



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio

Relatório final de Estágio realizado no Colégio Pedro Arrupe, com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Orientador: Miguel Pedro Fernandes de Almeida Fragoso Peralta

Júri:

PRESIDENTE:

Doutora Vanda Filipa Duarte Guerra, professora auxiliar convidada da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

VOGAIS:

Doutor Miguel Pedro Fernandes de Almeida Fragoso Peralta, investigador auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

Doutora Luiza Silva Moreira, professora auxiliar convidada da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

Sara Isabel Matias Guisado

2026



FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA
UNIVERSIDADE DE LISBOA



Relatório final de Estágio realizado no Colégio Pedro Arrupe, com vista à obtenção o grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Este relatório foi produzido com base na experiência do Estágio Pedagógico em Educação Física, desenvolvido no Colégio Pedro Arrupe, sob supervisão do Professor Luís André Pires Gonçalves e do Professor Doutor Miguel Pedro Fernandes de Almeida Fragoso Peralta, no ano letivo de 2024/2025.

Sara Isabel Matias Guisado

2026

Agradecimentos

A elaboração deste relatório de estágio representa o culminar de uma etapa marcante do meu percurso académico e o início de uma nova fase da minha vida profissional. Este caminho foi composto por desafios, aprendizagens e momentos de superação que só foram possíveis graças ao apoio, orientação e presença de diversas pessoas e instituições. A todas elas, deixo aqui o meu mais sincero agradecimento.

Em primeiro lugar, quero agradecer ao Professor André Gonçalves, o meu orientador no Colégio Pedro Arrupe, pelo acompanhamento atento, pela partilha de experiências e pelo ambiente de confiança e reflexão que promoveu ao longo deste ano letivo. O seu equilíbrio entre exigência e proximidade foi fundamental para o meu crescimento como futura professora de Educação Física.

Ao Professor Miguel Peralta, o meu orientador de Faculdade, expresso um agradecimento especial pelo apoio prestado ao longo da elaboração deste relatório e por todo o acompanhamento académico que contribuiu para a estrutura deste percurso formativo.

Um obrigado sentido a toda a equipa pedagógica do P7, pela forma como me acolheram, apoiaram, aconselharam e estiveram sempre disponíveis ao longo do ano, permitindo-me integrar ativamente nas dinâmicas do grupo. Agradeço, em particular, à Professora Paula Castanho, pela colaboração próxima e orientação no contexto da tutoria do grupo 7B3, que foi uma dimensão essencial da minha experiência enquanto estagiária.

Ao Professor Nuno Ferro, deixo um agradecimento especial pelo acompanhamento prestado no âmbito das Atividades de Complemento Curricular, pela partilha de conhecimento e apoio constante, que muito contribuiu para o meu desenvolvimento nesta vertente tão importante da prática educativa.

Aos meus colegas de estágio, Afonso Carvalho, Beatriz Roque e Helena Sábio, agradeço toda a partilha, companheirismo e entajuda ao longo do ano letivo. À Helena, com quem tive a oportunidade de trabalhar em codocência, deixo um agradecimento especial pelo trabalho colaborativo, pela dedicação e pela amizade construída ao longo deste caminho.

Aos meus alunos do 7B, a minha primeira “turma”, um enorme obrigado por cada momento vivido. Todas as experiências partilhadas convosco foram marcantes e contribuíram, de forma decisiva, para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Levo

comigo as aprendizagens que fizemos juntos e a certeza de que deixaram uma marca duradoura neste meu percurso, assim como um carinho especial que irei guardar para sempre no meu coração.

Agradeço igualmente ao Colégio Pedro Arrupe pela oportunidade de realizar o estágio num contexto tão rico em experiências pedagógicas e humanas, e à Faculdade de Motricidade Humana por toda a formação recebida ao longo do meu percurso académico.

Não poderia deixar de agradecer à minha família, aos meus pais, ao meu irmão, à minha cunhada e aos meus avós, pelo apoio constante, pelas palavras de incentivo, pelo amor incondicional e pela presença firme em todos os momentos. A toda a minha família, o meu mais profundo obrigada por estarem sempre lá, a torcer por mim, a dar força e a fazer parte de cada conquista.

Aos meus amigos, que sempre estiveram ao meu lado, o meu mais sincero obrigada. Um agradecimento especial à Inês e à Maria, por todo o carinho, suporte e amizade incondicional.

A todos vocês, o meu mais sincero obrigada.

Resumo

O presente Relatório resulta do Estágio Pedagógicos realizado no Colégio Pedro Arrupe, no âmbito Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa, durante o ano letivo 2024/2025. Esta experiência constituiu um processo de crescimento pessoal e profissional que consolidou a minha identidade docente e aprofundou a compreensão sobre o papel do professor enquanto agente de mudança educativa. O trabalho desenvolvido assentou num processo contínuo de planeamento, condução e avaliação. No planeamento, procurei estruturar o ensino com base nas necessidades e potencialidade dos alunos definindo objetivos ajustados e estratégias diversificadas que garantissem a coerência e a intencionalidade. A condução das aulas refletiu o meu compromisso com ambientes de aprendizagem ativos e inclusivos, promovendo a autonomia, a cooperação e a motivação dos alunos. Já a avaliação, predominantemente formativa, constituiu um espaço de reflexão e regulação da prática, permitindo-me observar, interpretar e reajustar o ensino face ao progresso dos alunos. A componente de investigação e inovação pedagógica centrou-se precisamente nesse envolvimento dos alunos no processo avaliativo, procurando compreender como esta pode potenciar aprendizagens mais significativas e autónomas. Esta reflexão reforçou a importância de uma avaliação dialogada e transparente, que valoriza o progresso e não apenas o resultado. O estágio estendeu-se além das aulas através da colaboração em projetos e atividades no colégio, nomeadamente nas Atividades de Complemento Curricular e num projeto de intervenção, com enfoque na promoção do bem-estar e da prática de atividade física entre docentes. Assim, este relatório reflete uma experiência transformadora, que integrou teoria e prática, investigação e ação, consolidando uma prática docente assente na reflexão, empatia e compromisso com uma educação mais humana, inclusiva e significativa.

Palavras-Chave: Estágio Pedagógico; Educação Física; Identidade Profissional; Avaliação; Inovação Pedagógica; Coocência; Formação Docente; Planeamento; Processo Ensino-Aprendizagem; Prática-reflexiva.

Abstract

This report is the result of the teaching internship carried out at Colégio Pedro Arrupe, as part of the Master's Degree in Physical Education Teaching in Primary and Secondary Education at the Faculdade de Motricidade Humana of the Universidade de Lisboa, during the 2024/2025 academic year. This experience was a process of personal and professional growth that consolidated my identity as a teacher and deepened my understanding of the role of the teacher as an agent of educational change. The work developed was based on a continuous process of planning, conducting, and evaluation. In planning, I sought to structure teaching based on the needs and potential of the students, defining appropriate objectives and diversified strategies that ensured consistency and intentionality. The conduct of the classes reflected my commitment to active and inclusive learning environments, promoting student autonomy, cooperation, and motivation. Assessment, which was predominantly formative, provided a space for reflection and regulation of practice, allowing me to observe, interpret, and readjust teaching in light of student progress. The research and pedagogical innovation component focused precisely on this involvement of students in the assessment process, seeking to understand how it can enhance more meaningful and autonomous learning. This reflection reinforced the importance of a dialogical and transparent assessment that values progress and not just results. The internship extended beyond the classroom through collaboration on projects and activities at the school, namely in the Curricular Complementary Activities and in an intervention, project focused on promoting well-being and physical activity among teachers. Thus, this report reflects a transformative experience that integrated theory and practice, research and action, consolidating teaching practice based on reflection, empathy, and commitment to a more humane, inclusive, and meaningful education.

Palavras-Chave: Teaching Internship; Physical Education; Professional Identity; Assessment; Pedagogical Innovation; Co-teaching; Teacher Training; Planning; Teaching-Learning Process; Reflective Practice

Índice Geral

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract	iv
Índice Geral	v
1. Introdução	1
2. Ao leme da Aprendizagem: O início da minha viagem como professora	3
2.1 Porto de partida, o mar que hoje navego e o rumo que pretendo seguir	3
2.2 Primeiras marés: receios e expetativas	4
2.3 Timoneira da Mudança: o que é ser professora nos dias de hoje	5
3. O CPA: a viagem pelo mar da integração	7
3.1 No Colégio.....	7
3.2 No Grupo de Educação Física	10
3.3 Na Equipa Pedagógica.....	13
3.4 Na Codocência.....	15
3.5 No 7B.....	18
4. Processo de Ensino-aprendizagem: a viagem pelo mar do Conhecimento ..	21
4.1 No Planeamento.....	21
4.2 Na Avaliação	27
4.3 Na Condução	30
5. O envolvimento dos alunos na avaliação: a viagem pelo mar da Investigação e Inovação Pedagógica	41
6. O meu contributo para a comunidade do CPA: a viagem pelo mar do fazer juntos	44
6.1 Nas Atividades de Complemento Curricular	44
6.2 No Projeto de Intervenção.....	47
6.3 Nas Atividades no CPA.....	50

6.4	No 7B3.....	52
6.4.1	<i>No TTA e nos Roteiros</i>	52
6.4.2	<i>Em Atividades Extracurriculares</i>	55
6.4.3	<i>Contacto com os Encarregados de Educação</i>	56
7.	Novos Horizontes: A viagem pelo mar do descobrimento.....	59
8.	Conclusão.....	62
	Bibliografia.....	63
	Anexos.....	75
	Anexo 1	75
	Anexo 2	76
	Anexo 3	77
	Anexo 4	78
	Anexo 5	79
	Anexo 6	80
	Anexo 7	81

1. Introdução

Há momentos na vida académica que marcam uma verdadeira viragem, instantes em que tudo o que se aprendeu deixa de estar apenas nos livros e ganha uma forma na realidade. O Estágio Pedagógico representa precisamente esse momento crucial no percurso formativo dos futuros professores, atuando como a ponte entre a formação académica e a prática profissional (Caires, 2012). É, simultaneamente, o culminar de um percurso e o ponto de partida de outro, ainda mais complexo e desafiante. Inserido no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Motricidade Humana, o presente estágio decorreu no Colégio Pedro Arrupe (CPA), no ano letivo 2024/2025, em regime de supervisão pedagógica, e constituiu a minha primeira experiência de ensino em contexto real.

