação Física? 20
Consideras as aulas de Educação Física importantes para a tua saúde? 21
Quais os conteúdos das aulas de Educação Física mais gostas? 21
Consideras que os conteúdos de Educação Física podem trazer benefícios para a tua vida? 21
Sentes-te incluído na aula de Educação Física? 22
Consideras ter capacidade de liderança? 22
Como te sentes quando praticas atividade física na escola? 23
O que te ajuda a aprender nas aulas de Educação Física? 23
Especificidades de Avaliação 23
Jogos Desportivos Coletivos 24
Ginástica ou Atletismo 24
Ginástica 24
Atletismo 25
Atividades Rítmicas Expressivas 25
Outras 25

Ocupação dos tempos livres



Anexo 3. *Caracterização da Turma Partilhada.*

	Alunos	Histórico Familiar	Restrição Médica	Incapacidades Auditivas	Incapacidades Visuais	Patologia Cardíaca	Problema Osteoarticular	Doença Autoimune	Alergias	Cirurgias	Lesões recentes	Não pratica AF	Federado	Pouca água	Consumo regular de refrigerantes	Menos de 6h de sono	Tempo sentado (entre 7h a 9h ou mais)
1												x		x			x
2								x	x								
3					x					x	x		x				
4																	x
5		x			x		x			x				x			
6		x							x	x		x		x			x
7					x		x										
8																	
9																	
10									x				x				
11		x								x		x		x			x
12		x	x		x		x		x	x	x	x		x			x
13										x					x		x
14												x					
15				x	x						x		x	x			
16																	
17				x	x							x		x			x
18													x				
19				x	x							x		x	x		x
20																	
21																	
22									x	x			x				
23					x	x			x	x		x		x			x
24				x						x	x	x			x		x
25																x	
26											x		x				

Anexo 4. *Caracterização da Turma Partilhada 2.*

	Alunos	Histórico Familiar	Restrição Médica	Incapacidades Visuais	Patologia Cardíaca	Hipertensão/Hipotensão	Alergias	Cirurgias	Lesões recentes
1									
2							x		
3		x				x	x	x	
4		x			x	x		x	x
5									
6			x						
7				x					
8							x		
9									
10									
11									
12				x			x		
13				x					x
14				x		x			
15									
16		x				x			
17			x		x			x	
18				x					
19								x	
20						x			
21				x					x
22									

Anexo 5. *Caracterização da Turma Partilhada 3.*

	Alunos	Histórico Familiar	Restrição Médica	Incapacidades Auditivas	Incapacidades Visuais	Patologia Cardíaca	Problema Osteoarticular	Hipertensão/Hipotensão	Doença Autoimune	Alergias	Cirurgias	Lesões recentes	Não pratica AF	Federado
1	[redacted]				x			x						
2										x				x
3													x	
4													x	
5														
6		x	x		x	x	x			x				x
7					x									
8														
9														
10														
11														
12														x
13														x
14				x						x				
15				x	x								x	
16					x									
17			x								x			
18		x					x			x	x			
19														
20			x							x			x	
21					x						x			
22														
23		x	x		x	x				x				x
24													x	
25	Vitória Luisa Castro Silva Rocha													x

Anexo 6. *Escola Cooperante.*



Anexo 7. *Infraestruturas destinadas a EF da Escola Cooperante.*

Pavilhão Gimnodesportivo (P1, P2, P3).



Auditório (A).



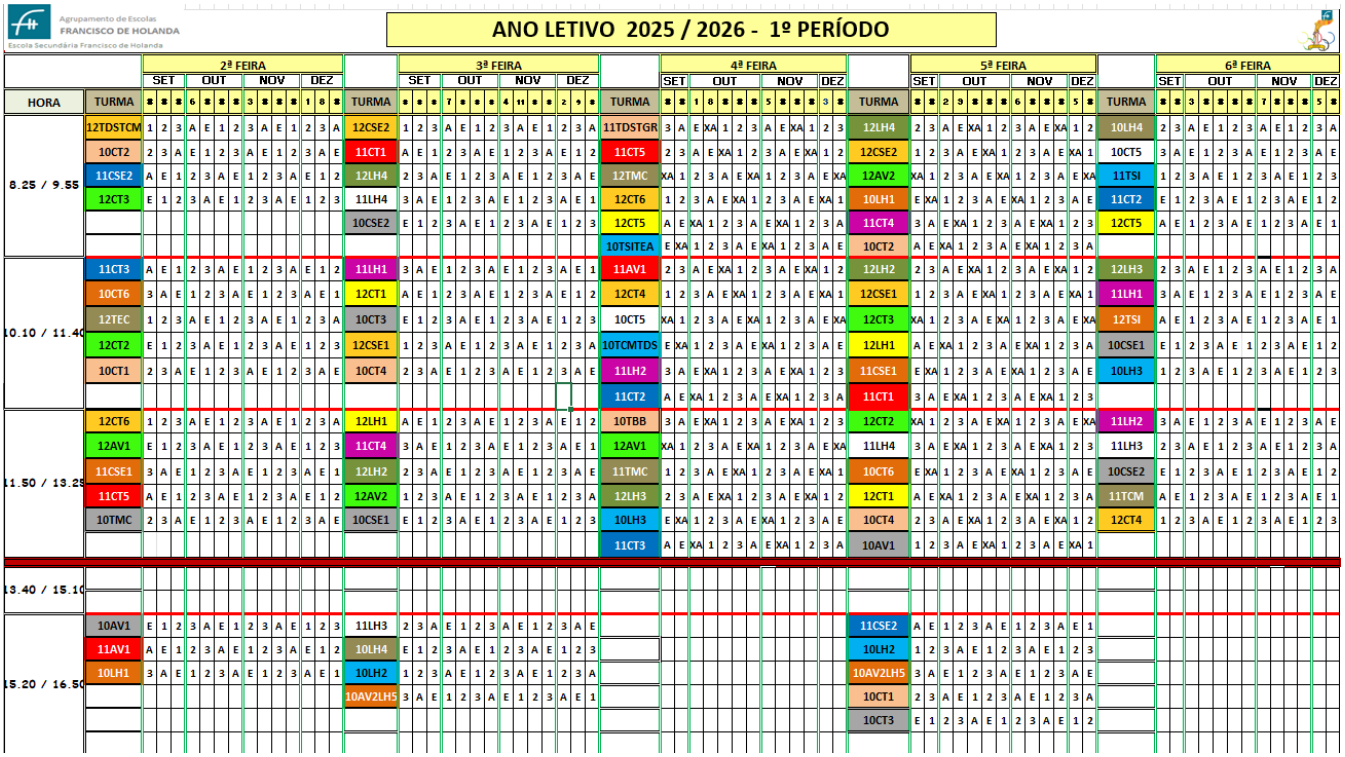
Exterior (E).



Pavilhão Xico Andebol (XA).



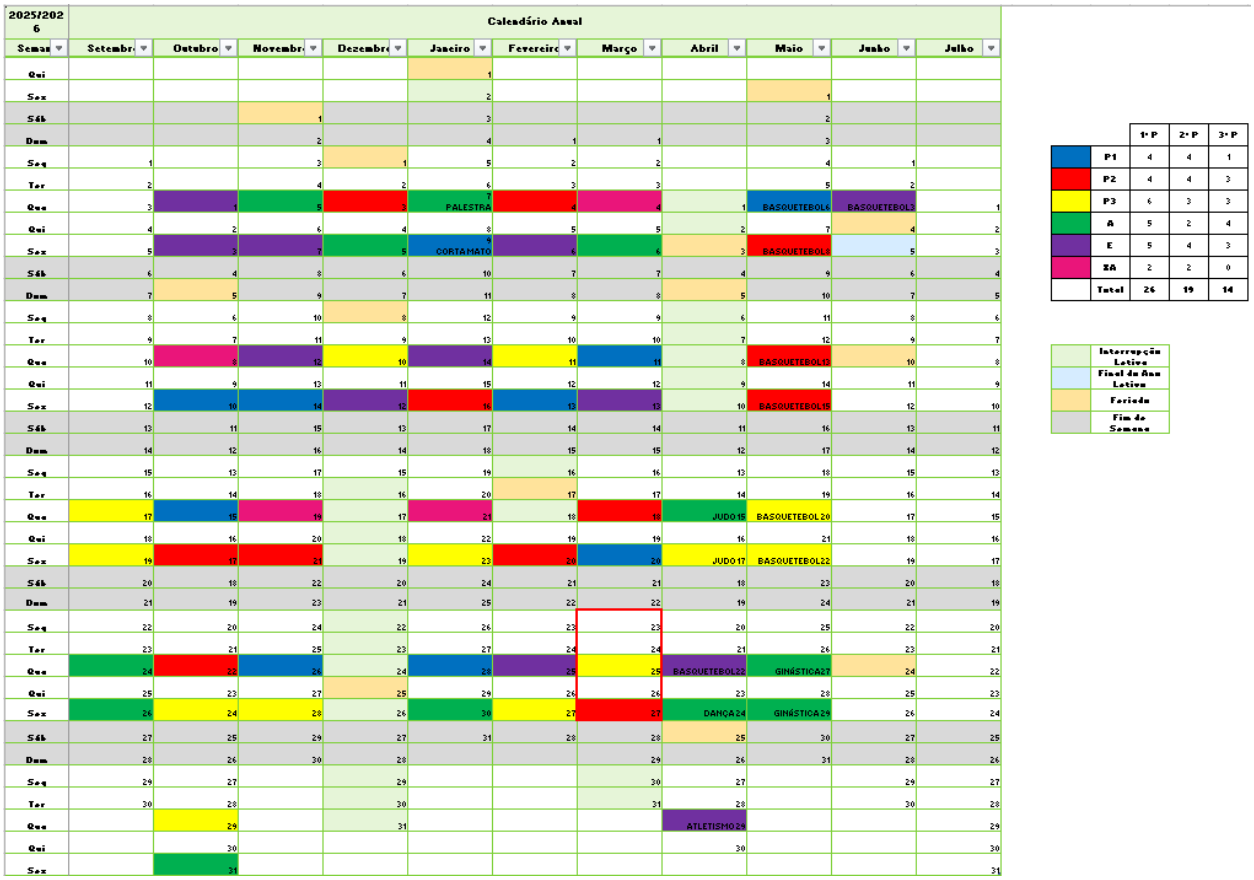
Anexo 8. *Roulement de espaços 1º Período.*



Anexo 9. *Recursos materiais da Escola Cooperante: Ginástica.*

MODALIDADE	MATERIAL	ESTADO DE CONSERVAÇÃO			TOTAL
		BOM	MÉDIO	MAU	
Ginástica	Barras Paralelas	1			1
	Cavalos de saltos	2			2
	Minitrampolim	1		2	3
	Trampolim em mousse	2			2
	Trampolim Reuther/Spieth	2			2
	Plinto/Cavalos (lona de PVC)	2			2
	Plinto madeira c/8 caixas, carro e cabeça em pele	2			2
	Plinto madeira c/ 6 caixas, carro e cabeça em pele			1	1
	Colchões de queda (300x200x30) antiderrapante		6		6
	Tapetes de Ginástica (mousse e PVC-2x1x0,55m)		60		60
	Tapetes desdobráveis PVC (6.00x1.00x0.55m)		10		10
	Tapetes Finos de Fitness	20			20
	Tapetes Grossos de Fitness	30			30
	Tapetes Duplos de Desinfeção	4			4

Anexo 10. *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		5	2	
Qua	3	1	5	3	7 PALESTRA	4	4	1	BASQUETEBOL6	BASQUETEBOL3	1
Qui	4	2	6	4	8	5	5	2	7	4	2
Sex	5	3	7	5	9 CORTA MATO	6	6	3	BASQUETEBOL9	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	12	9	7
Qua	10	8	12	10	14	11	11	8	BASQUETEBOL12	10	8
Qui	11	9	13	11	15	12	12	9	14	11	9
Sex	12	10	14	12	16	13	13	10	BASQUETEBOL15	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	19	16	14
Qua	17	15	19	17	21	18	18	JUDO 15	BASQUETEBOL 20	17	15
Qui	18	16	20	18	22	19	19	16	21	18	16
Sex	19	17	21	19	23	20	20	JUDO 17	BASQUETEBOL22	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	21	26	23	21
Qua	24	22	26	24	28	25	25	BASQUETEBOL22	GINÁSTICA27	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 29	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				ATLETISMO 29			29
Qui		30						30			30
Sex		31									31

		1ª P	2ª P	3ª P
	P1	4	4	1
	P2	4	4	3
	P3	6	3	3
	A	5	2	4
	E	5	4	3
	ZA	2	2	0
	Total	26	19	14

	Interrupção Letiva
	Final do Ano Letivo
	Feriado
	Fim de Semana

Anexo 11. *Modelo de Estruturas do Conhecimento: Ginástica.*



Índice

Introdução 7

Módulo 1 – Estrutura do Conhecimento 9

1.1. Habilidades Gímnicas - Ginástica de Solo 10

1.1.1. Elementos Gímnicos 10

1.1.2. Elementos de Flexibilidade 18

1.1.3. Elementos de Equilíbrio 20

1.1.4. Elementos de Ligação 23

1.2. Habilidades Gímnicas – Ginástica Acrobática 25

1.2.1. Posição do Base 25

1.2.2. Posição do Volante 26

1.2.3. Monte e Desmonte 26

1.2.4. Pegas 27

1.3. Cultura Desportiva 27

1.4. Condição Física e Fisiologia 28

1.5. Conceitos Psicossociais 29

Módulo 2 – Análise das Condições de Aprendizagem/Envolvimento 30

2.1. Recursos Espaciais 31

2.2. Recursos Materiais 31

2.3. Recursos Humanos 32

2.4. Recursos Temporais 33

Módulo 3 – Análise dos Alunos 34

3.1. Caracterização das Turmas Residente-Partilhadas 34
3.1.1. Caracterização da Turma - 11ºCT4 34
3.1.2. Caracterização da Turma – 11ºLH1 37
3.1.3. Caracterização da Turma – 11ºLH2 39
3.2. Avaliação Diagnóstica das Turmas Residente-Partilhadas 41
3.2.1. Avaliação Diagnóstica – 11ºCT4 41
3.2.2. Avaliação Diagnóstica – 11ºLH1 46
3.2.2. Avaliação Diagnóstica – 11ºLH2 47
Módulo 4 – Determinação da Extensão e Sequência dos Conteúdos 51
4.1. Justificação da Unidade Didática 54
Módulo 5 – Definição dos Objetivos 60
5.1. Objetivos Gerais 61
5.2. Objetivos Específicos 61
Módulo 6 – Configuração da Avaliação 63
6.1. Avaliação Diagnóstica 64
6.2. Avaliação Formativa 65
6.3. Avaliação Sumativa 66
Módulo 7 – Desenho das Atividades de Aprendizagem/Progressões Pedagógicas 66
7.1. Progressões Pedagógicas – Ginástica de Solo 66
Progressões Pedagógicas – Ginástica Acrobática 74
Figuras a pares 76

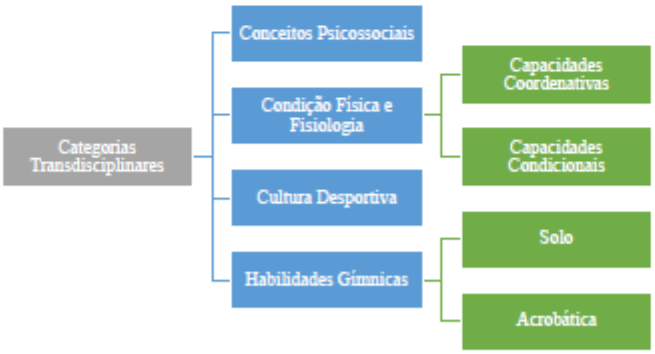
Módulo 1 – Estrutura do Conhecimento

Este primeiro módulo tem como propósito compreender e organizar, de forma aprofundada, os conteúdos que servirão de base à Unidade Didática (UD), garantindo que estes se adequam ao nível etário e académico dos alunos do 11.º ano.

A planificação da UD apoia-se em quatro domínios transversais do conhecimento, que orientam todo o processo de ensino-aprendizagem:

- Habilidades motoras;
- Condição física e aspetos fisiológicos;
- Cultura desportiva;
- Dimensões psicossociais.

A partir destas áreas estruturantes, procura-se uma abordagem transdisciplinar, onde os diferentes campos do saber se complementam e interagem, promovendo uma visão integrada do fenómeno desportivo. Esta articulação entre as ciências do desporto e as diversas competências envolvidas permite organizar o conhecimento de forma sistemática, evidenciando as ligações existentes entre as várias dimensões de aprendizagem que sustentam o desenvolvimento global dos alunos.



***Organograma 1**- Categorias Transdisciplinares*

Ano Letivo 2025/2026

1.1. Habilidades Gímnicas - Ginástica de Solo

Com o objetivo de fundamentar e orientar o trabalho a desenvolver com as turmas, torna-se pertinente analisar as ações motoras específicas da Ginástica de Solo. Estas competências — que abrangem desde os elementos gímnicos, de flexibilidade, de equilíbrio e ligação — serão exploradas e desenvolvidas de forma progressiva ao longo de toda a Unidade Didática. Esta abordagem terá sempre em conta a variabilidade do desempenho individual e o nível de prontidão de cada aluno, assegurando que a complexidade das tarefas gímnicas se ajuste às capacidades reais de execução e de segurança de cada aluno.

Posto isto, na ginástica de solo podemos classificar os elementos em 4 categorias:

1.1.1. Elementos Gímnicos

Rolamento à frente engrupado	
	
Determinantes técnicas:	
- Mãos no solo a largura dos ombros e viradas para a frente; - Dedos afastados; - Queixo junto ao peito; - Forte impulsão de membros inferiores; - Elevação da bacia; - Manutenção do corpo bem fechado sobre si próprio durante o rolamento.	
Erros Mais Frequentes:	**Ações Motoras Dominantes:**
- Não apoiar as mãos totalmente no chão e viradas para a frente; - Apoiar a testa no início do rolamento. - Não juntar o queixo ao peito. - Dar pouca impulsão com os membros inferiores. - Apoiar as mãos no solo na fase final para ajudar a levantar. - Abrir o ângulo tronco/membros inferiores demasiado "cedo". - Fazer pouca repulsão de mãos no solo.	- Fecho; - Impulsão dos membros inferiores; - Repulsão dos membros superiores; - Abertura.
Ajudas:	
	

***Tabela 1**- Rolamento à frente engrupado*

de forma a corresponder exatamente ao que pretendíamos observar na avaliação diagnóstica, indo além da mera verificação dos critérios de êxito técnicos. Assim sendo, procuramos uma análise mais abrangente da autonomia, da capacidade criativa e da cooperação entre os alunos, avaliando não apenas a execução isolada de elementos, mas a forma como cada aluno integrou as suas competências na construção de uma sequência ou coreografia coerente.

Importa salientar que esta dinâmica foi replicada de forma idêntica nas três turmas, garantindo a uniformidade dos procedimentos e dos critérios pedagógicos adotados.

Ginástica de Solo

Níveis de Desempenho	
Introdutório	- Executa elementos ginnicos 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 fluida entre os elementos constituintes das diferentes categorias, na execução da sequência ginnica; - Criatividade limitada e construção pouco elaborada da sequência ginnica solicitada.
Elementar	- Executa elementos ginnicos 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 ginnica; - Criatividade satisfatória e construção coerente da sequência ginnica solicitada.
Avançado	- Executa elementos ginnicos com total autonomia, demonstrando rigor técnico e correção em todas as fases do movimento;

Anexo 12. *Unidade Didática: Futsal.*

		Unidade Didática de Futsal - 11ºLH1								
		Data	11/nov		14/nov	18/nov	21/nov	25/nov	28/nov	16/dez	06/jan
		Espaço	P1		P2	P2	P2	P3	P3	P1	P1
		Conteúdos / Aulas	15 e 16		27 e 28	29 e 30	31 e 32	33 e 34	35 e 36	45 e 46	47 e 48
Habilidades Motoras Técnicas		Receção/Controlo	AD	I/E	E	E	E/C				AS
		Condução de bola		I/E	E	E	E/C				
		Passe		I/E	E	E	E	E/C			
		Interceção		I/E	E	E	E	E/C			
		Posição Base Defensiva			I/E	E	E	E	E/C		
		Desarme						I/E	E	E/C	
Habilidades Motoras Táticas	Princípios Ofensivos	Penetração		I/E	E	E	E	E/C			
		Cobertura Ofensiva		I/E	E	E	E	E/C			
	Princípios Defensivos	Contenção		I/E	E	E	E	E	E/C		
		Cobertura Defensiva				I/E	E	E	E	E/C	
Cultura Desportiva		Regras do Jogo				X	X	X	X	X	
		Sinalética de Arbitragem				X	X	X	X	X	
		Terminologia				X	X	X	X	X	
Condição Física e Fisiologia		Coordenação			X		X		X		
		Agilidade				X	X	X		X	
		Resistência			X	X		X	X	X	
		Velocidade				X		X		X	
		Orientação Espacial			X				X		
Conceitos Psicossociais		Autonomia			X	X	X	X	X	X	
		Responsabilidade			X	X	X	X	X	X	
		Cooperação			X	X	X	X	X	X	
		Respeito			X	X	X	X	X	X	
		Empenho			X	X	X	X	X	X	

Anexo 13. *Plano de Aula modelo.*

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

	Ø	Conteúdo	Objetivos Específicos	Situações de Aprendizagem	Critérios de Exito
Inicial					
Fundamental					
Final					

Anexo 14. *Síntese integrada das modalidades, conjugação de modelos pedagógicos, medidas adotadas e efeitos pedagógicos observados.*

Modalidade	**Modelo(s)/ estratégia(s)**	**Problema diagnosticado**	**Mecanismo pedagógico e componentes**	**Medidas facilitadoras/extensão adotadas**	**Efeito pedagógico observado**
Basquetebol	MED + MAC + ABJ	Excesso de drible, finalização concentrada nos alunos mais habilidosos, pouca circulação da bola e participação desigual nos momentos ofensivos.	Constrangimentos de jogo, pontuação bonificada e questionamento tático para promover interdependência positiva. Componentes desenvolvidas: passe, desmarcação, ocupação do espaço, assistência, tomada de decisão e cooperação ofensiva.	Condicionamento do drible; cesto convertido após participação de todos os elementos valorizado com três pontos; bonificação do primeiro cesto convertido por cada aluno; valorização da assistência; zonas seguras de receção e finalização; defesa condicionada; jogos reduzidos em meio-campo e questionamento tático para orientar a leitura do jogo.	Verificou-se maior tempo de bola em jogo, aumento da comunicação e menor receio do erro. Os alunos com mais dificuldades participaram em contextos mais exigentes, enquanto a construção a três toques ganhou maior significado tático.

Modalidade	Modelo(s)/ estratégia(s)	Problema diagnosticado	Mecanismo pedagógico e componentes	Medidas facilitadoras/extensão adotadas	Efeito pedagógico observado
Voleibol	MAPJ + competição regulada	Heterogeneidade de níveis, dificuldade em sustentar a bola em jogo, receio do erro e comunicação pouco consistente na construção ofensiva.	Progressão por níveis, jogo reduzido e condicionado, regras bonificadas e tutoria entre pares. Componentes desenvolvidas: continuidade, comunicação, tomada de decisão, intencionalidade ofensiva e inclusão.	Ensino por nível; preensão temporária da bola; até cinco toques por equipa; dois contactos sucessivos para alunos de nível 1 em tarefas de nível 2; serviço progressivamente mais afastado da rede após dois serviços com sucesso; bonificação da finalização com três toques; rede, campo e bola adaptados; zonas-alvo; pontos extra por comunicação; tutoria entre pares e introdução progressiva do gesto técnico formal.	Verificou-se maior tempo de bola em jogo, aumento da comunicação e menor receio do erro. Os alunos com mais dificuldades participaram em contextos mais exigentes, enquanto a construção a três toques ganhou maior significado tático.

Modalidade	Modelo(s)/ estratégia(s)	Problema diagnosticado	Mecanismo pedagógico e componentes	Medidas facilitadoras/extensão adotadas	Efeito pedagógico observado
Futsal	MED + ABJ + competição regulada	Individualismo ofensivo, pressão defensiva precoce, diferenças acentuadas de proficiência e tendência para os alunos mais competentes dominarem a posse e a finalização.	Regras adaptadas para equilibrar ataque e defesa, distribuir responsabilidades e criar segurança decisional. Componentes desenvolvidas: apoio ao portador da bola, cooperação, finalização inclusiva, ocupação dos espaços e autorregulação coletiva.	Bola protegida durante cinco segundos quando o aluno pisa a bola; desarme permitido apenas no meio-campo defensivo; defesa passiva; área restrita ao pivot na zona ofensiva, sem defensores; primeiro golo de cada aluno valorizado com três pontos; assistência dos alunos mais habilidosos valorizada com dois pontos e golo com um ponto; jogo com o pé não preferido; aluno que marca golo assume a função de guarda-redes; ataque em superioridade numérica com guarda-redes avançado; joker na linha lateral para organizar o ataque.	Registou-se maior segurança na posse, ataques mais organizados e participação mais distribuída. Os alunos menos proficientes passaram a dispor de tempo para decidir, enquanto os mais habilidosos foram orientados para apoiar, assistir e organizar o jogo coletivo.
Andebol	ABJ + progressão da oposição	Receio do contacto, circulação limitada da bola, uso excessivo do drible e dificuldade em ocupar espaços livres para receber e finalizar.	Progressão gradual da oposição, superioridade ofensiva e condicionamento defensivo para facilitar a leitura do jogo. Componentes desenvolvidas: passe, receção, desmarcação, finalização, confiança no contacto controlado e cooperação.	Defesa semi ativa; situações de superioridade ofensiva; valorização do golo marcado por alunos diferentes; progressão entre oposição passiva e oposição ativa; limitação do drible; criação de zonas de remate e tarefas orientadas para passe, receção e desmarcação.	Verificou-se maior circulação da bola, melhor ocupação dos espaços e aumento do número de alunos envolvidos na finalização. A progressão da oposição reduziu o receio do contacto e favoreceu decisões ofensivas mais ajustadas.

Modalidade	**Modelo(s)/estratégia(s)**	**Problema diagnosticado**	**Mecanismo pedagógico e componentes**	**Medidas facilitadoras/extensão adotadas**	**Efeito pedagógico observado**
Badminton	MAC + ABJ + competição por níveis	Pontos curtos, irregularidade técnica, frustração perante a perda rápida do volante e heterogeneidade na capacidade de manter trocas sustentadas.	Rally cooperativo, pares tutores, metas por proficiência e competição ajustada ao nível dos alunos. Componentes desenvolvidas: continuidade da troca, controlo da força, leitura da trajetória, cooperação, feedback entre pares e confiança técnica.	Rally cooperativo entre pares e competição interpares; metas de batimentos por nível de proficiência; pares como tutores; observadores como mediadores da aprendizagem; batimentos realizados mais perto da rede em função das dificuldades; competição final organizada em duas ligas de proficiência; utilização de zonas-alvo.	Aumentou o volume de prática e a regularidade das trocas, com menor frustração perante o erro. A organização por níveis tornou a competição mais equilibrada e o apoio entre pares favoreceu a correção técnica e a perceção de competência.
Ginástica	MID + MAC + registo formativo + tecnologia	Medo da exposição corporal, insegurança na execução, necessidade de reforçar a segurança e dificuldade em identificar autonomamente os erros técnicos.	Progressões graduadas, instrução explícita, critérios visuais, registos e tecnologia de apoio à análise. Componentes desenvolvidas: segurança, consciência corporal, autonomia, cooperação, feedback entre pares e autorregulação.	Progressões por nível; caderno de ginástica; grelhas de auto e heteroavaliação; *vídeo delay*; *QR* codes com progressões; estações com critérios visuais; sequências por nível; pares de ajuda; ensino explícito das ajudas e regras de segurança.	Observou-se maior autonomia na circulação pelas estações, melhoria da consciência técnica e redução do receio da exposição. Os alunos passaram a utilizar os critérios, o vídeo e os pares de ajuda para ajustar a execução com maior segurança.

Modalidade	Modelo(s)/estratégia(s)	Problema diagnosticado	Mecanismo pedagógico e componentes	Medidas facilitadoras/extensão adotadas	Efeito pedagógico observado
ARE	MID + MAC + criação progressiva	Vergonha inicial, dificuldade rítmica, insegurança perante tarefas expressivas e necessidade de organizar formações, transições e criação coletiva.	Estruturação inicial pelo professor, seguida de trabalho cooperativo, criação orientada e exposição progressiva. Componentes desenvolvidas: coordenação rítmica, expressão corporal, criatividade, comunicação, pertença e confiança.	Rotinas orientadas pelo professor; grupos pequenos; palavras-chave; contagem musical; trabalho em espelho; organização de formações e transições; escolha parcial de movimentos; feedback audiovisual; apresentação progressiva perante pares antes da apresentação final.	Verificou-se redução da ansiedade perante a exposição, maior participação nos grupos e melhoria da coordenação rítmica. A apresentação progressiva perante pares ajudou a construir confiança e sentido de pertença no processo criativo.
Judo	MID + MAC + mediação por pares	Novidade da modalidade, receio do contacto físico, exigência elevada de segurança e diferenças de morfologia, confiança e experiência entre alunos.	Instrução direta, progressões técnicas, pareamento criterioso e cooperação em papéis de segurança. Componentes desenvolvidas: controlo corporal, respeito pelo colega, responsabilidade, confiança no contacto controlado e cultura de segurança.	Pares organizados por morfologia; randori condicionado; papéis de observador e colega de segurança; aluno federado como mediador de aprendizagens; progressões técnicas com ensino explícito das quedas, pegas, desequilíbrios e normas de respeito.	Aumentou a confiança no contacto controlado e consolidou-se uma cultura de respeito e segurança partilhada. A presença do aluno federado funcionou como recurso pedagógico, apoiando demonstrações, correções e confiança dos pares.
Atletismo e aptidão física	MID+Autorregulação + avaliação formativa + registos individuais	Comparação normativa, níveis de condição física muito diferenciados, dificuldade em manter o esforço e risco de desmotivação perante resultados absolutos.	Registos pessoais, metas por nível e comparação do aluno consigo próprio. Componentes desenvolvidas: autorregulação, compromisso, gestão do esforço, consciência corporal, autonomia e hábitos de prática regular.	Registos pessoais; metas por nível; percursos e trabalho por estações; progressões por tempo, distância ou repetições; comparação com o desempenho anterior; momentos breves de reflexão sobre evolução, estagnação ou regressão.	O foco deslocou-se da comparação social para a melhoria pessoal. Os alunos passaram a interpretar o desempenho como percurso, reconhecendo progressos, estagnações ou regressões e assumindo maior responsabilidade pela gestão do esforço.

Modalidade	**Modelo(s)/estratégia(s)**	**Problema diagnosticado**	**Mecanismo pedagógico e componentes**	**Medidas facilitadoras/extensão adotadas**	**Efeito pedagógico observado**
Orientação	MAC+*GooseChase* + aprendizagem cooperativa + vertente solidária/comunitária	Risco de dispersão perante a componente lúdica, participação desigual e possibilidade de a dimensão tecnológica se sobrepor ao sentido pedagógico e comunitário da atividade.	Gamificação, missões com evidências digitais, papéis distribuídos e abertura ao espaço escolar e comunitário. Componentes desenvolvidas: cooperação, literacia digital, tomada de decisão, solidariedade, cidadania e transdisciplinaridade.	Equipas heterogéneas, papéis distribuídos e missões com pistas, QR codes e evidências digitais; tarefas motoras, cognitivas e sociais; valorização da cooperação, solidariedade e cidadania; articulação transdisciplinar com o espaço escolar e abertura à comunidade.	Observou-se inclusão de alunos com perfis distintos, maior cooperação e valorização da responsabilidade coletiva. A atividade ganhou significado para além da componente motora, articulando literacia digital, cidadania, solidariedade e ligação à comunidade escolar.

Anexo 15. *Tabelas MED: Equipas.*

EQUIPAS DE FUTSAL							
Dumbo		Pintinhos Amarelinhos		Panteras Cor de Rosa		Air Fire	
Total Alunos	5	Total Alunos	5	Total Alunos	6	Total Alunos	6

Tabelas MED: Cultura Desportiva.

PONTUAÇÃO CULTURA DESPORTIVA										
EQUIPAS		Aula 99 e 100			Aula 103 e 104			Aula 105 e 106			TOTAL EQUIPA
		CONHECIMENTOS	REGRAS	TOTAL EQUIPA	CONHECIMENTOS	REGRAS	TOTAL EQUIPA	CONHECIMENTOS	REGRAS	TOTAL EQUIPA	
Dumbo		2	3	5	2	3	5	2	3	5	15
Pintinhos Amarelinhos		2	3	5	2	3	5	2	3	5	15
Panteras Cor de Rosa		2	3	5	2	3	5	2	3	5	15
Air Fire		2	3	5	2	3	5	2	3	5	15

COMPONENTES	PONTOS	CRITÉRIOS DAS COMPONENTES AVALIADAS
CULTURA DESPORTI	1	A equipa não realizou os crucigramas dentro do tempo previsto
	2	A equipa realizou os crucigramas dentro do tempo previsto

Tabelas MED: Afiliação.

PONTUAÇÃO AFILIAÇÃO					
EQUIPAS	NOME	GRITO	EMBLEMA	EQUIPAMENTOS	TOTAL EQUIPA
Dumbo	2	3	3	1	9
Pintinhos Amarelinhos	3	2	4	1	10
Panteras Cor de Rosa	1	1	2	1	5
Air Fire	4	4	1	1	10

COMPONENTES	PONTOS	CRITÉRIOS DAS COMPONENTES AVALIADAS
NOME	1	4° Melhor nome de Equipa
	2	3° Melhor nome de Equipa
	3	2° Melhor nome de Equipa
	4	Melhor nome de Equipa
GRITO	1	4° Melhor Grito de Equipa
	2	3° Melhor Grito de Equipa
	3	2° Melhor Grito de Equipa
	4	Melhor Grito de Equipa
EQUIPAMENTO	1	A equipa não utilizou equipamento a rigor
	3	A equipa utilizou equipamento a rigor
EMBLEMA	1	4° melhor emblema
	2	3° melhor emblema
	3	2° melhor emblema
	4	Melhor emblema

Tabelas MED: Atitudes e Valores.

PONTUAÇÃO ATITUDE E VALORES												
EQUIPAS	Aula 99 e 100				Aula 103 e 104				Aula 105 e 106		TOTAL EQUIPA
	BÓNUS	EMPENHO	ESPÍRITO DE EQUIPA	TOTAL EQUIPA	BÓNUS	INTENSIDADE	EMPENHO	TOTAL EQUIPA	BÓNUS	TOTAL EQUIPA	
Dumbo	0	6	6	12	4	3,5	4	11,5	5	5	28,5
Pintinhos Amarelinhos	5	6	6	17	8	2	3	13	5	5	35
Panteras Cor de Rosa	0	6	6	12	9	4	4,5	17,5	5	5	34,5
Air Fire	0	6	6	12	3	3,5	3,5	10	5	5	27

COMPONENTES	PONTOS	CRITÉRIOS DAS COMPONENTES AVALIADAS
PRESENÇAS	0	O aluno não esteve presente na aula
	1	O aluno esteve presente na aula mas não a realizou
	2	O aluno esteve presente na aula
PONTUALIDADE	0	O aluno chegou à aula atrasado
	1	O aluno chegou à aula a tempo
EMPENHO	1	O aluno não se empenhou na aula
	2	O aluno demonstrou alguns momentos de empenho
	3	O aluno empenhou-se consistentemente ao longo da aula
RESPEITO	0	A equipa não demonstrou respeito para com os adversários
	5	A equipa demonstrou respeito contra todos os adversários
AUTONOMIA	1	Os elementos da equipa não demonstraram autonomia
	2	Os elementos da equipa demonstraram alguma autonomia
	3	Os elementos da equipa demonstraram capacidade de se gerirem autonomamente

Tabelas MED: Critérios de pontuação.