Ao longo deste percurso, encontrei desafios que me obrigaram a repensar a forma como vejo a escola, os alunos e até o meu próprio papel enquanto educadora. Houve dias de entusiasmos, de conquistas visíveis e de pequenas vitórias silenciosas. Houve também dúvidas, receios e aprendizagens feitas à custa de tentativa e erro, mas foi nesse equilíbrio entre o sucesso e a incerteza que percebi que ensinar é, antes de mais, aprender, aprender a adaptar, a ouvir, a refletir e a crescer. O colégio onde realizei o estágio foi um espaço fértil para essa transformação. Um lugar onde o trabalho colaborativo, a inovação e a autonomia dos alunos coexistem com uma exigência constante de reflexão e rigor. Foi nesse contexto que me apercebi de que ser professora de Educação Física é muito mais do que orientar práticas motoras, é criar oportunidades para que cada aluno se descubra, se desafie e encontre sentido naquilo que faz.

Mas como se constrói uma identidade docente quando tudo à volta é novo? Como se concilia a teoria aprendida com a realidade imprevisível de uma sala de aula? E de que forma um simples estágio pode transformar não só a visão de uma profissão, como também a forma como vemos o mundo e a nós próprios? Estas foram alguma das perguntas que me acompanharam desde o primeiro dia, e que, em muitos momentos serviram de bússola para o meu crescimento.

O presente relatório assume, assim, um registo reflexivo e crítico da viagem que iniciei enquanto professora de Educação Física. Uma viagem marcada por receios, expectativas, descobertas e aprendizagens. Ao iniciar esta jornada, debrucei-me sobre a construção da minha identidade profissional, os motivos que me trouxeram até aqui e os

desafios que moldaram esta etapa. Mais do que um simples documento acadêmico, este relatório representa um testemunho de crescimento pessoal e profissional. Um relato como o ensino transforma, não apenas quem aprende, como também quem ensina. E talvez, ao percorrer estas páginas, possa descobrir, tal como eu descobri, que ensinar é uma das formas mais belas, e desafiantes, de continuar a aprender.

2. Ao leme da Aprendizagem: O início da minha viagem como professora

2.1 Porto de partida, o mar que hoje navego e o rumo que pretendo seguir

Desde muito cedo que o desporto esteve presente na minha vida. Cresci num ambiente onde a prática desportiva era valorizada e incentivada, não só pela escola, mas sobretudo pelo contexto familiar, uma vez que vários dos meus familiares estão ligados ao mundo do desporto. Isso proporcionou-me, desde pequena, um contacto direto com esta realidade, contribuindo para que a minha paixão por esta área se intensificasse de forma natural e constante, que vai ao encontro com que é defendido por Gomes et al. (2014), que apontam o envolvimento familiar como um dos principais fatores que favorecem a aproximação dos jovens ao desporto e ao ensino da Educação Física. O facto de ter crescido a brincar nas ruas com os meus amigos, a correr, a andar de skate, a jogar à bola ou a inventar jogos com o que tínhamos à mão, reforçou ainda mais a minha ligação ao movimento e à atividade física (Gomes et al., 2014).

A diversidade de modalidades que experimentei ao longo da infância e da adolescência, desde natação, hóquei em patins, equitação, futebol e outros desportos coletivos e individuais, foram fundamentais para consolidar esta minha paixão. Essa vivência acabou por alimentar o meu desejo de seguir uma carreira ligada ao desporto. Durante muito tempo, via-me como futura treinadora de futebol, profissão que me fascinava e que esteve, durante anos, no topo das minhas prioridades. Contudo, paralelamente a essa ambição, sempre mantive o interesse em seguir o Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, uma vez que ensinar e partilhar aquilo que aprendi também me parecia uma forma gratificante de viver o desporto. Desde o ensino básico e secundário, que os meus professores foram fundamentais para despertar e alimentar esta vocação, uma vez que, durante as aulas me incentivavam a apoiar os meus colegas, depositando total confiança para ajudar na organização das tarefas e no acompanhamento dos alunos com mais dificuldades, sentindo-me assim motivada, útil e valorizada. Segundo Barros et al. (2021), os motivos intrínsecos e altruístas, como o interesse genuíno pelo ensino, a satisfação pessoal e a vontade de contribuir para o desenvolvimento dos alunos, são predominantes entre os estudantes portugueses de mestrado em ensino. Assim como referido na literatura, muitos destes estudantes relatam experiências marcantes com professores que incentivaram o seu envolvimento, tal como aconteceu comigo, o que reforça a importância das vivências escolares e do sentimento de autoeficácia na decisão de abraçar a carreira de docente.

O ano de 2024 trouxe-me uma experiência decisiva, na qual pude finalmente aplicar, no terreno, tudo aquilo que fui aprendendo ao longo da minha formação inicial. Este estágio foi fundamental para o meu desenvolvimento enquanto futura professora, pois permitiu-me integrar o contexto profissional e enfrentar os desafios reais da profissão, algo essencial para moldar a minha identidade profissional (Souza Júnior et al., 2023).

2.2 Primeiras marés: receios e expetativas

Antes de iniciar o Estágio Pedagógico, depois de ter consultado atentamente o Guia de Estágio, começaram a surgir várias inquietações quanto à passagem da teoria à prática. A prática em contexto real, segundo vários autores, é fundamental para o desenvolvimento da autoeficácia docente, contribuindo para a construção de um sentimento de competências sustentado em vivências bem-sucedidas (Fernandes et al., 2019; Martins et al., 2014).

Apesar das experiências pedagógicas vividas durante a formação inicial, que proporcionaram um certo contacto com o contexto escolar, persistia um sentimento de insegurança face à realidade da função docente. Uma das maiores apreensões residia na aplicação prática dos conhecimentos adquiridos. Sentia que, apesar de ter assimilado muitos conteúdos teóricos, ainda não possuía a confiança necessária para os operacionalizar de forma mais eficaz em ambiente real de ensino. Esta falta de segurança estava relacionada em parte, com o receio de não conseguir responder às exigências pedagógicas e didáticas com a clareza e a competência desejada.

A falta do domínio total sobre alguns dos conteúdos, bem como a incerteza na capacidade de avaliar corretamente os alunos ou de lhes fornecer feedback adequado, com base nos critérios definidos no Protocolo de Avaliação Inicial e no Programa de Educação Física, eram também fontes de preocupação.

No que diz respeito ao primeiro contacto com a turma, as dúvidas centravam-se na forma de como seria capaz de estabelecer autoridade e empatia em simultâneo. Estudos indicam que intervenções que promovem uma mentalidade empática por parte dos professores melhoram significativamente a gestão do comportamento e reduzem os conflitos na sala de aula (Okonofua et al., 2022), o que vai ao encontro de outras revisões sistemáticas que confirmam que uma maior empatia docente está correlacionada com interações positivas e melhores resultados educativos (Aldrup et al., 2022). Por essa razão, a minha intenção era criar um ambiente de respeito mútuo, onde a disciplina fosse mantida.

Pretendia ser vista pelos alunos como uma referência positiva, mas concomitantemente temia não conseguir gerir situações de indisciplina ou desinteresse, especialmente num contexto desconhecido. Todavia optei por ter uma abordagem mais empática, uma vez que a literatura mostra que os professores reconhecem a empatia como essencial para o clima escolar colaborativo e bem estar institucional (Martinsone & Žydžiūnaite, 2023).

O planeamento foi outro ponto que me provocou ansiedade. A preparação de planos, anuais, de etapa, de unidades de ensino e de aula, apesar de ter tido algum contacto com os mesmos na disciplina de Teoria e Gestão do Currículo em Educação Física era ainda algo pouco explorado ao longo da minha formação. A incerteza quanto à minha capacidade de estruturar o ensino de forma coerente e adaptada à necessidade dos alunos, alinhada com os documentos orientadores, era real. Sabia que o planeamento exigia não só conhecimento técnico, mas também alguma sensibilidade pedagógica. As dificuldades com o planeamento são comuns entre os professores estagiários de Educação Física (Inácio et al., 2015).

A especificidade do colégio onde iria realizar o estágio representava também um desafio adicional. Cada instituição tem a sua própria cultura e dinâmica, e a minha integração dependeria da capacidade de adaptação às normas, valores e práticas do CPA. Conseguir compreender essa cultura seria essencial para ajustar a minha prática de acordo com as experiências da comunidade escolar.

Além do aspeto institucional, havia também o aspeto relacional e colaborativo. Integrar-me na Equipa Pedagógica do 7º ano (P7), no Grupo de Educação Física e no Núcleo de Estágio, implicava saber comunicar, colaborar, escutar e intervir. Tinha como objetivo contribuir com ideias e de participar ativamente nas reuniões, mas temia não ser suficientemente assertiva ou experiente para tal. Preocupava-me a possibilidade de não corresponder às expectativas dos meus orientadores e da Professora Tutora (PT), especialmente por ser ainda uma futura profissional em processo de aprendizagem.

2.3 Timoneira da Mudança: o que é ser professora nos dias de hoje

Ao longo dos meus anos enquanto estudante, cruzei-me com muitos professores, todos eles com diferentes abordagens, formas de estar e de ensinar. Essas vivências ajudaram-me a refletir sobre o tipo de profissional que ambiciono ser e também sobre o que quero evitar no meu percurso como professora. Através dessas referências fui moldando a minha postura e valores profissionais.