COMPONENTES	PONTOS	CRITÉRIOS DAS COMPONENTES AVALIADAS
PRESENÇAS	0	O aluno não esteve presente na aula
	1	O aluno esteve presente na aula mas não a realizou
	2	O aluno esteve presente na aula
PONTUALIDADE	0	O aluno chegou à aula atrasado
	1	O aluno chegou à aula a tempo
EMPENHO	1	O aluno não se empenhou na aula
	2	O aluno demonstrou alguns momentos de empenho
	3	O aluno empenhou-se consistentemente ao longo da aula
RESPEITO	0	A equipa não demonstrou respeito para com os adversários
	5	A equipa demonstrou respeito contra todos os adversários
AUTONOMIA	1	Os elementos da equipa não demonstraram autonomia
	2	Os elementos da equipa demonstraram alguma autonomia
	3	Os elementos da equipa demonstraram capacidade de se gerirem autonomamente
APTIDAO FÍSICA	1	A equipa comparativamente à aula anterior baixou o seu rendimento físico
	2	A equipa comparativamente à aula anterior manteve o seu rendimento físico
	3	A equipa comparativamente à aula anterior superou o seu rendimento físico
CULTURA DESPORTIVA	1	A equipa não realizou os crucigramas dentro do tempo previsto
	2	A equipa realizou os crucigramas dentro do tempo previsto
RESULTADOS	1	Pontuação por derrota
	2	Pontuação por empate
	3	Pontuação por vitória
FESTIVIDADE	1	A equipa demonstrou ausencia de entusiamo durante a aula nos diferentes exercícios
	2	A equipa demonstrou pouco entusiamo durante a aula nos diferentes exercícios
	3	A equipa demonstrou algum entusiamo durante a aula nos diferentes exercícios
	4	A equipa demonstrou muito entusiamo durante a aula nos diferentes exercícios
GRITO	1	4º Melhor Grito de Equipa
	2	3º Melhor Grito de Equipa
	3	2º Melhor Grito de Equipa
	4	Melhor Grito de Equipa
EQUIPAMENTO	1	A equipa não criou mascote nem utiliza equipamento a rigor
	3	A equipa criou mascote (+1,5 pts) e utiliza equipamento a rigor (+1,5 pts)
CAPITÃO	1	Pontuação atribuída ao 4º melhor capitão de equipa
	2	Pontuação atribuída ao 3º melhor capitão de equipa
	3	Pontuação atribuída ao 2º melhor capitão de equipa
	4	Pontuação atribuída ao melhor capitão de equipa
PREPARADOR FÍSICO	1	Pontuação atribuída ao 4º melhor preparador físico
	2	Pontuação atribuída ao 3º melhor preparador físico
	3	Pontuação atribuída ao 2º melhor preparador físico
	4	Pontuação atribuída ao melhor preparador físico
ÁRBITRO	1	Pontuação atribuída ao 4º melhor árbitro
	2	Pontuação atribuída ao 3º melhor árbitro
	3	Pontuação atribuída ao 2º melhor árbitro
	4	Pontuação atribuída ao melhor árbitro

Tabela MED: Pontuação Final.

PONTUAÇÃO FINAL							
EQUIPAS	AULAS	ATITUDES E VALORES	CULTURA DESPORTIVA	AFILIAÇÃO	CAPITÃO	ÁRBITRO	**TOTAL EQUIPA**
Dumbo	13	28,5	15	9	4	1	71
Pintinhos Amarelinhos	17	35	15	10	2	3	82
Panteras Cor de Rosa	12	34,5	15	5	3	4	74
Air Fire	10	27	15	10	1	2	65

Anexo 16. *Cartões de arbitragem.*

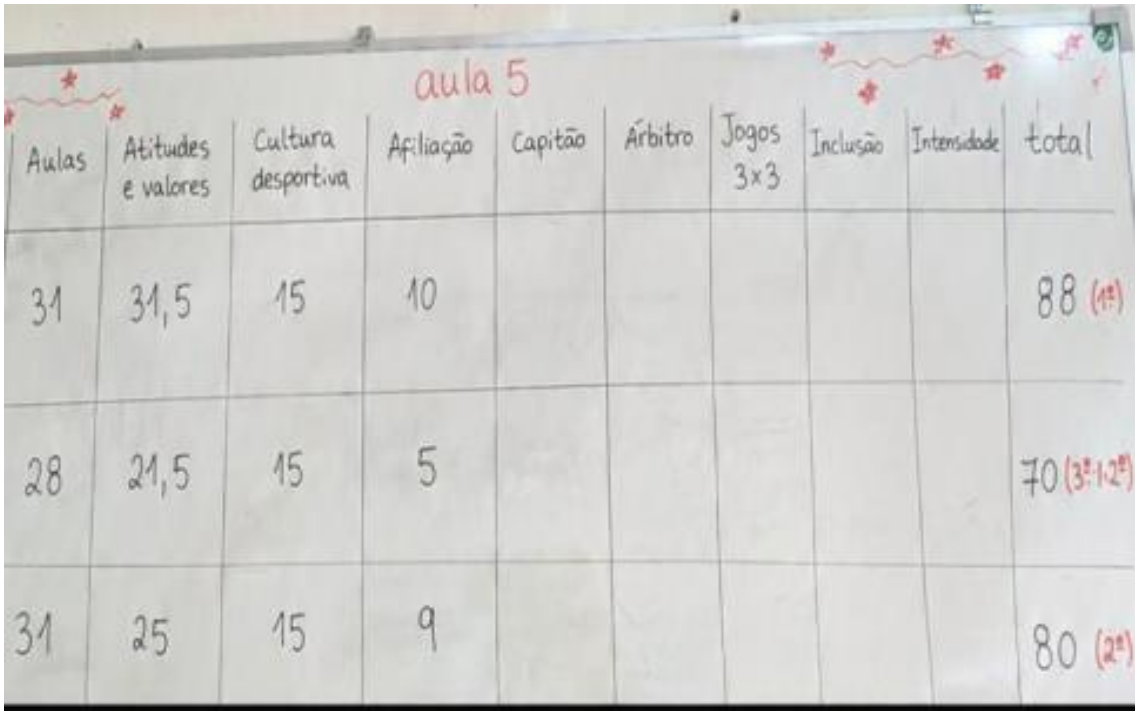
Basquetebol.



Voleibol.


Francisco de Holanda
U.PORTO
Faculdade de Desporto
Universidade do Porto
Sinalética de Arbitragem
Autorização do Serviço
Bola Dentro
Bola Fora

Anexo 17. *Critérios valorizados em aula: Exemplo.*



aula 5

Aulas	Atitudes e valores	Cultura desportiva	Afiliação	Capitão	Árbitro	Jogos 3x3	Inclusão	Intensidade	total
31	31,5	15	10						88 (1ª)
28	21,5	15	5						70 (3ª-1-2ª)
31	25	15	9						80 (2ª)

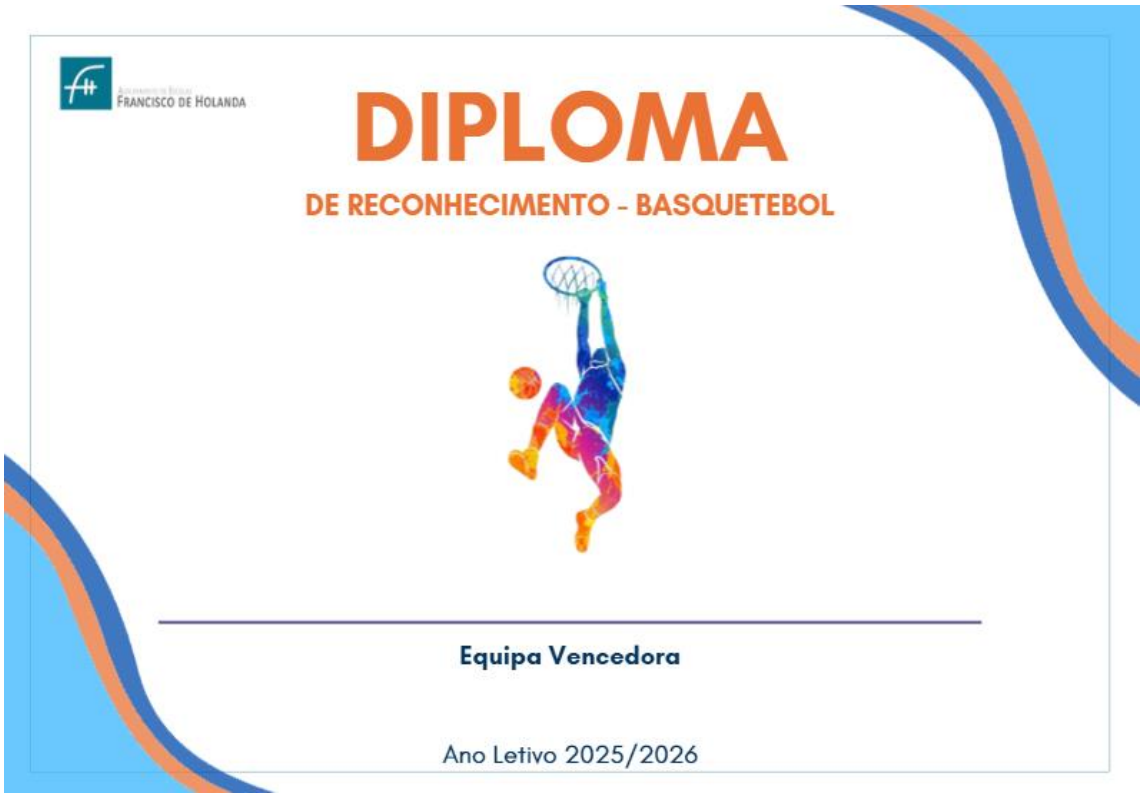
Anexo 18. *Evento culminante: Cartaz.*



Evento Culminante: Regulamento.



Evento culminante: Diploma.



Evento culminante: Pódio.



Anexo 19. *Fichas de observação e aprendizagem mútua.*

Ficha de Observação de badminton.

FRANCISCO DE HOLANDA

Nome aluno observador:

Nesta parte da tarefa, para responderes às perguntas, deverás estar atento às instruções e acompanhar o professor de perto, sem atrapalhar o exercício, de forma a ouvires os feedbacks e perceberes os critérios de êxito. Qualquer dúvida, deves pedir ajuda ao professor.

Tarefa 1

1- Porque razão é importante a aprendizagem e aprimoramento dos deslocamentos no Badminton?

2- No exercício dos deslocamentos, o professor tinha como objetivo o aluno reagir rápido e regressar à posição base após o batimento do volante. Achas que, de um modo geral, o exercício aplicado pelo professor está a ser conseguido de forma a cumprir esse objetivo? E na tua opinião, acharias este exercício interessante se o estivesses a realizar? Porquê?

3- Descreve, da melhor forma possível, em que consiste o segundo exercício da aula (serviço longo e clear).

4- Refere um critério de êxito do Lob.

Competição

1- Aferiste que os conteúdos da aula foram aplicados na Competição? Justifica.

2- O exercício funcionou de forma correta? O que observaste durante o exercício que poderia ter sido feito ou explicado de forma diferente para ter corrido melhor?

Tarefa 2

1- Na próxima aula, deverás apresentar no início da aula aos teus colegas, 3 regras que aches importantes para o jogo do Badminton.

Ano Letivo 2025-2026

FRANCISCO DE HOLANDA

Nome aluno observador:

Nesta parte da tarefa, para responderes às perguntas, deverás estar atento às instruções e acompanhar o professor de perto, sem atrapalhar o exercício, de forma a ouvires os feedbacks e perceberes os critérios de êxito. Qualquer dúvida, deves pedir ajuda ao professor.

Tarefa 1— Jogo do galo com deslocamento

1 - De que forma é que os alunos tinham de realizar o exercício para cumprir o objetivo e ser permitido colocar o colete no tabuleiro do jogo do galo?

Tarefa 2 — Serviço Longo e Clear

1 - Achas que os teus colegas aplicaram corretamente a sequência: **serviço longo → clear → troca de campo**?
2 - Se o exercício estivesse a correr mal, o que poderias mudar para facilitar a execução dos batimentos por parte dos teus colegas?
3 - Os serviços foram efetuados no local pedido pelo professor?

Tarefa 3 — Amorti

1 - Qual é a trajetória do volante relativamente ao **Lob** e ao **Amorti**?
2 - Refere os critérios de êxito do **Amorti**.

Competição

1 - Verificaste a aplicação dos conteúdos da aula (deslocamentos, serviço longo, clear, lob e amorti) durante a competição? Dá um exemplo.
2 - O jogo decorreu de forma organizada e justa? Houve aplicação das regras básicas do badminton?
3 - Alguma observação que queiras fazer sobre a aula.

Ano Letivo 2025-2026

Bingo de Badminton 1.

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**.

Bingo de Badminton 2.

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 **clears** (**trajetória do volante alta** e para o **fundo do campo**)	Realizou **2 afundos**: (o aluno avança com o pé e a mão da raquete de forma coordenada – "andam sempre juntos")	**Venceu** 1 ponto **com um amorti** (volante com uma trajetória descendente e para perto da rede)
Manteve a **motivação** até ao **fim da ronda**	Faz o **batimento no fundo** do campo e **regressa à posição base**	Fez 4 **serviços cruzados**
Venceu 1 ponto **após** um **Lob** (perto da rede, com o volante a fazer uma trajetória alta e para o fundo do campo)	**Venceu** 1 ponto **após** um **Clear** (**trajetória do volante alta** e para o **fundo do campo**)	**Concordou com a decisão** de quem venceu o ponto pelo menos **5 vezes**
Após o batimento do clear, **avançou a perna do lado da raquete**	**Percebeu a colocação do adversário** no campo e colocou o **volante no lado oposto**	Realizou **3 serviços longos,** com uma **trajetória alta** e para o **fundo do campo**

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

Ficha de observação de badminton 3.

Ano Letivo 2025/2026

Ficha de observação

Nome do observador:

Nome do aluno observado:

1ª Tarefa

1) De acordo com o teu conhecimento das regras do **serviço** no badminton, abordadas durante as aulas, deves **indicar com um "I"** sempre que o servidor executa correta ou incorretamente o serviço.

No fim, juntas os "I" obtidos e escreves a soma total.

Serviço correto		**Serviço incorreto**	
	Nº total		**Nº total**

1.2) Quais os principais erros (**relacionados com as regras do serviço**), que observaste relativamente ao serviço do teu colega?

2ª Tarefa

2) Nesta tarefa, **deves completar de 0 a 5** a tabela, consoante o que observas durante o jogo do teu colega (0 – Nunca realiza; 1 – Realiza raramente; 2 – Realiza às vezes; 3 – Realiza frequentemente; 4 – Realiza mais frequentemente; 5 – Realiza sempre).

Executa o serviço na linha de serviço.	
No serviço, contacta o volante abaixo da linha da cintura.	
Varia a zona onde coloca o volante consoante a posição do adversário.	
Varia o tipo de batimentos.	
Recupera a posição base após o batimento.	

2.1) O que entendes por **posição base**?

Ficha de observação de ginástica acrobática 1.

	Escola Secundária Francisco de Holanda Ginástica Acrobática	Ano letivo 2025/2026

Aluno:

Nesta aula deves observar o teu grupo e avaliar cada parâmetro de acordo com a seguinte escala. Com o preenchimento desta ficha, deves ser capaz de observar se os teus colegas cumprem os critérios exigidos pelo professor na ginástica acrobática, bem como dar feedback, apoio e correção aos teus colegas. As cinco figuras que constam na tabela, são as que o grupo seleciona para a coreografia final.

	1-Insatisfatório					2-Razoável					3-Bom				
	Fig 1	Fig 2	Fig 3	Fig 4	Fig 5	Fig 1	Fig 2	Fig 3	Fig 4	Fig 5	Fig 1	Fig 2	Fig 3	Fig 4	Fig 5
Monte e Desmonte das Figuras															
Postura corporal															
Fluidez e harmonia entre figuras															
Utilização intencional do espaço															
Segurança técnica															

Durante a aula deves dar ao grupo, e indicar em baixo: 1 elogio, 1 correção, 1 sugestão;

Elogio:

_____

_____

Correção:

_____

_____

Sugestão:

_____

_____

Refere o principal ponto positivo que observaste no grupo

_____

_____

Refere a principal dificuldade que observaste no grupo.

_____

_____

Ficha de observação de ginástica acrobática 1.

	Escola Secundária Francisco de Holanda Ginástica Acrobática	Ano letivo 2025/2026

Autoavaliação do observador

	1- Insatisfatório	2 - Razoável	3-Bom
Dei sugestões para a coreografia			
Dei feedback ao grupo ao longo da aula			
Ajudei na segurança			
Incentivei os colegas			

Para ajudar a garantir uma avaliação justa, a tua tarefa é distribuir a pontuação abaixo consoante o que observaste na aula.

Tens 10 pontos de Empenho e 10 pontos de Execução para dividir pelos teus colegas. Decide quanto cada um merece, garantindo que a soma final de cada categoria é exatamente 10.

(**Exemplo**: Execução: Maria 3 pontos, José 2 pontos, Manuel 1 ponto, Ana 2 pontos, Miguel 2 pontos =10; Empenho: Maria 2 pontos, José 2 pontos, Manuel 2 pontos, Ana 2 pontos, Miguel 2 pontos=10;)

	Execução	Empenho
Nome do Aluno:		
Nome do Aluno:		
Nome do Aluno:		
Nome do Aluno:		
Nome do Aluno:		
Total	10	10
	20	

Ficha de observação de ginástica de solo 1.

	Escola Secundária Francisco de Holanda Ginástica de Solo	Ano letivo 2025/2026

Aluno:

Com o preenchimento desta ficha, deves ser capaz de observar se os elementos do teu grupo cumprem os critérios dos exercícios, bem como dar feedback, apoio e correção aos teus colegas.

Atribui, de acordo com a legenda, o nível de desempenho para cada elemento nas tabelas seguintes.

Legenda:	1-Insatisfatório	2-Razoável	3-Bom

Elemento Gímnico				
Pino de Cabeça	Execução	Empenho	Liderança	**Nome do colega**
1. Apoio correto da cabeça e das mãos; 2. **Corpo alinhado e estendido;** 3. Tonicidade geral, membros inferiores e pés bem estendidos; 				

Elemento Gímnico				
Rolamento à retaguarda, com MI afastados	Execução	Empenho	Liderança	**Nome do colega**
1. Flexão dos MI e fecho do tronco sobre eles **2. Afastamento dos MI após a passagem da bacia pela vertical;** 3. Repulsão dos MS e apoio simultâneo dos pés no solo com os MI afastados; 				

Ficha de observação de ginástica de solo 1.