Acredito que um verdadeiro professor deve conhecer bem os seus alunos, qual as suas origens e para onde os deve guiar. Deve conseguir inspirá-los a superar-se, promovendo não só o conhecimento, como também a motivação criativa. Para que isso aconteça, o professor precisa de ser ele próprio inovador e estar em constante evolução. As escolas, por sua vez, devem apoiar essa inovação, disponibilizando meios que permitam aos docentes explorar novas ideias. Só assim se consegue estimular o pensamento crítico e a criatividade dos alunos, que trazem consigo sonhos e potencialidades únicas. Vivemos numa época marcada por rápidas mudanças sociais e tecnológicas. Esses desafios exigem uma renovação no modo como educamos. A escola não pode ficar parada no tempo, deve acompanhar estas transformações e adaptar-se às exigências atuais. Este compromisso reflete-se nos vários instrumentos legais e recomendações oficiais. Por exemplo, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e destaca a importância da autonomia curricular, permitindo às escolas adaptarem-se às necessidades dos alunos e adotarem práticas pedagógicas inovadoras. Além disso, a Recomendação n.º 4/2023, de 11 de dezembro do Conselho Nacional de Educação reforça a necessidade de criar condições para o desenvolvimento da inovação pedagógica nas escolas, propondo, inclusive, a constituição de redes de escolas inovadoras para promover a visibilidade e transferências dessas práticas.

Assim, ser professora é saber comunicar a todos os níveis, adaptar a linguagem para que os alunos compreendam, reconhecer os próprios erros com humildade, e abraçar as dificuldades de cada um, valorizando o seu potencial com dedicação e diferenciação pedagógica. No caso da Educação Física, o papel do professor assume uma responsabilidade de formar cidadãos conscientes, críticos, autónomos e criativos, promovendo o desenvolvimento individual e social dos alunos. Sendo esta a minha visão de docência, restava-me perceber se, ao longo do meu estágio pedagógico, o contexto e a cultura da escola que me iria acolher, o CPA, me permitiria tornar-me na professora que ambiciono ser. Perguntava-me se o CPA partilharia estes valores e esta abordagem humanista e diferenciadora ao ensino, e até que ponto o seu ambiente e cultura educativa iriam apoiar ou desafiar essa transformação.

3.0 CPA: a viagem pelo mar da integração

Compreender os contextos escolares é essencial para garantir uma educação de qualidade, adaptada às necessidades dos alunos. O ambiente específico de cada escola tem impacto direto nas práticas educativas e nas metodologias pedagógicas adotadas. No caso do CPA, tal como acontece em qualquer outro contexto algumas das suas particularidades serviram como orientadores e facilitadores da minha intervenção, enquanto outras representaram desafios. De seguida partilho, aquela que foi a minha viagem pelo mar da integração no CPA.

3.1 No Colégio

O CPA localizado no Parque das Nações, em Lisboa, é uma instituição de ensino privado que oferece formação desde o pré-escolar até ao ensino secundário. Este colégio destaca-se não só pela sua dimensão física e pela população estudantil abrangente, como, sobretudo, por apresentar um próprio Modelo de Organização Educativa (MOrE), que rompe com as estruturas tradicionais do ensino em Portugal. Inspirado na espiritualidade inaciana e nos princípios defendidos por Pedro Arrupe, o CPA aposta numa educação integral, centrada no desenvolvimento de competências essenciais para os desafios do século XXI.

Ao entrar neste contexto educativo para a realização do meu estágio pedagógico, percebi rapidamente que estava perante uma realidade muito distinta da que experienciei ao longo do meu percurso enquanto aluna. O CPA é um espaço onde os alunos são encarados como os protagonistas do seu processo de aprendizagem, numa lógica de construção ativa e cooperativa do conhecimento. A organização escolar e pedagógica está orientada para esta visão, com estruturas e metodologias que promove a autonomia, a reflexão e a personalização do ensino.

Uma das primeiras características que me chamou a atenção foi a complexa, mas funcional, estrutura de agrupar os alunos. Ao invés das habituais turmas fixas, o CPA organiza os estudantes do 2.º e 3.º ciclos em grupos de dimensão variável: cada ano corresponde a um grupo XL (cerca de 150 alunos), que se subdivide em três grupos L (A, B e C, com 50 alunos), que por sua vez se fragmenta em grupos M (aproximadamente 25 alunos) e grupos S (16 a 17 alunos). Esta organização flexível visa fomentar dinâmicas de

trabalho cooperativo, como também facilitar a personalização do acompanhamento educativo. Cada grupo S está associado a um Professor Tutor (PT), figura central na orientação académica e no contacto com os encarregados de educação, assumindo muitas das funções habitualmente atribuídas à direção de turma.

O MOre assenta em pilares metodológicos claramente definidos: Codocência, avaliação formativa, metodologias ativas, trabalho interdisciplinar, tutoria individualizada e momentos de reflexão como o “ancorar” ou o Tempo de Trabalho Autónomo (TTA). As equipas pedagógicas, organizadas por ano de escolaridade, são responsáveis pela planificação e acompanhamento das aprendizagens, o que fomenta uma cultura de corresponsabilização, colaboração e partilha entre os docentes, tal como sublinhado por Machado e Formosinho (2016), que destacam o potencial destas equipas para fortalecer a coesão pedagógica e promover práticas mais ajustadas às necessidades dos alunos. Esta organização permite não só uma maior coerência curricular, como ainda uma atuação mais eficaz sobre as necessidades específicas dos alunos, conforme demonstrado por Pinheiro e Alves (2023), com impacto positivo de uma abordagem coletiva e flexível, na resposta educativa.

O modelo valoriza ainda a integração curricular através dos “Roteiros” interdisciplinares, documentos que orientam a aprendizagem ao longo do ano e que articulam os conteúdos de várias disciplinas, centrados no desenvolvimento de competências transversais. Estes momentos são complementados por aulas disciplinares, projetos transversais e ainda momentos de TTA, onde o aluno define, com o apoio do tutor, os objetivos nos quais deve investir para melhorar. A disposição das salas e a organização em ilhas (grupos de 3 a 4 alunos) facilitam o trabalho cooperativo e a partilha entre pares, sendo os grupos regularmente reconfigurados de acordo com os progressos e necessidades identificadas.

No panorama sociocultural, o CPA é frequentado por uma população maioritariamente com um perfil socioeconómico elevado. Este fator tem algumas implicações no funcionamento do colégio, nomeadamente no tipo de envolvimento dos encarregados de educação. Muitos pais têm elevadas expectativas relativamente ao percurso académico dos filhos, o que pode traduzir-se numa maior exigência e numa presença mais ativa na vida escolar. Tal contexto coloca desafios aos professores, sobretudo ao nível da comunicação e gestão das expectativas, exigindo uma atuação profissional assertiva, ética e informada. Embora o colégio não enfrente problemáticas como o abandono escolar ou níveis elevados de indisciplina, lida com pressões

específicas, como o perfeccionismo, a ansiedade de desempenho, lida com outras pressões igualmente significativas, como o perfeccionismo e a ansiedade de desempenho por parte de alguns alunos. Neste sentido, Díez et al. (2024) demonstra que, em contextos educativos marcados por elevadas expectativas e forte envolvimento parental, como é o caso do CPA, a perceção de críticas constantes e de exigências excessivas por parte dos encarregados de educação está associada ao aumento de comportamentos perfeccionistas e de stress académico. Estes dados reforçam a importância de uma comunicação regular, clara e de cooperação que favoreça não só o sucesso escolar, mas também o equilíbrio emocional dos alunos. Inicialmente, senti algum receio na abordagem aos pais, precisamente devido ao nível de exigência e envolvimento. No entanto, o facto de ter assistido a reuniões em que o orientador de escola, ou a professora titular comunicaram com os encarregados de educação permitiu-me observar estratégias eficazes de diálogo e compreender algumas formas mais adequadas de conduzir esse tipo de conversas.

Apesar do receio inicial de não estar à altura das exigências do modelo pedagógico do CPA, caracterizado pela inovação, exigência e constante autorreflexão, senti-me também entusiasmada, precisamente porque este modelo vai ao encontro da minha visão enquanto professora, tal como referi anteriormente no subcapítulo 2.3, onde reflito sobre o que significa ser docente nos dias de hoje. Enquanto estagiária, este contexto mostrou-se simultaneamente desafiante e enriquecedor. A complexidade do modelo, motivou-me a integrar-me ativamente na dinâmica do colégio. A participação na equipa pedagógica e o contacto direto com o MOre permitiram-me desenvolver competências fundamentais para a prática profissional, como o trabalho colaborativo entre docentes, o planeamento em equipa e a implementação de estratégias diferenciadas e centradas no aluno.

Compreendi, ao longo do meu estágio no CPA, que este partilha e concretiza os valores humanistas e transformadores que anteriormente questioneei no final do capítulo 2. Neste colégio, o papel do professor vai muito além da transmissão de conteúdos, é um agente de mudança, tutor, facilitador e reflexivo, alinhado com uma visão educativa centrada no aluno e na construção de uma sociedade mais justa e sustentável (Morgado et al., 2024; Soares et al., 2024). Esta missão pedagógica reflete-se nas decisões do quotidiano escolar, promovendo uma cultura institucional forte e uma identidade organizacional coesa. A centralidade das equipas pedagógicas, o foco na autonomia e cooperação, tal como o estímulo à criatividade e ao pensamento crítico, são elementos que conferem sentido ao ato de educar no século XXI (Carvalho & Santos, 2021).

Ainda que reconheça que esta realidade não espelhe a totalidade do sistema educativo português, acredito que muitos dos princípios observados no CPA podem, e devem, ser adaptados a outros contextos, contribuindo para uma escola mais humana, eficaz e inclusiva.

3.2 No Grupo de Educação Física

O Grupo de Educação Física no CPA é constituído por todos os professores da disciplina, que desempenham um papel fundamental na organização e desenvolvimento da mesma. A Educação Física é lecionada em regime de codocência nos 2.º e 3.º ciclos, com dois docentes responsáveis pela gestão conjunta das aprendizagens por grupo L (cerca de 50 alunos). Este modelo promove uma maior diversidade de estratégias pedagógicas e favorece a diferenciação do ensino (Chanmugam & Gerlach, 2013). Em contraste, no 1º ciclo e no ensino secundário, as aulas de Educação Física são lecionadas por um único professor e os grupos são significativamente mais pequenos, com cerca de 20 alunos.

A estrutura do Grupo de Educação Física no CPA caracteriza-se por uma forte coesão e clima de partilha entre os seus elementos, que totalizam 12 professores (7 do sexo feminino e 5 do sexo masculino), com diferentes níveis de experiência profissional. A comunicação aberta e o trabalho coletivo são valorizados, permitindo discussão contínua de estratégias didático-pedagógicas e o apoio mútuo na superação de desafios. Esta dinâmica de entreajuda e colaboração está alinhada com estudos que destacam a importância do trabalho de equipa para melhoria das práticas educativas e para o desenvolvimento profissional docente (Lima & Fialho, 2015).