	Escola Secundária Francisco de Holanda Ginástica de Solo	Ano letivo 2025/2026

Elemento Gímnico **Rolamento à retaguarda engrupado**	Execução	Empenho	Liderança	**Nome do colega**
1. Fechar bem os MI sobre o tronco ("joelhos ao peito"); 2. Colocar mãos no solo à largura dos ombros, viradas para a frente; **3. Fazer a repulsão das mãos no solo na parte final com vigor, de forma a elevar a cabeça e projetar os pés para o solo;** 				

Elemento Gímnico **Rolamento à frente engrupado**	Execução	Empenho	Liderança	**Nome do colega**
1. Queixo junto ao peito; 2. Forte impulsão de membros inferires; **3. Manutenção do corpo bem fechado sobre si próprio durante o rolamento;** 				

Anexo 20. *Cadernos de Ginástica.*

Caderno de registos

Ginástica Acrobática

Figuras a pares

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

			
FIG15	FIG16	FIG17	FIG18

INICIAL	
INTERMÉDIO	
AVANÇADO	

Legenda: Para cada critério, seleciona um número de 1-3, em cada quadrícula, sendo que:

1 – Não fiz	2 – Fiz com dificuldade	3 – Fiz com qualidade

Inicial		FIG1					FIG2					FIG3					FIG4					FIG5					FIG6			
Nome	Função	Monte	Fluidez	Estabilização	Desmonte	Função	Monte	Fluidez	Estabilização	Desmonte	Função	Monte	Fluidez	Estabilização	Desmonte	Função	Monte	Fluidez	Estabilização	Desmonte	Função	Monte	Fluidez	Estabilização	Desmonte	Função	Monte	Fluidez	Estabilização	Desmonte

Função	FIG7				Função	FIG8			
	Monte	Fluidez	Estabilização	Desmonte		Monte	Fluidez	Estabilização	Desmonte

Intermédio		FIG9					FIG10					FIG11					FIG12					FIG13					FIG14			
Nome	Função	Monte	Fluidez	Estabilização	Desmonte	Função	Monte	Fluidez	Estabilização	Desmonte	Função	Monte	Fluidez	Estabilização	Desmonte	Função	Monte	Fluidez	Estabilização	Desmonte	Função	Monte	Fluidez	Estabilização	Desmonte	Função	Monte	Fluidez	Estabilização	Desmonte

Avançado		FIG15					FIG16					FIG17					FIG18				
Nome	Função	Monte	Fluidez	Estabilização	Desmonte	Função	Monte	Fluidez	Estabilização	Desmonte	Função	Monte	Fluidez	Estabilização	Desmonte	Função	Monte	Fluidez	Estabilização	Desmonte	

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 gímnico, de ligação, de flexibilidade ou de equilíbrio** — e selecionar **um movimento dessa secção para executar**.

Nome	Especialização		Elemento gímnico	Elemento de ligação	Elemento de flexibilidade	Elemento de equilíbrio
			Rolamento à frente	Pirueta	Ponte	Avião
		Opções	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 gímnica (a pares ou com o grupo) que contenha obrigatoriamente, no **mínimo**, um elemento gímnico, 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:

_____ + _____ + _____ + _____

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 **avançado**.

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:

Ginástica Artística de Solo

A tabela seguinte apresenta os elementos que podem implementar na sequência gímnica. Têm a liberdade de selecionar outros movimentos além destes, desde que a sua execução assegure **sempre** a máxima segurança.

Opções	Elemento gímnico	Elemento de ligação	Elemento de flexibilidade	Elemento de equilíbrio
	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		Vela
	Pino de Cabeça	Troca passo		
		Pivô		
		Salto de Tesoura		

Desafio Final:

Cria, em conjunto, uma sequência gímnica (a pares ou com o grupo) que contenha obrigatoriamente, no **mínimo**, um elemento gímnico, 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

Figuras de Trios

						
FIG1	FIG2	FIG3	FIG4	FIG5	FIG6	FIG7

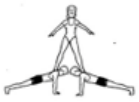
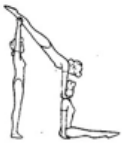
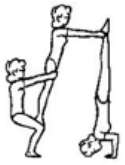

				

FIG8	FIG9	FIG10	FIG11	FIG12		

Figuras a Quadras

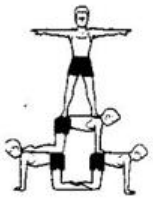
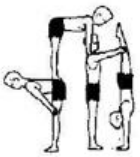
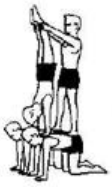


FIG1	FIG2	FIG3	FIG4
			
FIG5	FIG6	FIG7	FIG8

Ano letivo 2025/2026

Anexo 21. *Grelhas de observação de Ginástica.*

	Escola Secundária Francisco de Holanda Ginástica Acrobática	Ano letivo 2025/2026

Aluno:

Nesta aula deves observar o teu grupo e avaliar cada parâmetro de acordo com a seguinte escala. Com o preenchimento desta ficha, deves ser capaz de observar se os teus colegas cumprem os critérios exigidos pelo professor na ginástica acrobática, bem como dar feedback, apoio e correção aos teus colegas. As cinco figuras que constam na tabela, são as que o grupo seleciona para a coreografia final.

	1-Insatisfatório					2-Razoável					3-Bom				
	Fig 1	Fig 2	Fig 3	Fig 4	Fig 5	Fig 1	Fig 2	Fig 3	Fig 4	Fig 5	Fig 1	Fig 2	Fig 3	Fig 4	Fig 5
Monte e Desmonte das Figuras															
Postura corporal															
Fluidez e harmonia entre figuras															
Utilização intencional do espaço															
Segurança técnica															

Durante a aula deves dar ao grupo, e indicar em baixo: 1 elogio, 1 correção, 1 sugestão;

Elogio:

_____

_____

Correção:

_____

_____

Sugestão:

_____

_____

Refere o principal ponto positivo que observaste no grupo

_____

_____

Refere a principal dificuldade que observaste no grupo.

_____

_____

Autoavaliação do observador

	1- Insatisfatório	2 - Razoável	3-Bom
Dei sugestões para a coreografia			
Dei feedback ao grupo ao longo da aula			
Ajudei na segurança			
Incentivei os colegas			

Para ajudar a garantir uma avaliação justa, a tua tarefa é distribuir a pontuação abaixo consoante o que observaste na aula.

Tens 10 pontos de Empenho e 10 pontos de Execução para dividir pelos teus colegas. Decide quanto cada um merece, garantindo que a soma final de cada categoria é exatamente 10.

(**Exemplo**: Execução: Maria 3 pontos, José 2 pontos, Manuel 1 ponto, Ana 2 pontos, Miguel 2 pontos =10; Empenho: Maria 2 pontos, José 2 pontos, Manuel 2 pontos, Ana 2 pontos, Miguel 2 pontos=10;)

	Execução	Empenho
Nome do Aluno:		
Nome do Aluno:		
Nome do Aluno:		
Nome do Aluno:		
Nome do Aluno:		
Total	10	10
	20	

Anexo 22. *Video delay.*



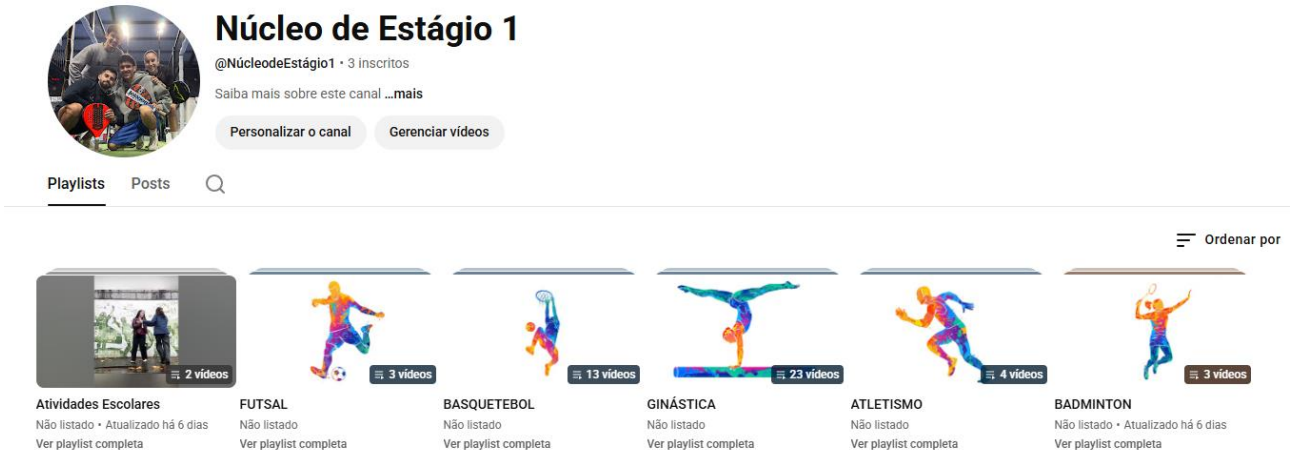
Anexo 23. *Códigos QR de progressões e ajudas.*



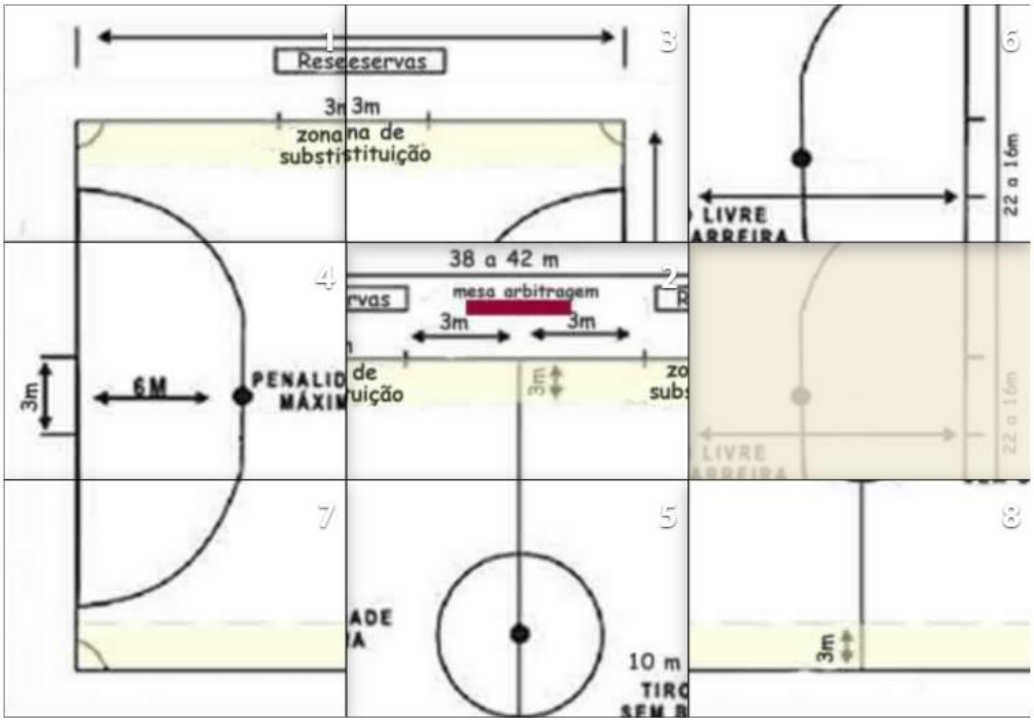
Anexo 24. *Meio de comunicação com as turmas: Google Classroom.*



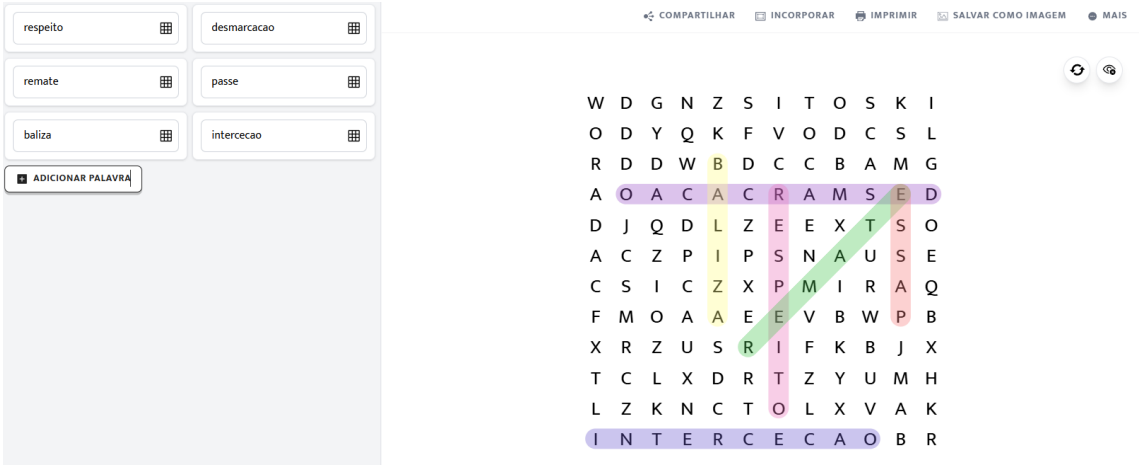
Anexo 25. *Tecnologias em prol da aprendizagem: YouTube.*



Cultura desportiva: Quebra-cabeças campo de futsal.



Cultura desportiva: Sopa de letras de futsal.



Trabalho específico de futsal: Códigos QR.



Anexo 26. *Plataformas digitais na avaliação: Google Forms.*



Teste: Doping, ética e verdade desportiva

Este teste é constituído por **20 perguntas de escolha múltipla**, cada uma com **três alíneas**, das quais **apenas uma é correta.**

E-mail *

E-mail válido

Este formulário está coletando e-mails. Alterar configurações

Nome Completo *

Texto de resposta longa

Anexo 27. *Tecnologias ao serviço de estilos de vida saudáveis.*

Strava.



Muscle Wiki.



Anexo 28. *Síntese dos recursos digitais mobilizados.*

Recurso	**Intencionalidade pedagógica**	**Operacionalização na PES**	**Impacto observado**	**Aprendizagem profissional**
Google Classroom	Organizar conteúdos e prolongar a aprendizagem para além da aula.	Partilha de materiais, tarefas, avisos e conteúdos de apoio às unidades didáticas.	Maior autonomia dos alunos e continuidade entre aulas.	Aprendi a organizar informação de forma clara, acessível e funcional.
Playlists no *YouTube*	Apoiar a compreensão visual de gestos técnicos e progressões.	Disponibilização de vídeos com exercícios e sequências ajustadas às modalidades.	Melhor preparação dos alunos e maior compreensão dos critérios de execução.	Percebi o valor dos recursos visuais na diferenciação pedagógica.
Códigos *QR*	Promover acesso autónomo a conteúdos e critérios de êxito.	Utilização em estações de trabalho, fichas de apoio e materiais complementares.	Aulas mais dinâmicas e menor dependência da instrução direta.	Aprendi a criar ambientes de aprendizagem mais autónomos.
Vídeo delay	Favorecer feedback visual e autorregulação.	Observação imediata da execução em tarefas técnicas.	Maior consciência corporal e correção de erros.	Compreendi que o feedback visual pode ser decisivo em aprendizagens motoras.
Kahoot e Mentimeter	Avaliar conhecimentos e recolher perceções em tempo real.	Quizzes, sondagens e momentos de participação interativa.	Maior motivação e identificação rápida de dificuldades.	Desenvolvi capacidade de recolher informação para ajustar a intervenção.
Puzzle de cultura desportiva	Consolidar conteúdos teóricos de forma lúdica.	Desafios digitais sobre regras, modalidades e cultura desportiva.	Maior envolvimento cognitivo e ligação entre teoria e prática.	Percebi que a dimensão teórica pode ser trabalhada de forma ativa.
Strava	Incentivar prática de exercício físico fora da escola.	Registo de atividade física, distâncias, tempos e evolução individual.	Estímulo à autonomia e à continuidade da prática.	Reforcei a ideia de que a Educação Física deve promover estilos de vida ativos.
Muscle Wiki	Apoiar a compreensão anatómica e biomecânica do movimento, reforçando a relação entre exercício, grupos musculares solicitados e execução segura.	Recurso de consulta para identificar grupos musculares, selecionar exercícios adequados aos objetivos do plano de treino individual.	Maior consciência corporal dos alunos, melhor compreensão da finalidade dos exercícios e redução de erros associados à execução	Compreendi que a tecnologia, quando integrada com intencionalidade didática, pode tornar o conhecimento anatómico mais acessível, visual e aplicável
Goosechase	Criar experiências interativas, colaborativas e contextualizadas.	Criação de uma experiência de orientação urbana, transdisciplinar e com intuito solidário, incentivando o exercício e cidadania.	Maior envolvimento dos alunos, reforço da cooperação, ligação entre escola e comunidade e valorização da tecnologia como meio para aprendizagem.	Compreendi que o professor pode assumir-se como agente de inovação pedagógica, capaz de mobilizar recursos digitais para promover aprendizagens significativas,

Anexo 29. *Orientação urbana: Goosechase.*

O *Goosechase* Solidário foi uma das experiências mais significativas da minha participação na escola, porque uniu Educação Física, tecnologia, interdisciplinaridade e responsabilidade social. A atividade consistiu numa orientação urbana, desenvolvida com recurso à aplicação *Goosechase*, associada à recolha de bens alimentares e de uso pessoal que, na época natalícia, reverteram para a construção de cabazes destinados à Casa da Criança de Guimarães.

O valor da atividade não se limitou ao dia da sua realização. Antes da aplicação com os alunos, desenvolvi trabalho fora da aula para apresentar o projeto e a causa a diversos estabelecimentos da comunidade. Esse contacto prévio teve dois objetivos. Por um lado, sensibilizar os espaços para a iniciativa e solicitar colaboração. Por outro, criar condições para que, no dia da atividade, os alunos encontrassem uma comunidade recetiva, disponível e envolvida. Esta preparação foi deliberadamente discreta. Os alunos não tinham consciência de todo o trabalho realizado previamente, o que lhes permitiu viver a experiência como se a empatia da comunidade tivesse emergido naturalmente da sua ação.

Esta decisão teve intencionalidade pedagógica. Pretendia que os alunos sentissem que a sua participação tinha impacto real e que a comunidade respondia à sua iniciativa. Ao mesmo tempo, garantiu que a atividade decorresse com maior fluidez e que os pontos da rota acolhessem os alunos de forma positiva. Foi uma aprendizagem importante para mim, porque compreendi que muitos projetos educativos exigem um trabalho invisível do professor, realizado antes da atividade, para que a experiência dos alunos pareça simples, espontânea e significativa.