As aulas de Educação Física têm a duração de 50 minutos, distribuídas ao longo da semana em três blocos para o 2º e 3º ciclo. É atribuída uma tolerância de entrada e saída de 5 minutos aos alunos para permitir a troca de roupa e o regresso às aulas seguintes, sendo assim, promovida a pontualidade como um valor central. Esta gestão temporal, embora desafiante, é otimizada através de uma planificação cuidada por parte dos professores, que procuram garantir o maior tempo útil de prática possível.

Os espaços destinados às aulas de Educação Física no CPA são de elevada qualidade, diversidade e funcionalidade. São utilizados um campo de futebol 11 (com possibilidade de divisão em dois campos de futebol 7) e com uma reta de corrida com mais de 20m, um pavilhão multidesportivo, dois ginásios, uma piscina, três campos de ténis, um

polidesportivo com dois campos e espaços de recreio. Estes espaços são rotativos entre os grupos, num sistema de roulement fixado na sala do Grupo de Educação Física, que assegura uma utilização equitativa ao longo do ano letivo. Adicionalmente, existe outro roulement previsto para os dias de chuva. Todos os espaços são polivalentes, o que permite a lecionação de diferentes conteúdos, como jogos desportivos coletivos, ginástica, dança, atletismo ou condição física (Pereira et al., 2009). A gestão dos recursos materiais é realizada de forma rigorosa, através de um inventário atualizado anualmente. O material desportivo está organizado e distribuído entre quatro arrecadações: a do pavilhão, das piscinas, do campo de futebol e dos ginásios. Cada local dispõe do material específicos às matérias que são mais frequentemente lecionadas em cada espaço.

A organização da disciplina é estruturada por etapas de aprendizagem. Cada etapa tem objetivos específicos e diferentes unidades de ensino (UE), compostas por um conjunto de aulas centradas nas matérias prioritárias. Esta divisão permite uma motorização mais eficaz do progresso dos alunos e a adaptação contínua das estratégias pedagógicas.

No CPA existe uma articulação curricular vertical e horizontal, que assegura coerência e progressão nas aprendizagens ao longo dos ciclos. No final de cada semestre, bem como noutros momentos estratégicos do ano letivo, realizam-se reuniões de articulação curricular entre os professores, com o objetivo de promover a coerência pedagógica e o alinhamento das práticas educativas entre ciclos. Tive a oportunidade de participar na reunião relativa ao 3º ciclo, que contou com a presença dos professores do 7.º, 8.º e 9.º anos. Neste encontro, partilhámos informações importantes sobre o estado das aprendizagens dos alunos, analisámos as matérias prioritárias de cada ano, dificuldades observadas e progressos registados.

A reunião permitiu também a discussão de estratégias didático-metodológicas adequadas às necessidades dos alunos, bem como a reflexão sobre diferentes abordagens a adotar no ciclo, tendo em vista a comunidade e a consistência na transição entre anos de escolaridade. Para além disso, foi uma oportunidade valiosa para colocar questões aos docentes mais experientes, clarificar práticas avaliativas e aprofundar o conhecimento sobre a planificação e organização da disciplina. Esta dinâmica de articulação evidencia a importância da partilha de práticas entre docentes, promovendo o desenvolvimento profissional e a melhoria contínua das aprendizagens. Diversos estudos indicam que equipas docentes que colaboram de forma ativa, partilham experiências e planeiam em conjunto contribuem significativamente para a melhoria das práticas pedagógicas e para o

sucessos das aprendizagens dos alunos (Mård & Hilli, 2023; Shand & Goddard, 2024). A participação em equipas de desenvolvimento curricular e planificação colaborativa favorece a aprendizagem profissional contínua dos docentes através da reflexão conjunta e da adaptação curricular em função do contexto escolar (Drits-Esser & Stark, 2015; Xethakis, 2019). Assim, a articulação curricular no CPA não só promove uma coerência pedagógica entre os ciclos, como ainda se configura como uma prática formativa significativa para os professores, fortalecendo a eficácia coletiva e a coesão profissional.

No domínio da formação contínua, o Grupo de Educação Física participou numa ação sobre o Suporte Básico de Vida (SBV), organizada pela “Renata” – Rede Nacional de Treino em SBV-DEA, destinada aos Professores de Educação Física e aberta à comunidade escolar. Tive a oportunidade de participar na mesma, que decorreu no CPA, sendo composta por vertentes teóricas e práticas sobre os procedimentos e etapas fundamentais do SBV. Esta ação revelou-se particularmente importante, permitindo-me relembrar e consolidar conhecimentos já adquiridos em contextos anteriores. Além disso, realçou a importância de se realizar uma contínua atualização de competências nesta área, especialmente por se tratar de um conteúdo tão sensível.

A relevância deste género de formações encontra-se amplamente documentada na literatura, onde diversos estudos demonstram o quão importante é incluir o ensino do SBV no contexto escolar. Estas formações contribuem de forma significativa para o aumento da literacia na saúde, para a melhoria das taxas de intervenção em situações de paragem cardiorrespiratória fora do hospital e para a habilitação de professores e alunos para uma resposta mais eficaz em emergências (Greif et al., 2015; Plant & Taylor, 2013; Schroeder et al., 2023). Enquanto futura professora de Educação Física, considero que esta formação assume um peso ainda mais significativo, uma vez que o ambiente desportivo comporta riscos acrescidos. Estar preparada para atuar com rapidez, eficácia e segurança é não só uma responsabilidade ética e profissional, como também um dever moral. Contudo, reconhece-se a oportunidade de intensificar estas ações formativas, nomeadamente através da sistematização de momentos regulares de formação interna ao longo do ano. Para além desta sessão específica de SBV, seria benéfico promover outras formações dirigidas ao Grupo de Educação Física, abordando temáticas pedagógicas e metodológicas ou relacionadas com a segurança e inclusão, contribuindo para o desenvolvimento contínuo dos docentes e para a melhoria da prática profissional.

A experiência no CPA mostrou-me, assim, a importância de um Grupo de Educação Física coeso, colaborativo e focado na adaptação das práticas às necessidades dos

alunos, valorizando a diversidade e promovendo a inclusão. Este ambiente favorável contribuiu significativamente não só para o desenvolvimento das competências físicas e sociais dos alunos, como também para o crescimento profissional dos professores, constituindo-se como um modelo de excelência no contexto educativo.

3.3 Na Equipa Pedagógica

Durante o meu estágio pedagógico, tive a oportunidade de integrar a equipa pedagógica do 7.º ano (P7), composta pelo diretor do 3.º ciclo, os nove professores tutores (PT) de grupo S, pelos duas professores de Espanhol e Francês, pelo professor de Educação Moral e Religiosa e pelos três docentes do Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA). Esta equipa multidisciplinar foi fundamental tanto para o meu desenvolvimento enquanto profissional como para o acompanhamento das aprendizagens dos alunos. A articulação entre os docentes das diferentes áreas possibilitou uma abordagem integrada e interdisciplinar, na qual a disciplina de Educação Física assumiu um papel importante na promoção de competências físicas, sociais e emocionais.

O P7 reunia-se semanalmente. Em cada semana, a elaboração da agenda semanal e a colocação das informações nela contida ficava a cargo de um do PT diferente, promovendo uma dinâmica de colaboração e responsabilidade partilhada. Estas reuniões permitiam a planificação conjunta de estratégias didáticas, a análise contínua dos grupos e a reflexão sobre a semana e das práticas pedagógicas. Foram determinantes para uma melhor perceção das dinâmicas de grupo e para o alinhamento dos objetivos pedagógicos entre disciplinas, permitindo a criação de roteiros interdisciplinares que respondessem às necessidades específicas dos alunos. Estes guiões, ao integrarem, conteúdos de várias áreas numa narrativa contextualizada e prática, funcionaram como facilitadores de aprendizagens significativas (Formosinho & Machado, 2008). De forma semelhante, Alves et al. (2022) defende que o trabalho colaborativo, quando sustentado por projetos pedagógicos, contribui para o enriquecimento profissional dos docentes e para a eficácia educativa, ao promover a reflexão conjunta sobre as práticas pedagógicas e a inovação curricular.

A minha participação nas reuniões da equipa permitiu-me compreender melhor a estrutura organizativa do colégio e as estratégias adotadas para promover uma educação mais personalizada, algo que ficou particularmente evidente logo na primeira reunião em que estive presente. Esta reunião, realizada em conjunto com a equipa pedagógica do 6.º ano, contou com a partilha de informações por parte dos professores tutores sobre os

alunos, permitindo-me ter um primeiro contacto com os seus perfis e necessidades antes mesmo de os conhecer. Este momento marcou-me de forma especial, pois demonstrou não só a importância da preparação pedagógica colaborativa, como também a eficácia da articulação vertical, prática que, quando acompanhada por modelos de supervisão centrados nas necessidades dos alunos (Ramalho, 2024), promove uma abordagem mais integrada e coerente para o seu desenvolvimento.

Um dos primeiros desafios propostos foi a realização do Estudo de Turma. Esta tarefa exigiu uma recolha e análise de dados importantes sobre os alunos, incluindo aspetos sociais, familiares e relacionados com a qualidade de sono e hábitos de vida. Esta caracterização mostrou-se fundamental para delinear estratégias pedagógicas mais ajustadas às necessidades dos alunos.

O Estudo de Turma inclui ainda uma análise sociométrica, permitindo identificar padrões de relação entre os alunos e detetar casos de isolamento, rejeição ou conflito, que poderiam influenciar o ambiente de aprendizagem e o desempenho académico. A partir destes dados, foram elaboradas propostas de intervenção direcionadas para fomentar a inclusão, a coesão do grupo e o bem-estar dos alunos.

Este estudo veio confirmar alguns casos que a equipa já suspeitava, e ainda ajudou a perceber outros de forma mais personalizada. O que mais me despertou interesse e a minha curiosidade foi a parte sociométrica do estudo onde conseguimos perceber as relações entre os alunos tanto a nível académico como de amizades.