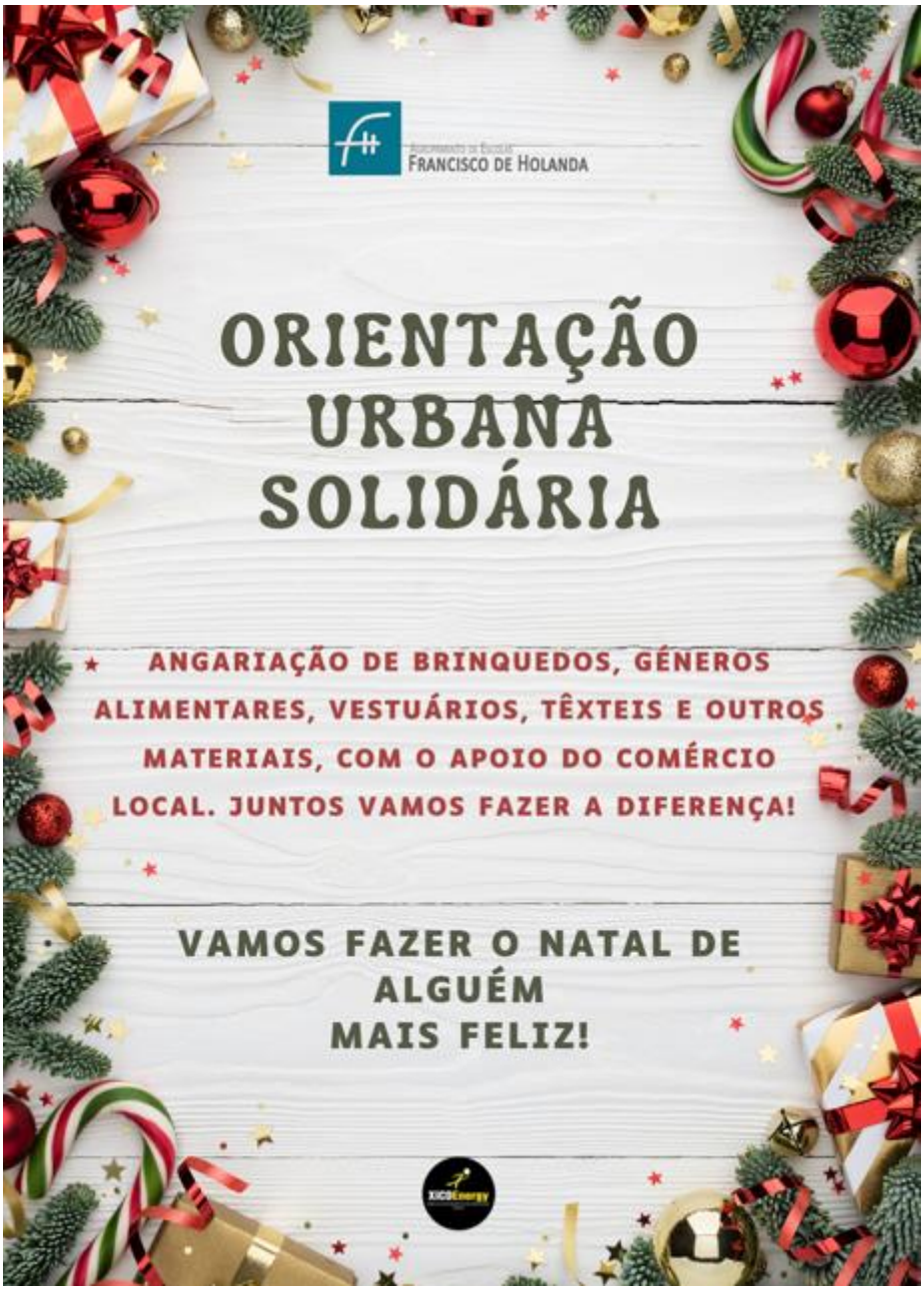
A rota foi pensada para articular desafios físicos, tarefas de encenação e criatividade, elementos de história e geografia vimaranense, cultura geral e interações com a comunidade. Os alunos não estavam apenas a deslocar-se pelo espaço urbano. Estavam a ler o território, a resolver problemas, a cooperar, a comunicar com pessoas externas à escola e a relacionar conteúdos de diferentes áreas com a prática física. Esta dimensão interdisciplinar tornou a atividade mais rica, porque mostrou que a Educação Física pode dialogar com a história, a geografia, a cidadania, a tecnologia e a cultura local.

Do ponto de vista educativo, o *Goosechase* Solidário reforçou valores como solidariedade, empatia, cooperação, responsabilidade social e cidadania ativa. A recolha

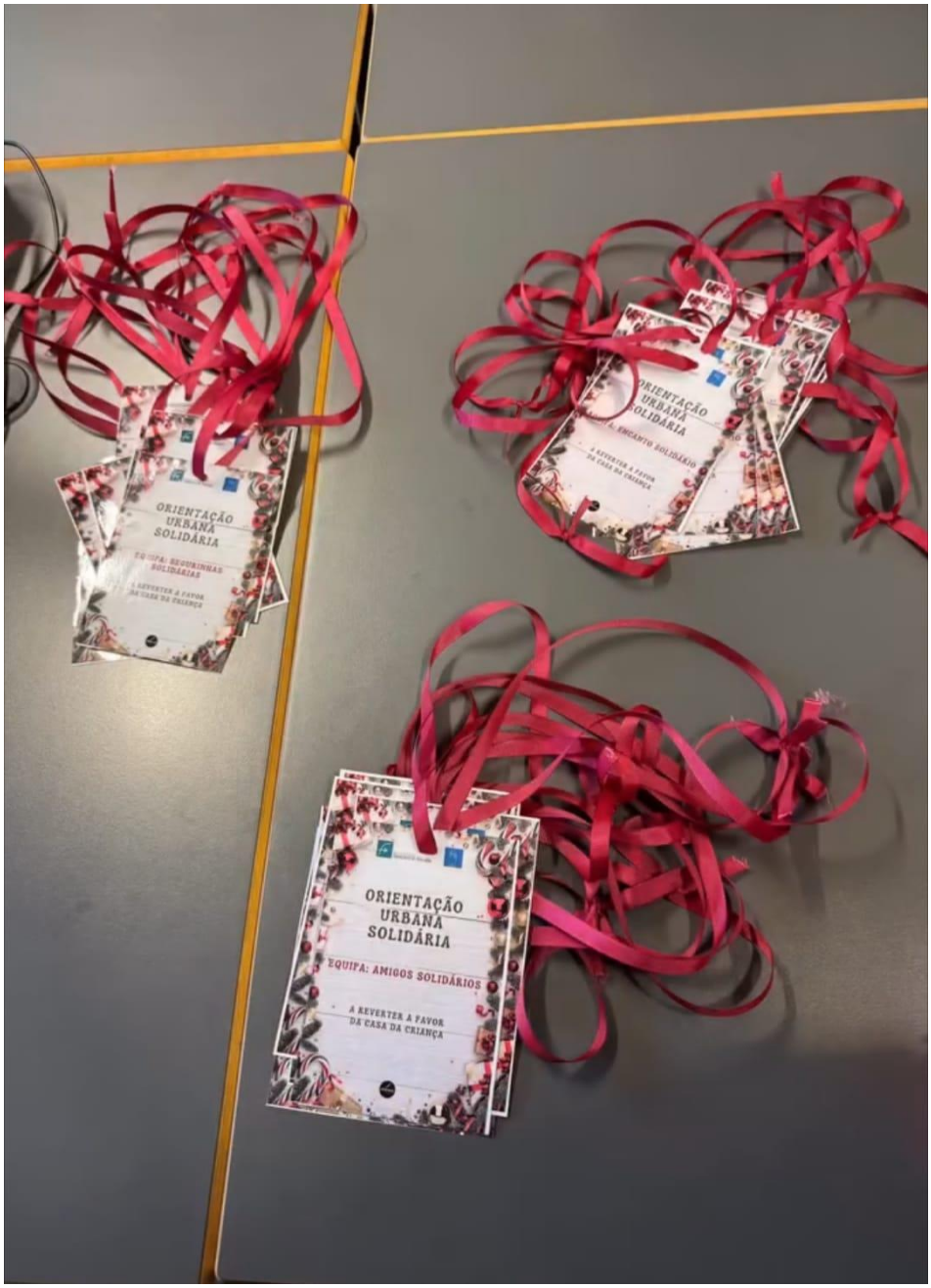
de bens para a Casa da Criança deu aos alunos uma causa concreta. A atividade física deixou de ser um fim em si mesma e passou a ser um meio de participação comunitária. Esta experiência reforçou em mim a convicção de que a Educação Física tem um papel fundamental no desenvolvimento integral dos alunos, porque permite educar o corpo, mas também a relação com o outro, a consciência social e o sentido de pertença.

Esta atividade também me fez compreender que a inovação pedagógica não está apenas na utilização de uma aplicação digital. O *Goosechase* foi importante, mas o seu valor resultou da intencionalidade com que foi utilizado. A tecnologia organizou a experiência, deu ritmo à atividade e permitiu integrar desafios de forma dinâmica. Contudo, o verdadeiro valor pedagógico esteve na articulação entre movimento, solidariedade, território e comunidade.

Cartaz da atividade.



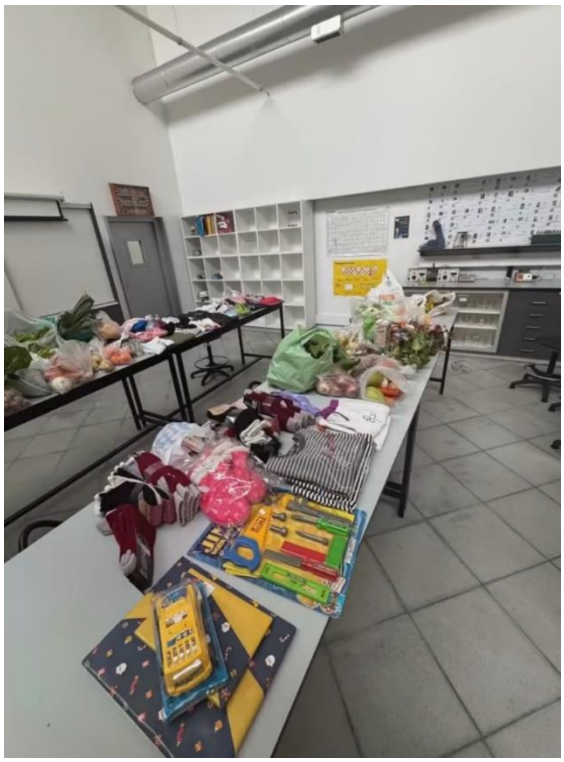
Credenciais.

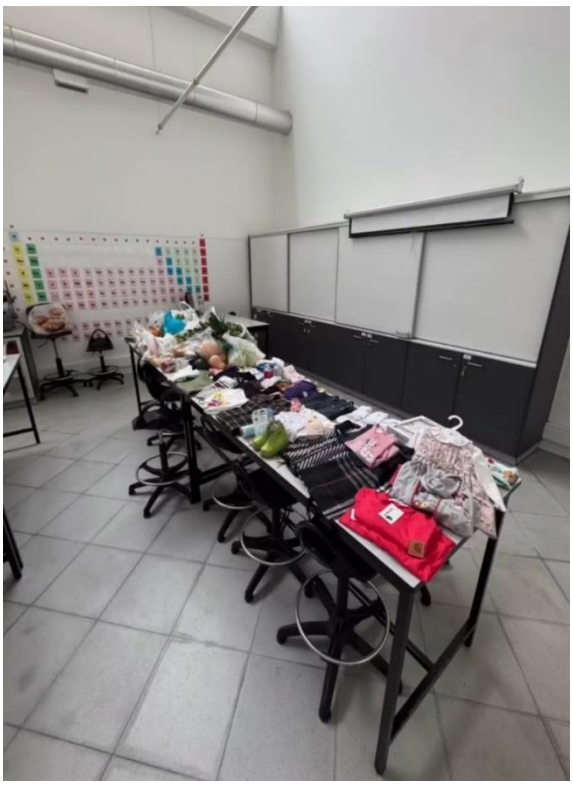


Braçadeiras de capitães.



Bens recolhidos.





Anexo 30. *Trabalho transversal da aptidão física.*

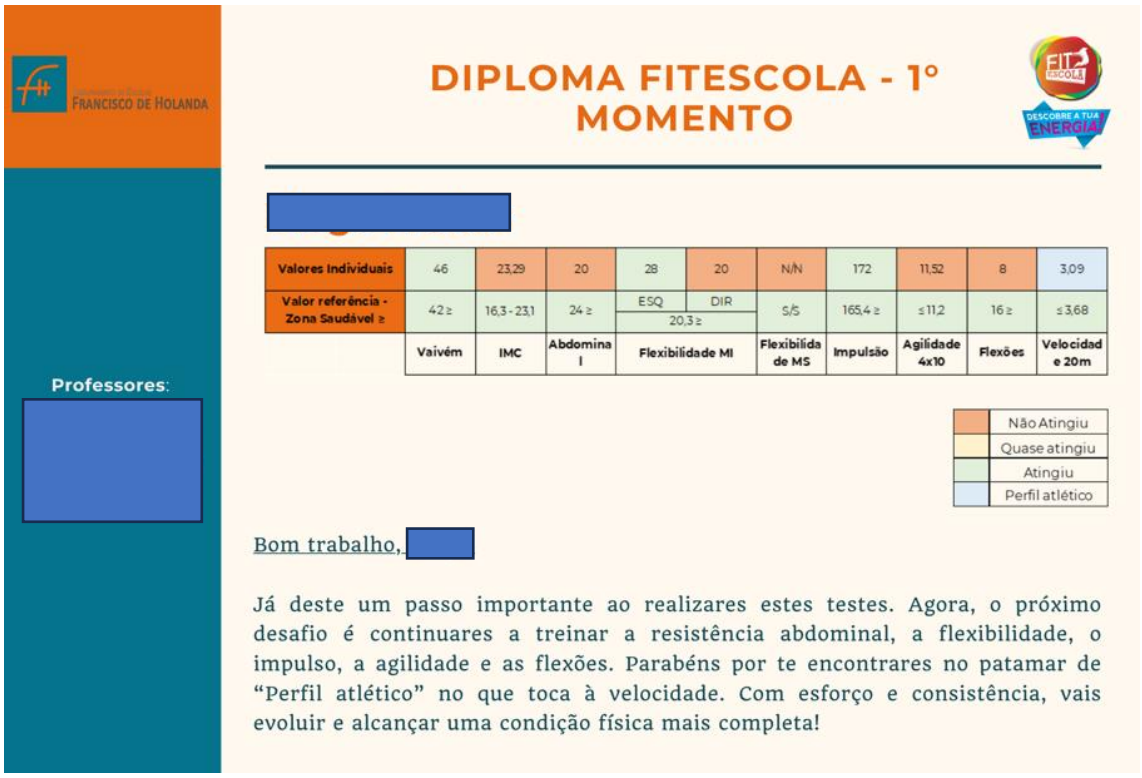
	Nome	Sexo	Nº de percursos (20m)	Distância	Paragens	Classificação
1		F				
2		M				
3		M				
4		M				
5		F				
6		M				
7		M				
8		F				
9		M				
10		F				
11		F				
12		M				
13		F				
14		F				
15		M				
16		F				
17		F				
18		M				
19		M				
20		M				
21		F				
22		M				

	Intervalo de Classificação		
	Nº de percursos (20 m)	Distância (m)	Classificação
Feminino	≤ 33	≤ 660 m	Zona Não Saudável
	34 - 47	680 - 940 m	Zona Saudável
	≥ 48	≥ 960 m	Perfil Atlético
Masculino	≤ 38	≤ 760 m	Zona Não Saudável
	39 - 52	780 - 1040 m	Zona Saudável
	≥ 53	≥ 1060 m	Perfil Atlético

Síntese do trabalho transversal de aptidão física.

Dimensão	**Operacionalização**	**Impacto nos alunos**	**Aprendizagem docente**
Registos pessoais	Registo regular de desempenhos em tarefas de condição física, circuitos, percursos e desafios individuais.	Tornaram o progresso ou a regressão visível, deslocando o foco da comparação com os colegas para a evolução pessoal.	Aprendi a usar dados simples como ponto de partida para feedback, diálogo e reajustamento da intervenção.
Metas individuais	Definição de objetivos ajustados ao ponto de partida de cada aluno.	Reforçaram a perceção de competência e a responsabilidade pessoal pelo processo.	Compreendi que a equidade exige metas ajustadas e não expectativas iguais para todos.
Continuidade anual	Integração da aptidão física ao longo das diferentes unidades didáticas.	Promoveu hábitos de prática regular e maior consciência do corpo.	Passei a planear a aptidão física como processo longitudinal e não como bloco isolado.
Discussão dos resultados	Análise dos registos em momentos de feedback individual e coletivo.	Ajudou os alunos a compreender fatores de evolução, como empenho, intensidade, recuperação e assiduidade.	Desenvolvi uma avaliação mais formativa, baseada em evidências e diálogo.

Anexo 31. *Diploma individual da bateria de testes FITescola.*



FRANCISCO DE HOLANDA

Professores:

DIPLOMA FITESCOLA - 1º MOMENTO

Valores Individuais	46	23,29	20	28	20	N/N	172	11,52	8	3,09
Valor referência - Zona Saudável ≥	42 ≥	16,3 - 23,1	24 ≥	ESQ	DIR	S/S	165,4 ≥	≤ 11,2	16 ≥	≤ 3,68
				20,3 ≥						
	Vaivém	IMC	Abdominal	Flexibilidade MI		Flexibilidade MS	Impulsão	Agilidade 4x10	Flexões	Velocidade 20m

	Não Atingiu
	Quase atingiu
	Atingiu
	Perfil atlético

Bom trabalho,

Já deste um passo importante ao realizares estes testes. Agora, o próximo desafio é continuares a treinar a resistência abdominal, a flexibilidade, o impulso, a agilidade e as flexões. Parabéns por te encontrares no patamar de "Perfil atlético" no que toca à velocidade. Com esforço e consistência, vais evoluir e alcançar uma condição física mais completa!

Anexo 32. *Plataformas digitais utilizadas nas dinâmicas de aula.*

Kahoot.



Mentimeter.



Anexo 33. *Plano de treino individualizado.*

Agrupamento de Escolas Francisco de Holanda

Ano Letivo 2025/2026

INSTRUÇÕES
Deves selecionar 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.

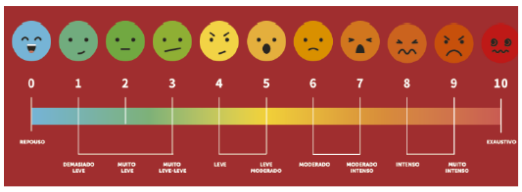
Plano de Treino							
Nome:							
Objetivo:							
Exercício			**Esquema**	**Grupo Muscular**	**Tipo de Treino**	**Estrutura**	**PSE**
Básico	**Intermédio**	**Avançado**					

Agrupamento de Escolas Francisco de Holanda

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 (Perceção Subjetiva de Esforço)



Anexo 34. *Grelhas de avaliação diagnóstica: 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 35. *Google Forms de avaliação da cultura desportiva.*

Futsal

O objetivo deste formulário é **avaliar** o teu **nível de conhecimento e experiência** na modalidade de futsal. **Lê com atenção** todas as questões e as respetivas correções, pois irão ajudar-te a aprender e aprofundar o teu conhecimento sobre o futsal.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Nome completo *

2. **Qual o país de origem do Futsal?** 5 pontos

Marcar apenas uma oval.



Portugal

Espanha

Uruguai

Brasil

5. **Quantas substituições são possíveis no Futsal?** 5 pontos

Marcar apenas uma oval.

- 5
- 3
- Ilimitadas

6. **Quantos jogadores costumam estar dentro de campo, por equipa?** 5 pontos

Marcar apenas uma oval.

- 11 jogadores de campo
- 5 jogadores de campo
- 6 jogadores de campo
- 4 jogadores de campo

7. **Quais são os posicionamentos no futsal?** 5 pontos

Marcar apenas uma oval.

- Defesa, lateral e avançado
- Fixo, ala e pivô
- Central, médio e atacante

8. **O que acontece após uma equipa acumular 5 faltas no Futsal?** 5 pontos

Marcar apenas uma oval.

- A equipa é desclassificada
- Nada, a falta é assinalada e o jogo prossegue normalmente
- A 6ª falta será sempre penalizadas com livre direto de 10 metros, sem barreira.
- É dado um golo à equipa adversária

11. **Quantos árbitros dirigem um jogo oficial de futsal?** 5 pontos

Marcar apenas uma oval.

- 1- (um árbitro principal)
- 2- (um árbitro principal e um de árbitro de mesa)
- 3- (dois árbitros de campo e um árbitro de mesa)
- 4- (dois árbitros de campo, um anotador e um árbitro suplente)

12. **O que é a desmarcação no Futsal?** 5 pontos

Marcar apenas uma oval.

- Uma movimento para realizar um remate
- Um movimento para ocupar espaços livres no campo
- Um movimento para marcar o adversário

13. **O que deve fazer um jogador sem bola durante o ataque?** 5 pontos

Marcar apenas uma oval.

- Ajudar a abrir espaços e dar linha de passe
- Ficar parado
- Aproximar-se sempre da bola

14. Nesta questão, fala com um colega e comentem no que pensam quando ouvem a palavra Futsal. *
Refere o nome do colega com quem falaste, **e a palavra/s correspondente/s.**

_____

Anexo 36. *Grelhas de avaliação formativa.*

Badminton.



Ficha de Registo – 11ºLH2

	Registo Competitivo																									
	Alunos:	Aula 1						Aula 2						Aula 3						Aula 4					
		Jogo 1	Jogo 2	Jogo 3	Jogo 4	Jogo 5	Jogo 6	Jogo 1	Jogo 2	Jogo 3	Jogo 4	Jogo 5	Jogo 6	Jogo 1	Jogo 2	Jogo 3	Jogo 4	Jogo 5	Jogo 6	Jogo 1	Jogo 2	Jogo 3	Jogo 4	Jogo 5	Jogo 6
1	Ana Carolina Ribeiro Salgado																								
2	André Carvalho Reigner																								
3	Aura Gabriela Pereira Dias																								
4	Bárbara Catarina Oliveira Freitas																								
5	Beatriz Araújo Varela																								
6	Beatriz Vasconcelos Magalhães																								
7	Carolina Lopes Faria																								
8	Carolina Maria Mendes Marques																								
9	Francisco Luís Leite Oliveira																								
10	Grazielle Alexandra Pedro Rocha																								
11	Inês Oliveira Fernandes																								
12	João Rodrigo Silva Lopes																								
13	Kylmer Augusto Ferreira Silva																								
14	Leonor Jesus Mendes																								
15	Luz Abreu Lemos																								
16	Margarida Silva Rente																								
17	Maria Afonso																								
18	Mariana Castro Mendes																								
19	Mariana Cunha Fernandes																								
20	Mariana Ferreira Ribeiro																								
21	Rafael Gonçalo Simões Silva																								
22	Rhuane Kammle Alves Sarmento																								
23	Rodrigo Filipe Abreu Silva																								
24	Tiffany Deolinda Badeux Oliveira																								
25	Vitória Luísa Castro Silva Rocha																								

	Registo do circuito				
	Alunos	Nºde percursos na bancada	Nºde volantes apanhados/reação	Nº de volantes apanhados c/deslocamento	Nº de batimentos seguidos c/ a parede
1	Ana Luísa Fontão Viegas				
2	Ana Mafalda Ferreira Abreu				
3	Beatriz Torres Garcia				
4	Elana Sousa Silva				
5	Franscisa Matos Varela				
6	Iara Carolina Castro Freitas				
7	Inês Maria de Freitas Oliveira				
8	João Oliveira Rego				
9	João Thallyson Lima Neri				
10	Lara Cristiana Sousa Ribeiro				
11	Lara Francisca Ribeiro da Silva				
12	Leonor Guimarães Silva				
13	Mafalda Vitória de Catro Barroso				
14	Maria João Oliveira Lopes				
15	Mariana Gonçalves Fernandes da Silva				
16	Mariana Lima Ribeiro				
17	Naia Carvas Braga Martins				
18	Nuno Miguel Marques Ribeiro				
19	Rafael Almeida Gonçalves				
20	Renata Filipa Pereira Martins				
21	Rodrigo António Fernandes Alves				
22	Samaher Sadat Santiago				

Atletismo.

	Alunos	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4
		N°de percursos na bancada	N°de percursos na bancada	N°de percursos na bancada	N°de percursos na bancada
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22	Samaher Sadat Santiago				

F





Ficha de Registo - Equipas

			EQUIPA ____	Nº DE AÇÕES REALIZADAS COM SUCESSO
AÇÕES	OFENSIVAS	SUCESSO	Portador da bola fixa o defensor direto	
		SEM SUCESSO	Jogador sem bola dá linha de passe e recebe a bola à frente do colega	
	DEFENSIVAS	SUCESSO	Faz contenção	
		SEM SUCESSO	Acompanha o lance até ao fim	

Voleibol.

	Escola Secundária Francisco de Holanda Voleibol	Ano letivo 2025/2026

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			

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			

Anexo 38. *Instrumentos de avaliação sumativa: Ginástica.*

		70%													
		Atividades Físicas - Ginástica Acrobática													
		Figuras a Pares							Figuras a Trios						
	Nome	Monte	Fluidez	Estabilidade	Desmonte	Sincronização	Criatividade	Postura	Monte	Fluidez	Estabilidade	Desmonte	Sincronização	Criatividade	Postura
1		4	4	4	4			2	3	4	4	4	5	3	3
2		4	4	2	4			4	5	5	5	5	5	4	4
3		4	4	3	4			1	1	1	2	2	2	4	5
4		4	4	2	3			1	5	3	2	5	5	5	5
5		4	5	3	5			5	5	5	5	5	5	5	5
6		4	2	4	3			2	3	5	4	1	3	5	5
7		3	4	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1
8		3	4	3	3			3	3	4	4	4	4	5	5
9		3	4	3	3			3	3	4	4	4	4	5	5
10		3	4	3	3			3	3	4	4	4	4	5	5
11		3	4	3	3			3	3	4	4	4	4	5	5
12		3	4	3	3			3	3	4	4	4	4	5	5
13		3	4	3	3			3	3	4	4	4	4	5	5
14															
15															
16		3	4	3	3			3	3	4	4	4	4	5	5
17		3	4	3	3			3	3	4	4	4	4	5	5
18		3	4	3	3			3	3	4	4	4	4	5	5
19															
20		3	4	3	3			3	4	4	4	4	4	5	5
21		3	4	2	3			3	4	4	4	4	4	5	5
22		3	4	4	3			3	4	4	4	4	4	5	5
23		3	4	4	3			3	4	4	4	4	4	5	5
24		3	4	4	3			3	1	4	4	4	4	5	5
25		3	4	4	3			3	1	4	4	4	4	5	5

												20%								10%				
												Aptidão Física								Conhecimentos				
								Figuras a Quadras				Capacidades Coordenativas				Capacidades Condicionais								
Monte	Fluidez	Estabilidade	Desmonte	Sincronização	Criatividade	Postura	Total			Equilíbrio	Coordenação	Diferenciação Cinestésica	Orientação Espacial	Força	Flexibilidade	Total			Terminologia	Ajudas	Total			FINAL
4	4					3	3,67	14,67	10,27	3	3	3	3	3	3	3,00	12,00	2,40	4	2	3,00	12,00	1,20	13,87
5	5					4	4,33	17,33	12,13	4	4	4	4	4	4	4,00	16,00	3,20	5	4	4,50	18,00	1,80	17,13
5	2					5	3,00	12,00	8,40	4	4	4	4	4	4	4,00	16,00	3,20	5	4	4,50	18,00	1,80	13,40
5	1					5	3,67	14,67	10,27	4	4	4	4	4	4	4,00	16,00	3,20	5	4	4,50	18,00	1,80	15,27
5	3					5	4,67	18,67	13,07	4	4	4	4	4	4	4,00	16,00	3,20	5	4	4,50	18,00	1,80	18,07
3	3					5	3,47	13,87	9,71	4	4	4	4	1	2	3,17	12,67	2,53	4	4	4,00	16,00	1,60	13,84
1	2					3	1,33	6,13	4,29	5	4	4	4	4	4	4,17	16,67	3,33	4	4	4,00	16,00	1,60	9,23
5	2					1	3,53	14,13	9,89	3	3	3	3	3	3	3,00	12,00	2,40	3	3	3,00	12,00	1,20	13,49
5	2					1	3,53	14,13	9,89	3	3	3	3	3	3	3,00	12,00	2,40	3	3	3,00	12,00	1,20	13,49
5	2					1	3,53	14,13	9,89	3	3	3	3	3	3	3,00	12,00	2,40	3	3	3,00	12,00	1,20	13,49
5	2					1	3,53	14,13	9,89	3	3	3	3	3	3	3,00	12,00	2,40	3	3	3,00	12,00	1,20	13,49
5	2					4	3,73	14,93	10,45	3	3	3	3	3	3	3,00	12,00	2,40	3	3	3,00	12,00	1,20	14,05
5	2					1	3,53	14,13	9,89	4	4	4	4	4	4	4,00	16,00	3,20	4	4	4,00	16,00	1,60	14,69
5	2					1	3,53	14,13	9,89	3	3	3	3	3	3	3,00	12,00	2,40	3	3	3,00	12,00	1,20	13,49
5	2					1	3,53	14,13	9,89	3	3	3	3	3	3	3,00	12,00	2,40	3	3	3,00	12,00	1,20	13,49
5	2					1	3,53	14,13	9,89	3	3	3	3	3	3	3,00	12,00	2,40	3	3	3,00	12,00	1,20	13,49
5	2					1	3,60	14,40	10,08	5	5	5	5	5	5	5,00	20,00	4,00	5	5	5,00	20,00	2,00	16,08
5	2					1	3,53	14,13	9,89	5	5	5	5	5	5	5,00	20,00	4,00	5	5	5,00	20,00	2,00	15,89
5	2					1	3,67	14,67	10,27	3	3	3	3	3	3	3,00	12,00	2,40	3	3	3,00	12,00	1,20	13,87
5	2					1	3,67	14,67	10,27	5	5	5	5	5	5	5,00	20,00	4,00	5	5	5,00	20,00	2,00	16,27
5	2					1	3,47	13,87	9,71	5	5	5	5	5	5	5,00	20,00	4,00	5	5	5,00	20,00	2,00	15,71
5	2					1	3,47	13,87	9,71	5	5	5	5	5	5	5,00	20,00	4,00	5	5	5,00	20,00	2,00	15,71

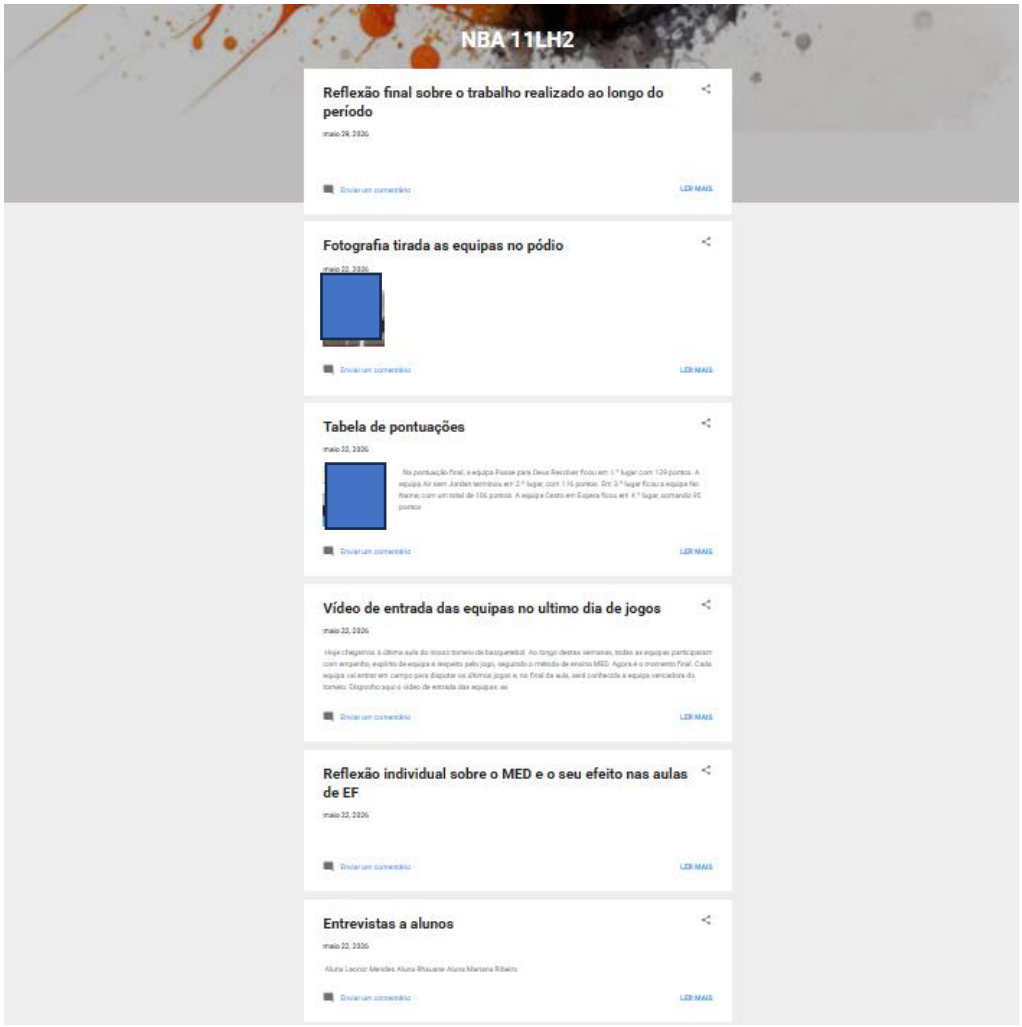
Anexo 39. *Avaliação alternativa: aluna com baixa médica.*

No caso dos alunos impossibilitados de realizar aulas práticas por motivo de baixa médica, foi considerada a possibilidade de aplicação de uma avaliação alternativa, de acordo com o previsto no documento de critérios de avaliação do AEFH. Esta opção permitiu assegurar que a impossibilidade de participação motora não se traduzisse numa exclusão do processo avaliativo, garantindo antes formas ajustadas de participação, acompanhamento e demonstração de aprendizagens.

No segundo período, perante a situação de uma aluna impossibilitada de realizar a componente prática, foi proposta uma tarefa alternativa desenvolvida em articulação com o Comité Olímpico, centrada nos Jogos Olímpicos. A aluna elaborou um trabalho em língua italiana, no qual abordou aspetos históricos, culturais e desportivos do olimpismo, complementando a sua aprendizagem com uma dimensão interdisciplinar e valorizando a EF para além da execução motora. Esta estratégia permitiu manter a aluna envolvida na disciplina, mobilizando conhecimentos associados à cultura desportiva, à comunicação e à compreensão do fenómeno olímpico. A qualidade do trabalho foi premiada com um diploma de distinção, emitido pelo Comité, que irá constar no currículo da aluna.

No terceiro período, a mesma lógica foi mantida através da criação de um blog da turma sobre o MED, aplicado na modalidade de Basquetebol. Neste trabalho, a aluna acompanhou o desenvolvimento da UD, realizou entrevistas, registou momentos de competição, celebração, cooperação e organização das equipas, assumindo um papel ativo na documentação e interpretação da experiência vivida pela turma. Desta forma, mesmo sem participar fisicamente nas aulas, integrou-se no processo pedagógico, contribuindo para a valorização da cultura desportiva, da responsabilidade e da pertença ao grupo.

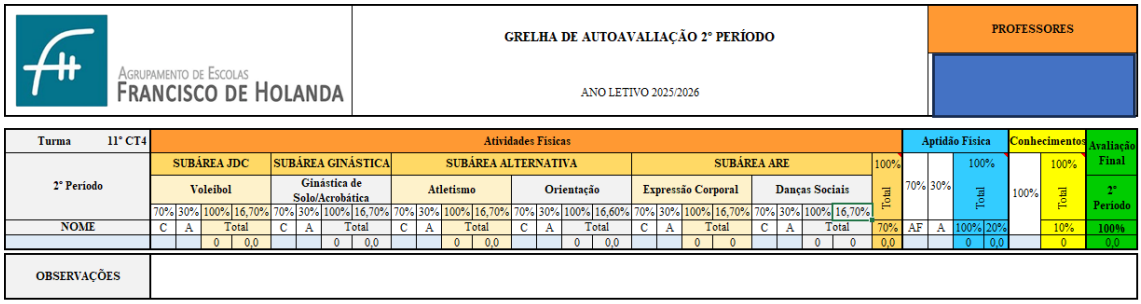
Avaliação alternativa: Blog MED.



Avaliação alternativa: Comité Olímpico.



Anexo 40. *Grelha de autoavaliação.*



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS FRANCISCO DE HOLANDA	GRELHA DE AUTOAVALIAÇÃO 2º PERÍODO ANO LETIVO 2025/2026	PROFESSORES

Turma 11º CT4	Atividades Físicas																								Aptidão Física				Conhecimentos		Avaliação Final
2º Período	SUBÁREA JDC						SUBÁREA GINÁSTICA				SUBÁREA ALTERNATIVA								SUBÁREA ARE								100%			100%		100%	2º Período
	Voleibol						Ginástica de Solo/Acrobática				Atletismo				Orientação				Expressão Corporal				Danças Sociais				Total			Total		Total	
	70%	30%	100%	16,70%			70%	30%	100%	16,70%	70%	30%	100%	16,70%	70%	30%	100%	16,60%	70%	30%	100%	16,70%	70%	30%	100%	16,70%							
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	0,0

OBSERVAÇÕES	

LEGENDA
JDC - JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS
ARE - ATIVIDADES RÍTMICAS
C - Capacidades
A - Atitudes
AF - Aptidão física

Anexo 41. *Auto e heteroavaliação: distribuição de pontos por grupo.*

Autoavaliação de Grupo

Legenda: **1** – Fraco; **2** – Insuficiente; **3** – Razoável; **4** – Bom; **5** – Excelente

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

1. Relativamente à aprendizagem, consideram que reteram conhecimentos significativos durante esta aula? A dinâmica utilizada contribuiu para a vossa motivação na prática da ginástica? Justifiquem.

2. O grupo dispõe de **8 valores** para **distribuir pelos** seus **elementos**. Devem dividir esses valores de forma **justa** e **responsável**, tendo em conta o desempenho de cada colega na aula de hoje. Escrevam o nome e o valor respetivo.