Paralelamente, noutra etapa do estágio, numa das reuniões do P7, foi discutido o produto final do último roteiro, cujo tema era o mar e a importância de preservar o ambiente, nomeadamente através da reciclagem e da reutilização de materiais. Apesar de já existir um esboço do desenvolvimento do roteiro, não havia ainda uma proposta concreta e consensual para o produto final que desse visibilidade ao trabalho desenvolvido.

Nesse contexto, surgiu a oportunidade de apresentar uma sugestão: a criação de um teatro de marionetas utilizando exclusivamente materiais reutilizados. A ideia surgiu após refletir sobre um projeto transversal que previa a apresentação de uma peça de teatro, onde os alunos teriam diferentes papéis, mas que acabou por não se concretizar. Assim, com esta proposta procurava-se recuperar a motivação que os alunos demonstraram inicialmente, oferecendo uma experiência semelhante de envolvimento criativo. A sugestão foi bem recebida pela equipa pedagógica, que posteriormente desafiou o núcleo de estágio a planificar o produto final. Aceitámos o desafio com entusiasmo e, com base noutros modelos de planificação, elaborámos uma proposta detalhada, com a definição das etapas

do processo, organização das equipas de trabalho e seleção de vídeos de apoio (anexo 1).

Este envolvimento foi especialmente gratificante, não só pelo desafio em si, que me levou a sair da minha zona de conforto, como também pelo reconhecimento e valorização da minha ideia por parte do P7. Sentir que a minha voz foi ouvida e acolhida pela equipa reforçou significativamente o meu sentimento de pertença e motivação, o que vai ao encontro com estudos recentes que destacam como o apoio emocional e a escuta ativa são fundamentais para aumentar a autoestima, o compromisso e a integração dos professores estagiários (Diab & Green, 2024; Gagnon et al., 2024). Esta valorização fez com que me sentisse parte integrante da equipa pedagógica, aumentando a minha motivação e resiliência para a profissão (Skytterstad et al., 2025).

Esta experiência de estágio na Equipa Pedagógica do 7.º ano permitiu-me desenvolver competências de análise crítica, comunicação com a equipa docente e de adaptação a um contexto escolar exigente, mas profundamente enriquecedor. A articulação entre a inovação e a tradição, entre a teoria e a prática, mostrou-se essencial para o meu crescimento profissional e pessoal, numa perspetiva de formação contínua e colaborativa.

3.4 Na Codocência

A codocência caracteriza-se pela colaboração entre dois ou mais professores no planeamento, condução e avaliação das aulas, partilhando responsabilidades e decisões pedagógicas (Cook & Friend, 1995). Esta prática tem vindo a ganhar importância na formação de professores, ao promover a reflexão crítica, o apoio mútuo e a construção colaborativa de saberes (Zach, 2020). No meu caso, a codocência assumiu contornos distintos do modelo tradicional, pois não lecionei ao lado de um professor mais experiente, mas sim com uma colega de turma, com quem já tinha mantido uma relação de trabalho desde o final do primeiro ano de mestrado. Esta relação prévia de confiança foi um elemento fundamental para a prática pedagógica que desenvolvemos em conjunto

Desde o início da experiência, o facto de já conhecer bem a minha colega contribuiu para um sentimento de segurança. Inicialmente, confesso que estava um pouco receosa e nervosa, pois era algo novo e diferente para mim, mas o facto de estar a trabalhar em equipa com a minha colega ajudou a dissipar algumas dessas inseguranças. O facto de termos vindo a trabalhar juntas ao longo do mestrado facilitou na coordenação das tarefas

e permitiu que, desde cedo, a nossa atenção se centrasse na adaptação ao colégio e ao grupo, em vez de na construção da relação profissional entre codocentes. Essa familiaridade tornou possível um diálogo constante e fluido, a partilha aberta de ideias e estratégias, e uma divisão equilibrada de responsabilidades, fomentando um ambiente de entreaajuda e crescimento conjunto.

Durante a etapa da Avaliação Inicial, a codocência mostrou ser uma ferramenta valiosa para a recolha e análise de dados sobre os alunos. O facto de sermos duas professoras a iniciar o seu percurso tornou ainda mais significativa a possibilidade de refletirmos em conjunto, partilhando dúvidas e estratégias. A possibilidade de observar as aprendizagens dos alunos a partir de dois pontos de vista diferentes enriqueceu a análise dos critérios de avaliação e possibilitou um maior rigor na identificação das necessidades e potencialidades do grupo. Apesar de ambas estarmos em processo de formação, a troca de perspetivas e a discussão dos registos efetuados permitiram construir um entendimento partilhado sobre o que observar e como intervir de forma mais eficaz.

Do ponto de vista organizativo e pedagógico, a codocência proporcionou uma enorme flexibilidade. A possibilidade de dividir os alunos por grupos de trabalho, organizar estações com diferentes tarefas e assegurar um acompanhamento mais próximo das suas necessidades permitiu-nos responder com maior eficácia à diversidade existente no grupo. Estas decisões, tomadas em conjunto, criaram aulas mais dinâmicas, com um maior tempo útil de prática e maior número de interações pedagógicas. No entanto, poderia ter sido útil estarmos juntas com maior frequência durante os momentos de prática do grupo, de forma a podermos observar e discutir, em tempo real, alguns aspetos importantes. Ainda assim, a nossa circulação pelo espaço de aula permitia dar feedback mais individualizado, esclarecer dúvidas e garantir que todos os alunos estivessem mais envolvidos na tarefa, o que potencia o tempo de aprendizagem e promove a inclusão (Iacono et al., 2021; Zach, 2020).

O planeamento foi realizado de forma colaborativa e discutido em conjunto. Após a sua elaboração, recorríamos ao nosso orientador de escola para recolher a sua opinião. Este concedia-nos total liberdade para experimentar as nossas ideias, acrescentando sempre sugestões e dicas pertinentes que enriquecem o processo. Esta abertura para que pudséssemos explorar as nossas ideias favoreceu o desenvolvimento da nossa autonomia profissional, ao permitir-nos tomar decisões pedagógicas fundamentadas, de forma crítica e responsável. A existência de contextos de formação que incentivam a liberdade de ação, acompanhada por uma supervisão construtiva, tem vindo a ser reconhecida como

essencial para o crescimento da identidade docente e para o reforço de confiança profissional (Flores & Day, 2006).

O trabalho em codecência tornou-se uma mais-valia no nosso percurso, pois desafiou-nos a explorar ainda mais os nossos conhecimentos, bem como a reforçar a nossa capacidade de trabalhar em equipa. Este contexto permitiu valorizar os pontos fortes de cada uma, integrando-os intencionalmente no planeamento, enquanto trabalhávamos colaborativamente nas áreas que ainda necessitávamos de desenvolver.

Naturalmente, também se colocaram alguns desafios. No sentido de melhorar o nosso trabalho em regime de codocência, procurámos observar aulas de outros professores que já desenvolviam este modelo de ensino, assim como conversar com os colegas do colégio, sobretudo para clarificar opções metodológicas e compreender de que forma articulavam entre si os diferentes momentos da aula, como a instrução inicial, a gestão do grupo e os feedbacks. Estas interações ajudaram-me a perceber como distribuía a responsabilidade de forma eficaz e a encontrar estratégias para uma atuação mais coordenada e coerente entre os docentes. A observação de aulas de outros docentes em regime de codocência e as conversas informais com os elementos do Grupo de Educação Física foram, neste sentido, particularmente enriquecedoras, permitindo-nos alargar o nosso leque de estratégias e refletir sobre diferentes formas de organização do ensino (Donnelly, 2007; Mouraz et al., 2023)

Com o decorrer do tempo, a nossa coordenação enquanto dupla docente foi-se consolidando. Estabelecemos rotinas comuns, sinais partilhados e formas consistentes de integrar os alunos, o que contribuiu para reforçar a nossa autoridade e coesão. A alternância entre momentos de instrução, feedback, gestão de tarefas e organização do espaço passou a ocorrer de forma natural, mas planeada, tornando a nossa atuação mais eficaz e ajustada. A sintonia conquistada permitiu-nos responder com agilidade às necessidades emergentes das aulas e garantir um acompanhamento mais atento e diferenciado. A alternância entre momentos de instrução, feedback, gestão de tarefas e organização do espaço passou a ocorrer de forma natural, tornando a nossa atuação mais eficaz e ajustada. A sintonia conquistada permitiu-nos responder com agilidade às necessidades emergentes da aula e garantir um acompanhamento mais atento e diferenciado.

No âmbito da avaliação formativa, desenvolvemos instrumentos de registo partilhados e realizávamos frequentemente momentos de análise conjunta dos dados recolhidos, esta prática contribuiu para uma avaliação contínua, precisa e coerente.

Quando alguma de nós não conseguia completar os registos durante a aula, trocávamos as informações após a mesma, de modo a garantir a atualização e validação dos dados. Esta dinâmica confirmou a importância da codocência na promoção de uma avaliação mais rigorosa e justa (Friend & Cook, 2013).

Apesar de termos ainda identificado vários aspetos a aperfeiçoar ao longo do processo da codocência, conseguimos enfrentar e superar com sucesso os desafios que foram surgindo. A nossa estreita colaboração permitiu transformar as dificuldades em oportunidades de aprendizagem, fortalecendo a nossa prática e confiança enquanto futuras docentes. A experiência mostrou o quão importante é manter uma postura aberta à adaptação e ao crescimento, valorizando o diálogo e a troca de saberes como ferramentas essenciais para o desenvolvimento profissional contínuo.

3.5 No 7B

O grupo com o qual desenvolvi o meu estágio pedagógico foi o grupo do 7B, composto por 49 alunos, dos quais 27 rapazes e 22 raparigas, com idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos. Este grupo, numeroso e diversificado, apresentou desde cedo um conjunto de características marcantes, quer a nível social, quer a nível pedagógico. No final do 1.º semestre, um aluno foi transferido para outro colégio e, já no início do 2.º semestre, outro rapaz, que já havia frequentado o colégio anteriormente, foi integrado no grupo, mantendo-se assim o número total de alunos.