Nome	Valor

Anexo 42. *Unidade Didática de Futsal do 6.º Ano.*

		Unidade Didática de Futsal - 6ºA							
		Espaço	P	P	P	P	P	P	P	P
		Conteúdos / Aulas	1 e 2	3	4 e 5	6	7 e 8	9	10 e 11	12
Habilidades Motoras Técnicas		Receção/Controlo	I/E	E	E	E/C				AS
		Condução de bola	I/E	E	E	E/C				
		Passe	I/E	E	E	E	E/C			
		Posição Base Defensiva			I/E	E	E/C			
		Interceção			I/E	E	E	E/C		
		Desarme					I/E	E	E/C	
		Remate					I/E	E	E/C	
Habilidades Motoras Táticas	Princípios Ofensivos	Cobertura Ofensiva	I/E	E	E	E	E/C			
		Penetração			I/E	E	E	E	E/C	
	Princípios Defensivos	Contenção			I/E	E	E	E	E/C	
Cultura Desportiva		Regras do Jogo	X	X	X	X	X	X	X	
		Sinalética de Arbitragem	X	X	X	X	X	X	X	
		Terminologia	X	X	X	X	X	X	X	
Condição Física e Fisiologia		Coordenação		X		X		X		
		Agilidade	X		X	X	X		X	
		Resistência	X	X	X		X	X	X	
		Velocidade	X		X		X		X	
		Orientação Espacial		X				X		
Conceitos Psicossociais		Autonomia	X	X	X	X	X	X	X	
		Responsabilidade	X	X	X	X	X	X	X	
		Cooperação	X	X	X	X	X	X	X	
		Respeito	X	X	X	X	X	X	X	
		Empenho	X	X	X	X	X	X	X	

Legenda: AD: Avaliação Diagnóstica; I: Introdução; E: Exercitação; C: Consolidação; AS: avaliação Sumativa

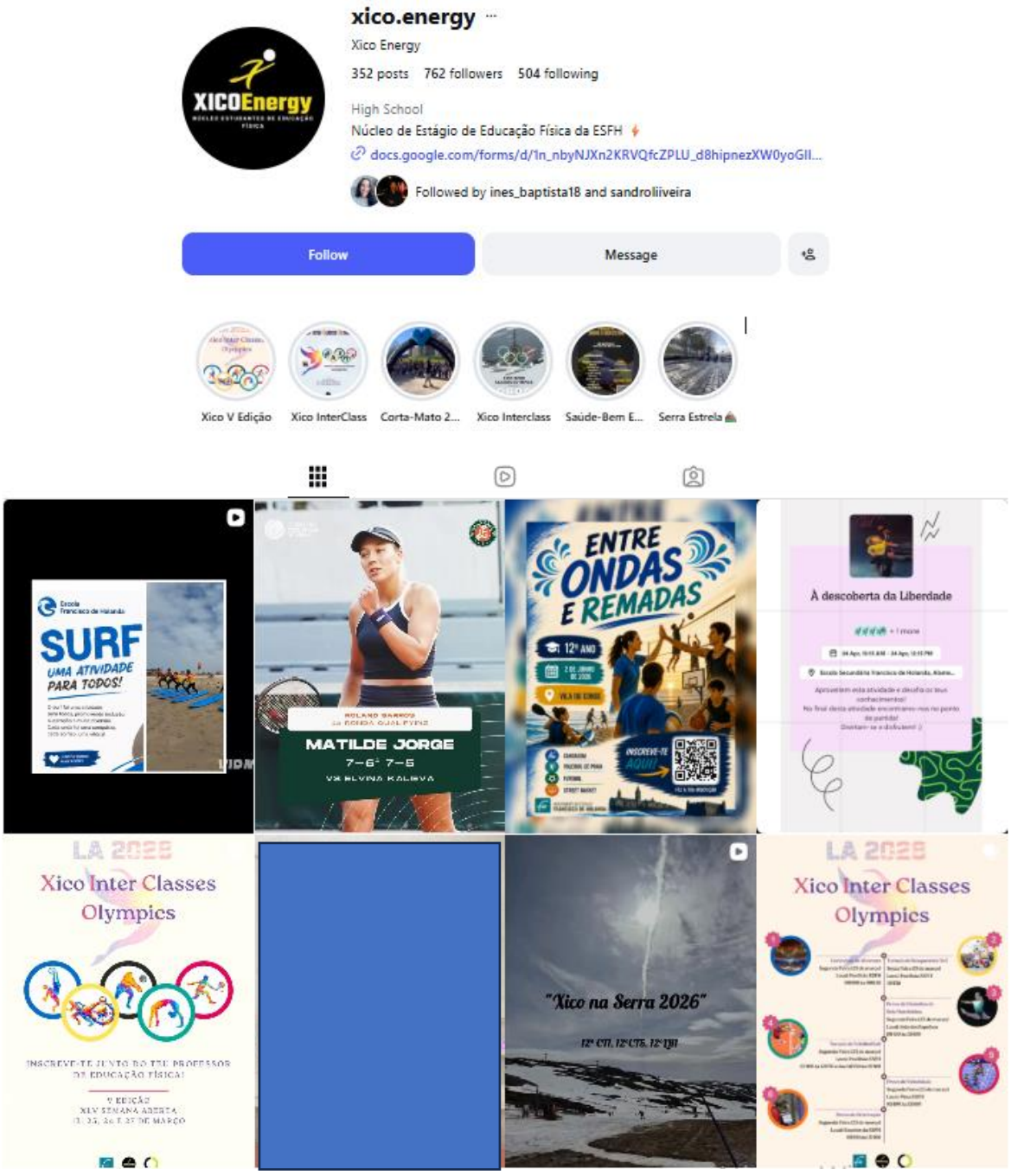
Anexo 43. *Tabela final MED Egas Moniz.*

PONTUAÇÃO FINAL						
EQUIPAS	AULAS	ATITUDES E VALORES	CULTURA DESPORTIVA	AFILIAÇÃO	CAPITÃO	**TOTAL EQUIPA**
Banana Splich	85	24	15	4	3	**131**
Tomatinhos FC	71	24	15	9	4	**123**
Ponto Verde	82	24	15	9	5	**135**
Farmadores de Aura	77	24	15	3	1	**120**
Os Vimaranenses	74	24	15	5	2	**120**

Anexo 44. *Dia Europeu do Desporto na Escola.*



Anexo 45. *Xico Energy.*



Anexo 46. *Atividades desportivas de receção a alunos de mobilidade.*



Anexo 47. *Atividade multicultural com alunos estrangeiros.*



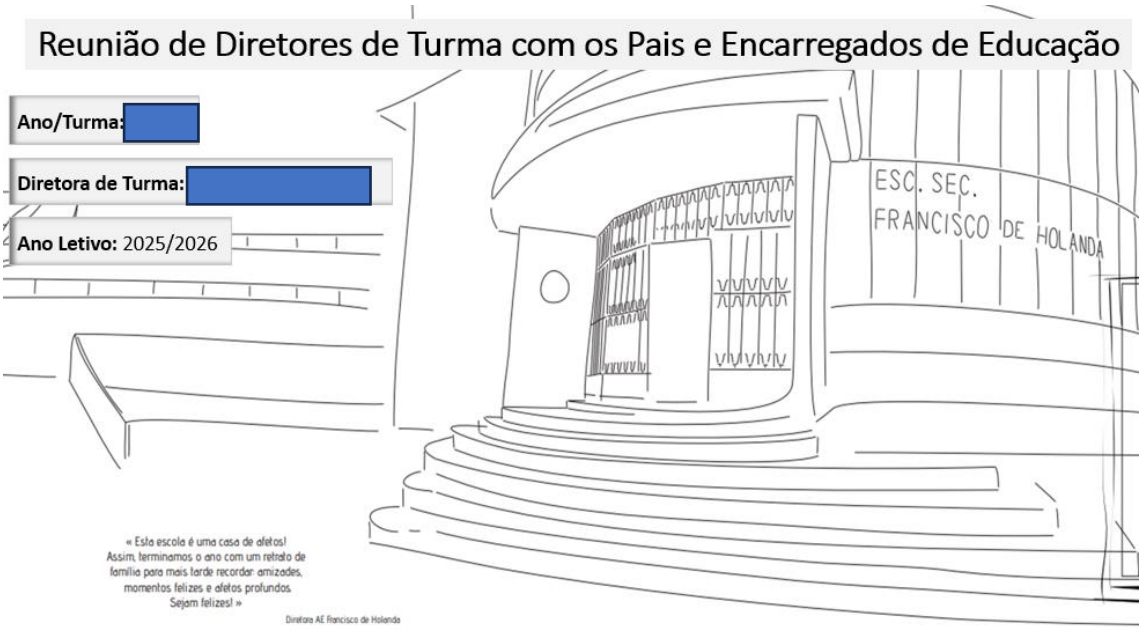
Anexo 48. *Batismo ao Surf.*



Anexo 49. *Formação de Goosechase a professores.*



Anexo 50. *Apresentação em reunião de Direção de Turma.*



Anexo 51. *Xico Inter Classes Olympics.*



Anexo 52. *Corta-Mato Escolar.*



Anexo 53. *Diploma de formação sobre a plataforma digital Goosechase.*



Agrupamento de Escolas Francisco de Holanda

Diploma

A Escola Secundário Francisco de Holanda, certifica que o estudante estagiário/a

Participou na ação de formação de Goosechase, realizada no dia 4 de dezembro de 2025.

goosechase

Professora Cooperante | Direção ESFH | Formadora

Anexo 54. *Ata redigida pela PC sobre micro sessão de dança.*

Formação Interna de Dança

- Durante o 1,e 2°periodos, em várias sessões, a PC [redacted] desenvolveu uma Ação de Formação Interna, distribuída em microsessões, no sentido de colmatar as dificuldades e os constrangimentos apresentados pelos jovens professores na abordagem das matérias da área das atividades rítmicas expressivas. Para o efeito, a PC partilhou o seu conhecimento explicando quais os modelos de ensino mais apropriados para essa abordagem, bem como as estratégias didáticas e metodológicas conducentes ao sucesso da aprendizagem. Nesse sentido, ensinou vários skills e formas de interligação para culminar na construção coreográfica. As disciplinas abordadas foram: danças tradicionais- "Regadinho" e a "Erva Cidreira"; danças sociais - "cha cha cha", "merengue", "Jive"; danças urbanas; expressão corporal/contemporâneo.

A PC com energia, entusiasmo e carisma criou um clima propício ao processo ensino aprendizagem, tornando a partilha de conhecimentos muito enriquecedora e importante para a formação dos jovens professores e, simultaneamente, foram proporcionados momentos de interação, espírito de entreajuda e de aprendizagem a pares que permitiram um conhecimento e aproximação mais efetiva gerando, desta forma, uma boa energia entre os elementos do Núcleo, abrindo caminho para se perpetuar este clima de aprendizagem no futuro. Além disso, permitiu que todo o processo de progressões pedagógicas e respetivas construções coreográficas fossem registados digitalmente, construindo recursos, no sentido de dar resposta ao desafio do núcleo I, expresso na construção de um e-book.

Anexo 55. *Tabela síntese de revisão da literatura.*

Autores / País	**Foco**	**Método**	**Aporte para o estudo**
Silva et al. (2017) - PT	Papel do PC na formação de professores de EF.	Qualitativo.	PC como agente de apoio, orientação e gestão da aprendizagem académica e profissional dos EE.
Leite et al. (2023) - PT	PC na formação inicial de futuros docentes.	Qualitativo.	Supervisão como processo técnico, ético, relacional e articulado com a socialização profissional.
Farias et al. (2024) - PT	Mentoria dos PC e integração dos EE na comunidade educativa.	Reflexivo/teórico.	PC como mediadores da integração profissional, da pertença e da participação dos EE na escola.
Nurhadi e Aryani (2024) - Int.	Perceções dos PC sobre mentoria no estágio.	Empírico.	Mentoria estruturada como suporte ao desenvolvimento profissional e reflexivo dos EE.
Backman e Barker (2020) - Int.	Reconceptualização do CPC na EF.	Teórico.	CPC como conhecimento situado, dinâmico e dependente do contexto pedagógico.
Davis (2020) - EUA	Crenças dos formadores na preparação de professores de EF.	Quantitativo.	As crenças dos formadores influenciam a preparação pedagógica dos futuros professores.
Wood et al. (1976) e Vygotsky (1978) - Int.	*Scaffolding* pedagógico e Zona Desenvolvimento Proximal.	Teórico.	Apoio estruturado, ajustado e progressivamente retirado em função da autonomia do aprendiz.
Lave e Wenger (1991) e Wenger (1998) - Int.	Aprendizagem situada e comunidades de prática.	Teórico.	A aprendizagem profissional é entendida como participação progressiva numa comunidade.
Teixeira et al. (2025a) - PT	Imersão dos EE na comunidade escolar.	Qualitativo.	PC como facilitadores da socialização, da participação legítima e da navegação entre fronteiras profissionais.
Teixeira et al. (2025b) - PT	*Scaffolding* pedagógico na prática baseada em modelos.	Investigação-ação participativa.	A PC legitima a participação, expande a liderança dos EE e promove autonomia progressiva.
Smith e McGannon (2018) - Int.	Rigor na investigação qualitativa.	Teórico-metodológico.	Rigor entendido como coerência, transparência, reflexividade e sustentação interpretativa.

Anexo 56. *Tabela de Análise Temática.*

Tema	Subtema	Categoria analítica	Excertos literais	Notas analíticas
1. Mentoria como compromisso ético e situado	1.1 Ligação entre prática profissional e aprendizagem; influência da mentoria nas práticas futuras; responsabilidade formativa; construção de disposições profissionais duradouras; impacto indireto nos futuros alunos dos estagiários.	Responsabilidade formativa de longo alcance	"Quando acompanho um estagiário, não estou a pensar apenas neste ano de estágio. Estou a pensar no professor que ele vai ser e nos alunos que, no futuro, também serão influenciados por aquilo que ele levar daqui." "Sinto que a minha responsabilidade não termina quando o estágio acaba, porque aquilo que eu ajudo a construir nos estagiários pode acompanhá-los durante muitos anos de profissão."	A PC situa a mentoria num horizonte temporal que transcende o período de estágio. A sua intervenção não se orienta apenas para o desempenho imediato do EE, mas para o tipo de profissional que este se tornará e para o impacto que as suas futuras decisões pedagógicas terão nas gerações de alunos que irá ensinar. Este padrão revela uma conceção intergeracional da mentoria, em que a responsabilidade de supervisão se prolonga para além da avaliação final. Formar um EE é, nesta lógica, influenciar indiretamente a aprendizagem de muitos alunos futuros, o que confere à mentoria uma dimensão ética de longo alcance.

	1.2 Exigir sem abandonar; dar suporte sem facilitar; desafio como via de aprendizagem; exposição controlada ao erro; assunção de responsabilidades; desenvolvimento do pensamento independente; transposição didática como tomada de decisão.	Cuidado exigente como princípio supervisão	"Cuidar dos estagiários não é facilitar-lhes o percurso. É estar presente, apoiar quando precisam, mas também exigir que pensem, decidam e assumam a responsabilidade pelas suas opções." "A exigência que coloco não nasce de querer dificultar, mas de querer preparar melhor. Se eu os protegesse sempre do erro e do desconforto, não os estaria a ajudar a crescer como professores."	A PC estabelece uma distinção clara entre cuidar e facilitar. O cuidado pedagógico não se traduz na proteção do EE face à dificuldade ou ao erro, mas na criação intencional de condições para que pense, decida e assuma as consequências das suas opções. Esta tensão entre suporte e exigência é um padrão recorrente na forma como a PC conceptualiza a mentoria. A exigência não é oposta ao cuidado, mas constitui a sua expressão mais consequente, é precisamente por valorizar o desenvolvimento real do EE que a PC o expõe ao desconforto formativo, em prol do crescimento profissional.
	1.3 Flexibilidade pedagógica; adaptação ao imprevisto; leitura da turma; escolha do que faz sentido ensinar naquele momento; saber-em-ação; professor como decisor e não como aplicador de receitas.	Epistemologia da prática	"Para mim, ser professor não é apenas saber a matéria. É saber escolher o que faz sentido ensinar naquele momento, àquela turma, com aqueles alunos e com aquelas dificuldades." "O estagiário precisa de aprender a olhar para a aula e perceber quando deve manter o plano, quando deve ajustar e por que razão essa decisão é pedagogicamente mais adequada, tem que ser flexível e ter conhecimento para	A PC valoriza, de forma consistente, a capacidade do EE de agir com julgamento situado. Mais do que dominar conteúdos ou aplicar técnicas de ensino, espera-se que o EE consiga interpretar o contexto, selecionar o que é essencial em cada momento e tomar decisões pedagogicamente fundamentadas perante situações imprevisíveis. Este padrão remete para uma conceção de competência docente que não se esgota no domínio técnico, mas se estende à capacidade de raciocinar sobre a prática em tempo real. A mentoria orienta-se, assim, para o

			adaptar-se rapidamente a situações não planeadas.”	desenvolvimento de um saber-em-ação, reflexivo e contextualizado.