Importa referir que a passagem do 6.º para o 7.º ano corresponde à transição de um novo ciclo de ensino. Este momento representou uma reorganização significativa dos grupos, uma vez que os alunos foram distribuídos, deixando para trás alguns colegas com quem já tinham relações estabelecidas. Por conseguinte, apesar de a maioria dos alunos já ter realizado o seu percurso escolar no CPA, os grupos foram totalmente reestruturados, o que trouxe consigo a necessidade de reconstruir e construir novas ligações interpessoais e de se adaptarem a uma nova realidade coletiva.

Neste contexto, apenas três alunos eram efetivamente novos no colégio no ano letivo 2024/2025, o que significa que a maioria já conhecia os ritmos, rotinas e exigências do colégio, embora nem todos estivessem familiarizados entre si. Esta realidade refletiu-se no comportamento inicial do grupo: um misto de curiosidade, insegurança e tentativa de afirmação individual dentro do grupo.

De forma a conhecer melhor os alunos, eu e a minha colega codocente propusemos, na primeira aula, a realização de um questionário online acedido através de um QR Code, onde o objetivo era recolher informações fundamentais como a idade, o gosto pela disciplina de Educação Física, a prática de atividades físicas fora das aulas, as expectativas em relação à disciplina, os conteúdos preferidos e aqueles que menos motivam ou criavam dificuldades à participação dos alunos. Estas informações são essenciais para que os professores possam ajustar as suas estratégias de ensino, atendendo às características, interesses e contextos dos alunos, o que por sua vez irá favorecer o seu envolvimento e aprendizagem (Wentzel et al., 2016).

À medida que o tempo foi passando, a observação direta e o contacto regular com os alunos tornaram-se ferramentas ainda mais valiosas. A recolha de informação informal, em diferentes momentos do dia, fosse nas aulas, nos intervalos ou em momentos de conversa, permitiu-me ter um conhecimento mais aprofundado, não só a nível individual, mas, também sobre as dinâmicas do grupo, das relações interpessoais, dos conflitos e redes de apoio que se foram formando. O entendimento dessas dinâmicas, construídas através de diversas interpretações, é fundamental para que o professor possa adotar as suas práticas pedagógicas e promover um ambiente de aprendizagem mais eficaz e positivo (Pianta et al., 2012).

Apesar de ser um grupo maior do que a média, os alunos demonstraram, na sua maioria, uma boa disposição e interesse pela disciplina. Verificou-se uma clara predisposição para as atividades mais lúdicas ou com elevado envolvimento motor, enquanto os momentos que exigiam escuta ativa, reflexão ou trabalho autónomo revelavam-se, por vezes, mais desafiantes. A gestão do tempo útil de prática e o controlo da dispersão foram, por sua vez, aspetos com os quais tive de lidar constantemente.

Do ponto vista relacional, o grupo foi evoluindo ao longo do ano. Alguns alunos revelaram-se rapidamente figuras influentes entre os pares, ao passo que outros alunos demonstraram maior dificuldade em integrar-se. As interações tendiam, sobretudo no início, a acontecer entre alunos do mesmo sexo, sendo necessários estratégias para promover uma maior inclusão e cooperação entre todos. A própria estrutura das aulas, com dinâmicas de grupo e atividades de colaboração, foi uma oportunidade para fomentar esse equilíbrio. Essa tendência foi também confirmada no estudo de turma que realizámos, no qual cada aluno teve de indicar três colegas com quem gostaria de trabalhar na mesma ilha (agrupamento das mesas) e três colegas que convidaria para a sua festa de aniversário. Na maioria dos casos, as escolhas recaíram em colegas do mesmo sexo,

evidenciando a necessidade de intencionalidade pedagógica na promoção de interações mais diversas e inclusivas. Isso vai ao encontro do que referem Bukowski et al. (2018), quando indicam que as crianças tendem a formar relações com pares do mesmo sexo, o que reforça a importância de estratégias que promovem a interação e a colaboração entre diferentes grupos.

A experiência com o grupo 7B foi marcante, não só pelos desafios que me colocou, mas, sobretudo, pelo crescimento que me proporcionou enquanto futura profissional da profissão docente. Trabalhar com este grupo ajudou-me a desenvolver uma escuta atenta, a ajustar constantemente a minha intervenção, e a reforçar a importância da empatia, da flexibilidade e da comunicação.

Estes alunos ensinaram-me, na prática, algo que eu já vinha a pensar e que referi no subcapítulo 2.3, ensinar vai muito além de transmitir conteúdos: é criar relações, construir confiança e reconhecer e valorizar as diferentes formas de estar e de aprender. Foi neste processo contínuo de aprendizagem mútua que percebi que cada grupo é único, e que a verdadeira qualidade do ensino reside na capacidade de nos adaptarmos à realidade concreta de cada grupo. O 7B, a minha primeira “turma” com todas as suas particularidades, teve um papel decisivo nessa descoberta e sempre terá um lugar especial no meu coração.

4. Processo de Ensino-aprendizagem: a viagem pelo mar do Conhecimento

4.1 No Planeamento

O planeamento constituiu uma ferramenta indispensável para a ação pedagógica do professor, sendo fundamental para a tomada de decisões que orientam o processo de ensino-aprendizagem (El-Sherif, 2021). Este permite ao docente antecipar, estruturar e direcionar as atividades educativas, conferindo maior organização e intencionalidade ao trabalho desenvolvido em sala de aula, uma vez que, como salienta El-Sherif (2021), o planeamento orienta o pensamento e as decisões do professor, clarificando os objetivos e sustentando práticas pedagógicas mais eficazes. Através do planeamento, é possível assegurar que as aprendizagens dos alunos sejam significativas, respondendo às necessidades e contextos (El-Sherif, 2021). Por esta razão, o planeamento deve ser encarado como um elemento central do raciocínio pedagógico do professor. Este processo implica uma articulação entre o conhecimento específico da disciplina e a compreensão das características e dos ritmos de aprendizagem dos alunos (El-Sherif, 2021). Além disso, o planeamento envolve também o domínio de estratégias de gestão de aula, que são essenciais para uma condução mais eficaz das mesmas (Viciano & Mayorga-Vega, 2018). Um planeamento rigoroso contribui para a diminuição da ansiedade do professor e fortalece a sua confiança, tornando-o mais seguro e preparado para enfrentar as dinâmicas do ensino, especialmente no caso dos professores em formação (Fletcher & Beckey, 2023).

É possível categorizar o planeamento consoante a escala temporal em que é realizado: a curto, médio e longo prazo. O planeamento a curto prazo corresponde geralmente à preparação das aulas ou de unidades de ensino, enquanto o planeamento a médio prazo engloba por exemplo, planos de etapa. Já o planeamento a longo prazo envolve a organização anual ou plurianual da disciplina, assegurando a progressão curricular. A coerência e a flexibilidade entre diferentes escalas de planeamento são fundamentais para garantir a continuidade e o desenvolvimento das aprendizagens ao longo do tempo, desde as aulas até aos planos mais abrangentes da disciplina (Xavier et al., 2024). Conforme referido anteriormente no subcapítulo 3.2, a organização da Educação Física no CPA está estruturada por etapas de aprendizagem. Cada etapa tem objetivos específicos e diferentes unidades de ensino, compostas por um conjunto de aulas

centradas nas matérias prioritárias. Esta divisão permite um acompanhamento mais eficaz do progresso dos alunos e a adaptação contínua das estratégias pedagógicas.

Segundo Bossle (2007), o planeamento em Educação Física deve se sustentar em documentos institucionais que orientem o trabalho coletivo e assegurem uma organização mais eficaz. Antes de iniciarmos o nosso planeamento, o orientador da escola disponibilizou-nos vários documentos importantes, como o plano plurianual, a ficha síntese dos resultados dos alunos do ano anterior, os critérios de avaliação, o protocolo de avaliação inicial e o roulement, que serviram de ponto de partida para o nosso trabalho. Esta análise foi fundamental para compreendermos melhor o contexto, as normas, o perfil dos alunos perante a disciplina e, para além disso, o alinhamento do planeamento com estes elementos contribuiu para uma intervenção educativa mais estruturada, eficaz e adequada às necessidades dos alunos (Cardoso & Almeida, 2021; Santos Junior, 2018).

Ao iniciar o planeamento das aulas, focámo-nos principalmente na realização de jogos lúdicos para compreender melhor a interação entre pares e avaliar a capacidade e predisposição dos alunos para as tarefas. Esta abordagem é suportada pela literatura onde indica que jogos cooperativos não só promovem o desenvolvimento de competências sociais como também aumentam o prazer e o envolvimento dos alunos nas atividades. (Engels & Freund, 2020). No entanto, enfrentámos uma dificuldade significativa na organização de exercícios e formação de grupos para um número tão elevado de alunos (49), especialmente porque, tal como eu, a minha colega nunca tinha tido experiência como professora de educação física, e as minhas únicas referências eram os treinos de futebol, que normalmente envolviam equipas com menos de 25 atletas e uma equipa técnica mais ampla. A gestão de turmas grandes em contextos escolares exige, assim, estratégias específicas, tais como a divisão em grupos mais pequenos, a adaptação dos jogos para assegurar a participação de todos, conforma apontado na literatura (Casey et al., 2015; Wilkinson & Penney, 2024). Com base nesse princípio decidimos, então, organizar o grupo em grupos S, M ou mesmo pelas ilhas, com o objetivo de facilitar a gestão da aula. Atribuir números a alunos, dividir entre “par” e “ímpar” eram também exemplos de outras estratégias que utilizávamos nas aulas. Ao longo das mesmas, percebi que a forma mais eficaz de organização inicial era através das “ilhas”. Não que as restantes estratégias não fossem válidas, mas, ao dividir por ilhas, os alunos já sabiam exatamente o seu grupo, o que tornava a organização mais rápida e eficiente, mesmo sem considerar inicialmente o nível de habilidade, relação entre pares ou homogeneidade dos grupos. Após algumas aulas, tornou-se possível compreender melhor as necessidades de cada aluno, permitindo

um planeamento mais personalizado e a formação de grupos de trabalho que já tivessem em conta as características e necessidades dos alunos.