	1.4 Socialização profissional; apropriação das rotinas da escola; construção de pertença; relações com colegas, alunos e comunidade; mediação inicial da PC; passagem de visitante a membro da comunidade escolar.	Socialização profissional na comunidade escolar	"O estagiário não vem para a escola apenas para dar aulas. Vem para perceber o que significa ser professor dentro de uma comunidade em constante mudança, com regras, relações, responsabilidades e formas próprias de funcionar." "Inicialmente sou eu a abrir portas e mediar os primeiros contactos, mas depois cada estagiário tem de saber habitar esses espaços, cuidar das relações e conquistar o seu lugar na comunidade escolar."	A PC entende que a formação do EE não se circunscreve à sala de aula. O EE deve aprender a habitar a escola como comunidade profissional, apropriando-se das suas rotinas, relações, responsabilidades e formas de participação. Emerge aqui um padrão de integração progressiva, onde a PC medeia os primeiros contactos e abre espaços de participação, mas a pertença efetiva depende da iniciativa e do envolvimento de cada EE. A integração não é imposta, mas construída.
2.Autonomização construída através de *scaffolding* pedagógico	2.1 Planeamento como antecipação pedagógica; justificação das escolhas; previsão das respostas dos alunos; coerência entre tarefa, progressão e intervenção; autonomia orientada pela supervisão.	Pré-estruturação da ação pedagógica como suporte à tomada de decisão dos EE	"Antes de irem para a aula, procuro que os estagiários pensem no que vão fazer, por que razão o vão fazer e que respostas podem esperar dos alunos. O planeamento não é para lhes dar tudo feito, é para os obrigar a antecipar decisões." "Acompanhar o planeamento permite-me perceber se o estagiário sabe justificar as suas escolhas. Mais do que ter uma aula bonita no papel, interessa-me que ele compreenda a lógica da	O planeamento supervisionado emerge como momento de antecipação pedagógica e não como verificação formal do plano de aula. A PC questiona sistematicamente os EE sobre o que vão fazer, por que razão o fazem e que respostas esperam dos alunos, transformando o ato de planear num exercício de raciocínio pedagógico. Este padrão é relevante porque mostra que a orientação do planeamento precede a ação e condiciona a qualidade da intervenção. A PC não valida o plano pela sua aparência formal, mas pela capacidade do EE de justificar as suas opções e antecipar as suas implicações.

			tarefa, da progressão e da intervenção que vai realizar.”	
	2.2 *Scaffolding* pedagógico e construção gradual de autonomia; suporte contingente; maior proximidade nos momentos de fragilidade; recuo progressivo da PC; equilíbrio entre ajuda e autonomia; apoio ajustado ao nível de desenvolvimento do EE.	Suporte de supervisão contingente ao nível de desenvolvimento dos EE	“Nem todos os estagiários precisam do mesmo tipo de apoio. Há momentos em que tenho de estar mais próxima, orientar mais e dar mais pistas; noutros, tenho de recuar para perceber se já conseguem decidir com maior autonomia.” “O apoio que dou depende muito do momento em que cada estagiário se encontra. Se ainda não consegue identificar o problema, ajudo-o a olhar para a situação; se já o identifica, procuro que seja ele a encontrar alternativas.”	A PC ajusta o grau de apoio ao momento formativo de cada EE. Quando o EE ainda não consegue identificar o problema, a intervenção é mais diretiva; quando já revela capacidade analítica, a PC recua e observa. Este padrão de contingência é deliberado e intencional. A tensão entre apoiar e recuar é central nesta categoria. O suporte excessivo pode inibir o desenvolvimento, na mesma medida em que o recuo prematuro pode expor o EE a situações para as quais ainda não está preparado. A PC gere esta tensão de forma dinâmica, ajustando a sua posição em função do perfil e do momento de cada EE.
	2.3 Transferência progressiva de responsabilidade; da validação externa à decisão autónoma; emancipação de supervisão; responsabilidade no	Deslocação gradual da decisão pedagógica para os EE	“No início, os estagiários precisam de orientação mais diretiva, mas a minha intenção é que, gradualmente, deixem de depender tanto da minha validação. O objetivo é que comecem a assumir as decisões de forma autónoma, mas sempre partilhada.”	A PC evidencia uma orientação emancipatória na condução do processo de supervisão. O objetivo não é manter os EE dependentes da sua validação, mas criar condições para que assumam progressivamente o planeamento, a intervenção, a avaliação e a correção do percurso pedagógico. Este padrão de transferência não é linear, e está dependente do perfil de cada EE, do momento

	planeamento, intervenção e avaliação; autonomia responsável; decisão inicialmente partilhada e progressivamente assumida.			formativo e da complexidade das tarefas em causa. A progressão é gerida pela PC em função das evidências que recolhe da prática de cada EE.
	2.4 Desconforto pedagógico como ferramenta formativa; exposição controlada à dificuldade; erro como oportunidade de aprendizagem; confronto com a imprevisibilidade da aula; ensinar como resolução de problemas; dificuldade protegida, sem comprometer a aprendizagem dos alunos.	Exposição intencional a problemas autênticos de ensino	"Por vezes, deixo que os estagiários sintam a dificuldade da situação, porque é aí que percebem que ensinar não é aplicar receitas. Têm de lidar com imprevistos, com respostas diferentes dos alunos e com decisões que precisam de ser tomadas no momento." "Não procuro colocá-los em dificuldade por si só, mas também não quero protegê-los de tudo. A maior aprendizagem acontece quando, autonomamente, identificam o problema, refletem sobre ele e percebem o que poderiam ter melhorado."	O desconforto pedagógico é utilizado pela PC como recurso formativo deliberado. A dificuldade não é evitada, mas controlada, ao colocar o EE perante situações autênticas que exigem interpretação, decisão e reflexão, desde que isso não comprometa a segurança ou a aprendizagem dos alunos. Este padrão revela uma conceção de aprendizagem profissional que privilegia o confronto com a realidade, em detrimento de ambientes formativos excessivamente protegidos. A aprendizagem mais significativa é descrita como aquela que resulta de situações reais, imprevisíveis e exigentes.
	2.5 Feedback dialógico; questionar antes de	Transformação da correção em construção	"Quando dou feedback, não quero, procuro dizer logo se esteve bem ou mal.	O feedback da PC não opera como correção normativa do erro, mas como convite à argumentação pedagógica.

	corrigir; passagem da descrição à análise; fundamentação das decisões; construção de pensamento pedagógico argumentado; correção como reflexão e não como resposta pronta.	de pensamento pedagógico argumentado	Quero entender primeiro por que razão o estagiário tomou aquela decisão e entender a fundamentação por detrás da sua decisão.”	A PC questiona antes de corrigir, procurando compreender a lógica por detrás da decisão do EE antes de sugerir alternativas. Este padrão transforma o feedback num dispositivo de desenvolvimento do pensamento profissional. O EE é obrigado a passar da descrição da experiência para a análise crítica da sua intervenção, identificando o que aconteceu, por que razão aconteceu e o que poderia ter sido diferente. A dimensão reflexiva do feedback é apresentada como mais formativa do que a correção direta, porque implica o EE na construção da solução e não apenas na receção passiva da resposta certa.
3. Rotatividade como desafio de regulação	3.1 Rotatividade como potencial formativo; contacto com diferentes turmas; risco de descontinuidade; necessidade de comunicação; passagem de testemunho; regulação de supervisão da continuidade pedagógica.	Rotatividade como fonte de instabilidade pedagógica	“O MRPP dá aos estagiários uma experiência muito mais alargada, porque passam por várias turmas, observam mais realidades e aprendem com diferentes respostas dos alunos. Mas essa riqueza só funciona se houver continuidade, comunicação e passagem de testemunho, caso contrário a rotatividade pode transformar-se numa fonte de instabilidade.”	O MRPP amplia o contacto dos EE com diferentes turmas e situações pedagógicas, o que constitui uma potencialidade formativa significativa. Contudo, esta mesma rotatividade pode introduzir instabilidade quando a comunicação entre EE e a continuidade da unidade didática não são suficientemente garantidas. Emerge aqui uma tensão estrutural do modelo: a riqueza da diversidade contextual pode comprometer a coerência pedagógica se a passagem de testemunho entre estagiários não for suficientemente rigorosa. A vantagem formativa da rotatividade depende, portanto,

				da qualidade da regulação de supervisão que a acompanha.
	3.2 Divisão confortável de tarefas; risco de cada EE ficar no que domina; desigualdade formativa; necessidade de rotatividade de responsabilidades; colaboração vigiada; exposição às áreas de maior fragilidade.	Distribuição desigual de responsabilidades no trabalho colaborativo	"Quando se trabalha em grupo, há sempre o risco de cada um se encostar àquilo que faz melhor. Um fica mais encarregue do planeamento, outro à organização, outro à burocracia, mas isso pode impedir que todos passem por todas as dimensões da profissão de forma equitativa." "A colaboração é uma grande vantagem, mas tem de ser vigiada. Se não houver cuidado, deixa de ser partilha formativa e passa a ser uma divisão confortável de tarefas, onde alguns estagiários deixam de enfrentar aquilo que mais precisam de desenvolver."	O trabalho colaborativo é valorizado como potencialidade do MRPP, mas a PC identifica o risco de cada EE se especializar nas tarefas em que se sente mais competente, evitando as dimensões da prática docente em que apresenta maior fragilidade. Esta tendência para a acomodação informal de funções constitui uma tensão relevante, porque compromete o desenvolvimento integral de cada EE. A colaboração deixa de ser formativa quando se transforma numa divisão funcional de tarefas confortáveis que protege cada elemento das suas zonas de menor competência. A implicação para a mentoria é clara, sendo que cabe à PC vigiar ativamente esta dinâmica e intervir de forma a garantir que o trabalho colaborativo implica rotatividade de responsabilidades e exposição equitativa de todos os EE às diferentes dimensões da docência.
	3.3 Repetição produtiva; repetição reprodutiva; autoria pedagógica; adaptação da aula ao contexto;	Descontinuidade pedagógica na experiência formativa dos EE	"A repetição de uma aula ou de um conteúdo pode ser útil, porque permite melhorar a intervenção a partir daquilo que já foi observado. Mas também pode limitar a experiência do estagiário se ele	A repetição de aulas ou conteúdos no MRPP pode ser formativa quando permite ao EE reajustar a sua intervenção com base na observação do colega. Contudo, pode também produzir uma experiência fragmentada se o EE se limitar a reproduzir soluções já

	continuidade da unidade didática; aula como parte de um percurso e não como episódio isolado.		sentir que está apenas a reproduzir algo que outro já fez, em vez de compreender a progressão da unidade como um todo." "No MRPP, o desafio é garantir que o estagiário não vive a aula como um episódio isolado. Ele tem de perceber de onde vem aquela aula, para onde ela vai e que responsabilidade tem na continuidade da aprendizagem da turma."	discutidas e validadas pelo núcleo, sem autoria pedagógica própria. Este contraste entre repetição produtiva e repetição reprodutiva é central nesta categoria. A repetição só acrescenta valor formativo quando obriga o EE a interpretar, adaptar e justificar a sua ação perante a especificidade da turma, e não apenas a replicar o que outro já realizou.
	3.4 Pistas em vez de respostas; calibragem da intervenção da PC; preservação da resolução autónoma de problemas; equilíbrio entre orientação e autonomia; evitar retirar ao EE a oportunidade de pensar.	Equilíbrio entre orientação de supervisão e preservação da resolução de problemas de forma autónoma	"Quando discutimos uma aula que vai ser repetida por outro estagiário, é natural que surjam soluções e pistas de melhoria. Mas tenho de ter cuidado para não lhes entregar respostas prontas, porque isso pode retirar-lhes a oportunidade de pensar, experimentar e resolver problemas por si próprios."	A discussão coletiva de aulas futuras no MRPP pode antecipar problemas e facilitar soluções, mas também corre o risco de reduzir a capacidade autónoma de resolução de cada EE, se as respostas forem fornecidas de forma excessivamente direta pela PC ou pelos colegas. Esta tensão entre orientar e não substituir é estrutural na mentoria. A PC precisa de calibrar a sua intervenção, oferecendo questões e pistas que orientem o raciocínio sem privar o EE da experiência de construir a solução de forma autónoma. É neste processo de construção que reside a aprendizagem profissional mais duradoura.
	3.5 Responsabilidade individual;	Equilíbrio entre compromisso com a	"No MRPP, o estagiário não responde apenas pela sua intervenção individual.	No MRPP, a responsabilidade de cada EE é simultaneamente individual e coletiva. A qualidade da

	responsabilidade coletiva; compromisso com a turma; compromisso com os colegas; continuidade pedagógica; interdependência no núcleo de estágio; pertença ao grupo.	turma e compromisso com o núcleo de estágio	Responde também pelo trabalho do núcleo, porque aquilo que faz influencia a continuidade da turma e o trabalho dos colegas que vêm a seguir.”	intervenção individual tem impacto direto na continuidade pedagógica das turmas e no trabalho dos colegas que assumirão a aula seguinte. Esta dualidade de compromissos é uma das características mais exigentes do modelo. O EE não pode pensar apenas na sua aula, precisa de garantir continuidade para o coletivo, o que implica um sentido de responsabilidade alargado e uma forma de pertença ao núcleo que vai além da mera colaboração pontual.
4. O MRPP como ferramenta de inovação reflexiva	4.1 Integração entre intervenção e reflexão; prática como objeto de análise; ciclos de ação, observação e reconstrução; produção situada de conhecimento profissional; aprendizagem a partir da prática.	Integração entre intervenção formativa e produção situada de aprendizagem profissional	“A intervenção no MRPP permite-nos formar, mas também compreender melhor a própria formação. Aquilo que acontece nas aulas, nas reuniões e nas passagens entre colegas torna-se matéria de reflexão e de melhoria do processo de mentoria.” “O MRPP reforça o valor formativo da prática ao transformar a intervenção dos EE num processo contínuo de análise, reflexão e produção situada de aprendizagem profissional.”	O MRPP transforma a prática supervisionada num espaço simultaneamente formativo e reflexivo. A intervenção dos EE não é apenas executada, mas observada, discutida e convertida em aprendizagem profissional situada, através de ciclos contínuos de ação, análise e reconstrução. Este padrão distingue o MRPP de um modelo de estágio centrado na acumulação de experiências. Cada aula, cada reflexão e cada passagem entre colegas constitui uma oportunidade de compreender melhor o processo de ensino, aprofundar a capacidade de observação e melhorar a qualidade das decisões futuras.
	4.2 Contacto com diferentes turmas; adaptação a contextos	Diversificação contextual da	“Uma das grandes vantagens do MRPP é que os estagiários não ficam fechados numa única turma ou numa única	Uma das potencialidades centrais do MRPP é a diversificação dos contextos de aprendizagem profissional. Ao contactarem com diferentes turmas,

	variados; desenvolvimento de repertório pedagógico; leitura da variabilidade do ensino; aprendizagem por comparação entre situações.	aprendizagem docente dos EE	realidade. Passam por diferentes turmas, observam respostas diferentes dos alunos e são obrigados a adaptar a sua intervenção a contextos variados.”	conteúdos e situações pedagógicas, os EE confrontam-se com a variabilidade real do ensino e desenvolvem um repertório pedagógico mais amplo e adaptável. Este padrão revela que a amplitude da experiência é formativa porque obriga à adaptação constante. A mesma estratégia pode produzir efeitos diferentes consoante o grupo, o momento e as condições de aprendizagem, o que exige do EE capacidade de interpretação contextual e não apenas de aplicação de procedimentos.
	4.3 Observação entre pares; comparação de decisões pedagógicas; discussão de evidências; comunidade de prática; construção coletiva de conhecimento; feedback horizontal no núcleo de estágio.	Construção colaborativa de conhecimento por análise da prática	“No MRPP, os estagiários aprendem muito por comparação. Observam o colega a intervir, analisam o que resultou ou não resultou e depois levam essa informação para a sua própria aula, tentando melhorar a resposta pedagógica.” “A observação entre pares é muito rica. Denotei que os estagiários conseguem discutir o que viram, justificar alternativas e perceber como cada decisão influencia a aprendizagem dos alunos.”	O MRPP institucionaliza a aprendizagem entre pares como condição estrutural da PES. A observação cruzada, a discussão das aulas e a comparação das decisões pedagógicas permitem que os EE aprendam não apenas com a própria intervenção, mas também com a dos colegas. Este padrão transforma o núcleo de estágio numa comunidade de análise da prática, onde a colaboração não é apenas um recurso organizativo, mas um mecanismo de produção de conhecimento profissional partilhado. O valor formativo reside precisamente na capacidade de confrontar perspetivas, discutir evidências e construir soluções coletivamente.

	4.4 Inovação ajustada à realidade; preservação das potencialidades do MRPP; correção das fragilidades; maior continuidade pedagógica; reforço da responsabilidade individual; aprendizagem institucional da PC.	Hibridização no modelo de supervisão	"O MRPP mostrou-me que a inovação precisa de ser ajustada à realidade da escola e dos estagiários. Para o próximo ano, pondero um modelo híbrido, em que cada EE acompanhe uma turma diferente por período, preservando a diversidade do modelo, mas reforçando a continuidade pedagógica e a responsabilidade individual."	A PC não adota uma postura acrítica face ao MRPP. As tensões identificadas ao longo do ano, nomeadamente a fragmentação pedagógica, a diluição da responsabilidade individual e a dificuldade em garantir continuidade, não conduzem à rejeição do modelo, mas à sua reconfiguração reflexiva. A ponderação de um modelo híbrido para o futuro revela uma postura adaptativa: preservar as potencialidades da rotatividade e da colaboração, mas introduzir maior estabilidade e responsabilização individual perante uma turma. Esta capacidade de reconstruir o modelo a partir das suas próprias contradições é, em si mesma, uma forma de aprendizagem profissional da PC.
	4.5 Inovar para responder a problemas concretos; não inovar apenas pela novidade; maior experimentação; maior observação; maior comparação; desenvolvimento da capacidade adaptativa dos EE.	Resposta contextualizada às necessidades formativas dos EE na formação de professores	"O MRPP faz sentido porque responde a necessidades muito concretas da formação dos estagiários em Educação Física. Eles precisam de experimentar mais, observar mais, comparar mais e perceber como se ensina em contextos diferentes." "Para mim, a inovação não está apenas em fazer algo diferente. Está em criar uma estrutura que ajude os estagiários a	O MRPP é apresentado como resposta a necessidades formativas concretas e não como inovação pela novidade. O modelo justifica-se porque permite que os EE experimentem mais contextos, observem mais práticas, comparem respostas pedagógicas e desenvolvam maior capacidade de adaptação do que o modelo convencional permite. Esta perspetiva contextualizada da inovação é relevante do ponto de vista analítico, porque sustenta que a eficácia do MRPP não reside na sua originalidade

			desenvolver competências que o modelo convencional nem sempre permite trabalhar com a mesma intensidade.”	organizativa, mas na sua capacidade de responder de forma mais completa às exigências reais da formação em EF.
	4.6 Cruzamento de perceções; avaliação colaborativa; redução da subjetividade individual; comparabilidade formativa; múltiplas evidências; calibração coletiva das decisões avaliativas.	Avaliação sustentada por evidências múltiplas e comparabilidade formativa	“O MRPP permite-me avaliar os estagiários com mais elementos. Não fico apenas com a imagem de uma aula ou de uma turma, porque consigo vê-los em diferentes situações, com diferentes alunos e perante problemas pedagógicos variados.” “A avaliação dos alunos ganha maior justiça no MRPP porque é construída de forma colaborativa no núcleo. Ao cruzarmos vários olhares, discutirmos evidências e confrontarmos perceções sobre o desempenho dos alunos, conseguimos reduzir a subjetividade individual e tomar decisões avaliativas mais equitativas e fundamentadas.”	O MRPP amplia a base empírica da avaliação, tanto dos EE como dos alunos. Ao cruzar os olhares de vários EE sobre as mesmas turmas e ao comparar perceções dentro do NE, a avaliação deixa de depender exclusivamente de uma perspetiva individual e apoia-se em evidências múltiplas, discutidas e confrontadas. Este padrão tem uma implicação epistémica relevante, a multiplicidade de olhares reduz o risco de enviesamento individual e permite uma calibragem mais robusta das evidências avaliativas. A justiça avaliativa é, neste modelo, produto da discussão coletiva e da comparação formativa entre turmas, momentos e perceções partilhadas.

Anexo 57. *Diário de bordo: Padlet.*