Com base nas primeiras observações, procedemos à etapa da avaliação inicial. Para tal elaborámos um plano a partir dos documentos de apoio, nomeadamente o *roulement* e o protocolo de avaliação. Esta etapa teve como finalidade a recolha de informações sobre o ponto de partida dos alunos, compreender as suas dificuldades e possibilidades de evolução nas diferentes áreas da disciplina (aptidão física, atividades físicas e conhecimentos) e estabelecer prioridades no desenvolvimento de conteúdos e na organização do grupo (Carvalho, 1994; Jacinto et al., 2001). Paralelamente, foi realizado o levantamento e atualização do inventário do material desportivo, permitindo conhecer com maior detalhe os espaços, recursos e limitações do colégio. No planeamento, procurou-se explorar as potencialidades de cada espaço e a melhor forma de articular diferentes matérias, contando com a colaboração do orientador de escola. A calendarização da avaliação inicial permitiu definir o número de aulas, a sua distribuição pelos diversos espaços e as matérias mais adequadas para cada contexto, garantindo um planeamento mais eficiente. Um dos aspetos centrais foi a organização dos momentos de instrução e a implementação de regras e rotinas para facilitar a gestão das aulas, como a utilização do apito para parar as tarefas e reunir os alunos. Entre as dificuldades encontradas, a formação dos grupos continuou a ser um desafio. Apesar de já conhecermos um pouco melhor a predisposição dos alunos para a prática, a partir das primeiras aulas de jogos lúdicos, ainda não tínhamos uma noção clara do ponto de partida de cada aluno em relação às diferentes matérias. Contudo, à medida que o contacto com os alunos aumentou, foi possível realizar ajustes que melhoraram a dinâmica de trabalho. A conciliação entre a gestão do clima de aula e o registo de informações é uma dificuldade frequentemente assinalada na formação de professores estagiários (Reis, 2011). No meu caso, senti essa inquietação ao tentar equilibrar a atenção dos alunos com a necessidade de registar as observações e avaliações. O orientador desempenhou um papel fundamental, orientando-nos a concentrar em aspetos essenciais do planeamento, como nas instruções claras e rotinas bem definidas, e tranquilizando-nos quanto à importância de registar a avaliação inicial sem comprometer a presença em aula. Além disso, incentivou-nos a desenvolver estratégias para superar estas dificuldades, integrando-as de forma estruturada no planeamento e mantendo-as sempre presentes. A observação das aulas do professor orientador de escola apresentou ser uma estratégia essencial para ultrapassar dúvidas e incertezas, permitindo compreender métodos de planeamento semelhantes aos aplicados nesta etapa, seja no planeamento de exercícios, seja na gestão entre o clima de aula e o

registo de observações. Este conjunto de experiências evidenciou a importância de um planeamento sólido, mas flexível, que se adapte às condições dos espaços, às orientações do *roulement* e às necessidades identificadas na avaliação inicial, sendo o protocolo de avaliação inicial um documento essencial para orientar toda esta etapa e as que advém (Carvalho, 1994; Jacinto et al., 2001).

A Avaliação Inicial constituiu um momento fundamental para compreender a realidade do grupo e recolher dados que sustentassem o trabalho pedagógico ao longo do ano letivo. Esta recolha de informação permitiu identificar conteúdos prioritários, perceber quais os alunos que exigiam maior acompanhamento, aqueles que poderiam assumir um papel facilitador no processo de aprendizagem e ainda analisar as interações entre pares que influenciam a dinâmica de grupo. Tal como salienta Carvalho (1994), é a partir desta base de informações que o professor estabelece objetivos claros e adequados, orientando o ensino de forma estruturada e intencional.

Com estes dados, procedemos à elaboração do Plano Anual de Turma, documento que estabelece a visão global do trabalho para todo o ano letivo. Este inclui a definição de objetivos por etapa, garantindo assim a coerência entre os planos de etapa, a caracterização detalhada do grupo e a identificação de estratégias de ensino a implementar. A sua construção representou um dos maiores desafios do meu estágio, principalmente pela necessidade de distribuir as matérias de forma equilibrada e coerente, garantindo simultaneamente a exequibilidade dos objetivos propostos. A imprevisibilidade que caracteriza o processo de ensino aprendizagem, reforçou a dificuldade desta tarefa, sobretudo para professores em início de carreira, como eu, cuja experiência limitada dificulta a previsão de ritmos de aprendizagem (Teixeira & Onofre, 2009). O acompanhamento do meu orientador mostrou ser decisivo, ajudando-me a encarar o Plano Anual de Turma não como um guião fechado, mas como um documento flexível, passível de ser ajustado em função das necessidades que emergem ao longo do ano. Esta supervisão e acompanhamento permitiram-me compreender que planear não significa simplesmente garantir que todos os conteúdos previstos serão abordados, mas sim organizá-los de modo a responder, de forma criteriosa, às reais necessidades dos alunos, estabelecendo prioridades e ajustando estratégias sempre que necessário (Onofre, 1996).

Neste sentido os Planos de Etapa surgem como instrumentos essenciais no planeamento do ensino, permitindo transitar do plano anual, para uma organização mais detalhada e ajustada às necessidades do grupo. Enquanto o Plano Anual de Turma estabelece os objetivos globais e organiza os conteúdos por etapas, os Planos de Etapas

traduzem essas intenções em metas intermédias, definindo estratégias e prioridades para períodos mais curtos, garantindo uma resposta pedagógica mais eficaz e direcionada à evolução dos alunos (Rosado, 1998). A elaboração dos Planos de Etapa revelou ser um desafio significativo, sobretudo devido à necessidade de selecionar objetivos adequados para cada etapa. Esta tarefa exigiu não só compreensão dos níveis dos alunos, como também a capacidade de interpretar os dados recolhidos durante a avaliação inicial e ao longo das aulas. Um fator determinante para a eficácia na construção destes planos foi o trabalho colaborativo que estabeleci com a minha colega codocente. Desde o início do estágio, continuámos a funcionar de forma eficaz em dupla, refletindo em conjunto sobre todas as fases do planeamento. À medida que o ano letivo avançava e ganhávamos mais experiência e confiança, fomos aperfeiçoando os documentos, tornando-os mais claros, objetivos e práticos. Para facilitar a análise e otimização do trabalho, começámos a criar tabelas que nos permitiam acompanhar de forma visual e organizada o progresso dos alunos. Uma das ferramentas mais úteis que desenvolvemos foi uma tabela coletiva com os alunos prioritários ([anexo 2](#)), na qual registávamos todas as matérias que vínhamos a trabalhar, assinalando os objetivos já alcançados e o quão próximos estavam, de atingir os restantes. Esta tabela foi crucial para a elaboração dos planos de etapa e, posteriormente, dos planos de unidade de ensino e de aulas, permitindo-nos ter uma perceção global dos alunos prioritários e ajustar a intervenção pedagógica às necessidades específicas de cada aluno. Na última etapa, esta tabela foi expandida para incluir todos os alunos, garantindo uma visão mais completa do progresso do grupo e facilitando a nossa tomada de decisão.

Antes de iniciar o estágio pedagógico, já tinha algum conhecimento sobre planeamento a curto prazo, embora o meu planeamento inicial apresentasse algumas insuficiências. No início do ano letivo, os planos de aula eram principalmente uma ferramenta de organização, mas sentia dificuldades em integrar todos os aspetos necessários, incluindo a gestão dos grupos, objetivos pedagógicos e materiais de apoio. Com o progresso do estágio e os conselhos do professor orientador de escola, consegui melhorar gradualmente a minha capacidade de planear.

Mais tarde, passámos a utilizar os Planos de Unidade de Ensino como base do planeamento a curto prazo. Estes planos apresentavam-se de forma mais operacional e detalhada do que os planos de médio e longo prazo e foram sendo construídos em articulação com os planos de etapa de cada unidade de ensino, de forma a garantir uma progressão lógica e estruturada. Para além disso, elaborámos modelos de planos de aulas específicos para cada espaço atribuído no *roulement* da unidade de ensino, o que nos permitiu assegurar entre as diferentes aulas um alinhamento mais direto entre o

planeamento e a prática. Tal como o nosso orientador já nos tinha indicado anteriormente, o planeamento deve ser entendido como uma estrutura de organização que orienta a ação, mas que nem sempre conseguimos seguir a 100%. Isso também se verificou connosco, pois ao longo do percurso tivemos de realizar diversas adaptações aos nossos planos de aula, fosse devido a condições meteorológicas, à ausência de alunos, à necessidade de investir mais tempo numa determinada matéria ou, pelo contrário, de avançar para outros conteúdos. Inicialmente, os planos de unidade de ensino e de aula contemplavam poucas informações. Contudo, com o decorrer das aulas, através do feedback do nosso orientador de escola e das autoscopias realizadas após cada condução de aula, começámos a perceber que faltavam alguns elementos importantes, como a organização e composição dos grupos, matérias prioritárias, deslocamentos e intervenção do professor, prioridades de formação e o foco da aula e de cada professora. Assim, as autoscopias e heteroscopias após a condução das aulas tornaram-se fundamentais para enriquecer o nosso planeamento, favorecendo a reflexão crítica sobre a prática docente (Nunes, 2020). Na minha experiência, o elemento que mais me ajudou e teve impacto na minha formação foi passar a incluir nos planos de aula o foco da aula e de cada professora ([anexo 3](#)). Não era por me esquecer da sua importância, pois ele estava sempre presente, mas porque, estando tão envolvida na condução da aula e na interação com os alunos, por vezes acabava por perder de vista o foco principal. Esta estratégia ajudou-me bastante e refletiu-se de forma positiva na qualidade da minha prática. Algo que também me ajudou bastante foi o facto de eu e a minha colega nos centramos no planeamento da aula e imaginarmos, como esta poderia decorrer e todos os cenários possíveis. Antecipar e organizar estas rotinas e procedimentos é tão essencial quanto preparar o conteúdo das aulas, já que permite criar um ambiente de aprendizagem eficiente e evita que a aula seja prejudicada por descuidos nos aspetos organizacionais (Mawer, 2014).

Em suma, a experiência adquirida ao longo do planeamento pedagógico permitiu consolidar a importância de organizar as atividades de forma estruturada, articulando diferentes escalas temporais e integrando estratégias de gestão de aula e avaliação e formação de grupos. A reflexão constante sobre a prática, aliada ao acompanhamento do professor orientador e à colaboração com a minha colega codocente, evidenciou a necessidade de flexibilidade e de ajuste contínuo das ações. Estas aprendizagens constituem uma base sólida que poderei aplicar no futuro enquanto professora, orientando a minha intervenção pedagógica de forma mais confiante, estruturada e centrada nas necessidades dos alunos.

4.2 Na Avaliação

Avaliar é um ato central no processo educativo. Não se trata apenas de atribuir classificações, mas de observar, interpretar e dar valor às aprendizagens dos alunos, regulando o percurso formativo de forma consistente. A avaliação é, por isso um processo contínuo, baseada na recolha sistemática de informação, na sua análise e na utilização pedagógica que o professor faz dos dados obtidos (Carvalho, 1994; Direção-Geral da Educação, 2023). A sua função vai muito além da simples atribuição de notas, serve para orientar o ensino, apoiar o desenvolvimento das competências dos alunos e promover a autorregulação da aprendizagem (Pires et al., 2022; Vieira, 2013).

Existem diferentes dimensões que estruturam o processo avaliativo: a avaliação inicial, a formativa e a sumativa. A avaliação inicial tem um carácter diagnóstico e prognóstico, permitindo identificar potencialidades e dificuldades, seleccionar prioridades, ou ainda criar regras e rotinas (Carvalho, 1994).

Quando entrei para o CPA, deparei-me com uma forma de avaliação bastante diferente daquela que vivi no ensino básico e secundário. Na minha experiência enquanto aluna, na maioria das vezes não sabia como estava a ser avaliada, quais eram os objetivos a cumprir ou de que forma poderia alcançá-los. No Colégio, essa realidade não existia. No CPA, os alunos sabiam exatamente como eram avaliados, qual a finalidade das avaliações e de que forma podiam trabalhar para atingir os seus objetivos. Os factos de eles conhecerem o propósito do trabalho ajudava-os a compreender a sua evolução e a manterem-se focados no seu percurso. No colégio, o Protocolo de Avaliação e os Critérios de Avaliação apresentam claramente os critérios e indicadores necessários para que os professores e alunos compreendam melhor como alcançar determinado nível. Os professores apresentam estas informações e atualizam constantemente os seus registos, para que os alunos saibam sempre o que ainda precisam de melhorar, quais os níveis a investir e quais já conquistaram, centrando-se assim nas necessidades dos alunos. Ao entrar para o colégio descobri que entrei num mundo novo, desafiante, mas seguro. O facto de tanto os professores como os alunos conhecerem os critérios e indicadores não só proporciona clareza sobre o percurso, como também permite que trabalhem em cooperação para atingirem os objetivos.

A avaliação inicial foi o primeiro contacto com a avaliação formativa, quer para mim, quer para os alunos. A necessidade de utilizar a avaliação como suporte de todas as decisões que se tomam no âmbito do ensino e da aprendizagem é indiscutível, assumindo a avaliação formativa um papel central. Para além de construir um meio de verificação do

progresso dos alunos, a avaliação formativa afirma-se como uma prática significativa que promove a aprendizagem ativa, envolvendo os alunos no processo educativo e proporcionando ao professor informações essenciais para regular e ajustar as suas decisões pedagógicas (Pires et al., 2022). Já a avaliação sumativa visa produzir um juízo global e formal sobre os resultados alcançados, mas deve ser compreendida como consequência natural do acompanhamento formativo e não como um momento isolado. A sua eficácia depende da articulação com o processo formativo, permitindo ao professor interpretar os resultados à luz do percurso de aprendizagem de cada estudante, identificar lacunas, reforçar conceitos e ajustar estratégias pedagógicas de forma informada e contextualizada (D. Fernandes, 2020, 2021b; Santos, 2016). Desta forma, a avaliação sumativa deixa de ser apenas um balanço final e passa a constituir-se como parte integrante de um ciclo contínuo de melhoria da aprendizagem.

No meu estágio no CPA, a avaliação inicial foi decisiva para compreender melhor o ponto de partida dos alunos. Permitiu-me identificar níveis de desempenho, dificuldades específicas e áreas em que se podia potenciar as competências dos alunos. Para recolher as informações utilizámos as fichas de registo que o orientador nos forneceu e ajustámos às nossas necessidades e aos critérios e indicadores que desejávamos observar. Estas grelhas deram estrutura ao processo, permitindo uma recolha de dados mais objetiva e sistemática. Contudo, surgiram dificuldades iniciais. A menor familiaridade com algumas matérias exigiu estudo prévio, clarificação de indicadores e a procura de apoio do orientador de escola para garantir rigor e consistência nos registos. Para isso, sempre que possível, tentava também procurar assistir às aulas do meu orientador e de outros professores mais experientes, a fim de adquirir ferramentas que me pudessem ajudar nesta fase inicial de estágio. Assim, podia experimentar diferentes estratégias e identificar quais se adequavam melhor ao meu estilo e à necessidade dos alunos. Nesse contexto, a observação e prática permitiram-me compreender melhor como aplicar instrumentos de avaliação, uma vez que avaliar o desempenho dos alunos continua a ser uma das principais dificuldades dos professores estagiários de Educação Física (Inácio et al., 2015; Teixeira & Onofre, 2009). A codocência mostrou ser, nestes casos, uma mais-valia, pois possibilitou cruzar observações, discutir diferentes perspetivas e validar registos. Com o avançar do ano letivo e o aumento da minha participação ativa nas aulas, tanto em termos de feedback pedagógico como na gestão de comportamentos fora da tarefa, tornou-se desafiante preencher as folhas de registo durante o tempo de aula. A identificação de prioridades de observação tornou-se essencial, e a escolha de determinados alunos ou matérias como foco principal permitiu recolher informações de forma mais detalhada e de

maior qualidade. Além disso, criei no meu iPad um livro digital com todas as matérias, respetivos critérios e indicadores, o que facilitou a organização e recolha de informação importante sobre cada aluno, tornando o preenchimento das grelhas mais ágil e eficiente. Ainda para lidar com a dificuldade de conciliar registo e o acompanhamento da aula desenvolvi algumas estratégias específicas: analisar previamente as grelhas antes das aulas, para identificar os alunos prioritários, permitindo maior foco sem consultar constantemente os registo digitais; solicitar a alguns alunos que permanecessem após a aula, para observar mais detalhadamente e poder registar; incentivar os alunos a que no final das aulas viessem ter connosco para apresentar o trabalho que vinham a desenvolver em aula, promovendo a autonomia e envolvimento ativo no processo de avaliação. Estas estratégias ajudaram-nos a equilibrar a atenção entre o grupo, a condução da aula e o registo sistemático, aumentando assim a qualidade do acompanhamento individualizado.

Os dados recolhidos ao longo do ano foram essenciais para ajustar objetivos, planear unidades de ensino e priorizar matérias, permitindo identificar quais os conteúdos com maior progresso e quais exigiam reforço, adaptando o tempo e as estratégias de intervenção de forma fundamentada. Para além dos registos digitais, documentos como balanços de unidades de ensino e de etapas, e autoscopias foram cruciais para contextualizar a informação e apoiar a tomada de decisão e de planeamento. O trabalho colaborativo com a minha colega codocente, o orientador e o núcleo de estágio revelaram-se igualmente essenciais, permitindo validar decisões, refletir sobre alternativas e potenciar as aprendizagens dos alunos de forma mais consistente. Além disso, o contacto contínuo com os alunos, a atualização regular de registos no Excel e na plataforma CPA Online permitiu-lhes acompanhar a própria evolução. A autoavaliação tornou-se um instrumento importante, pois, ao solicitarmos que refletissem sobre os níveis atingidos, dificuldades e pontos fortes, os alunos participaram de forma ativa aumentando a sua consciência sobre o processo de aprendizagem e permitindo-nos ajustar o feedback de forma personalizada.

A avaliação sumativa surgiu como culminar natural do acompanhamento formativo. Onde graças à manutenção contínua de registos, ao diálogo constante com os alunos e à análise dos faróis (avaliações intercalares do CPA), a atribuição de classificações foi transparente e justa. Este processo destacou a importância de interpretar a nota final como reflexo do percurso global dos alunos, considerando o seu esforço, progresso e envolvimento, e não apenas como resultado numérico.

Esta experiência reforçou a minha visão de que avaliar é um processo exigente e multifacetado, que combina a recolha de informação, com a análise crítica e a reflexão

pedagógica. Mais do que um ato de classificação, a avaliação é uma ferramenta de regulação e acompanhamento, capaz de orientar o ensino, potenciar competências e desenvolver a autonomia dos alunos. As diferentes vertentes, avaliação inicial, formativa, sumativa e autoavaliação, devem ser vistas como partes integrantes de um mesmo processo contínuo, permitindo uma abordagem mais consciente e significativa. Ao longo do estágio, aprendi que a avaliação exige organização, planeamento, flexibilidade e diálogo constante. Esta experiência foi profundamente enriquecedora, contribuindo não só para o desenvolvimento dos alunos, como também para a minha evolução enquanto futura professora de Educação Física.

4.3 Na Condução

Durante o meu estágio, foi essencial desenvolver uma intervenção pedagógica adequada aos alunos, comtemplando a organização da aula, a gestão do clima e disciplina, a transmissão de conhecimentos e o feedback pedagógico. Estas dimensões foram apontadas como cruciais para o desenvolvimento profissional dos professores em formação e constituíram o foco da minha prática e reflexão ao longo do estágio (Silva & Jesus, 2023; Teixeira & Onofre, 2009).

No início do estágio pedagógico, é fundamental dar prioridade às questões de organização, pois estas tendem, a ser mais acessíveis de resolver (Medeiros, 2022; Onofre, 1996). Organizar uma aula envolve não apenas gerir o tempo disponível, mas também planear a utilização do espaço, preparar adequadamente os materiais e controlar o comportamento dos alunos durante as atividades (Medeiros, 2022; Onofre, 1996; Souza & Anic, 2024). Apesar de parecerem desafios relativamente simples, estas questões organizacionais surgem com frequência como algumas das principais dificuldades enfrentadas pelos professores estagiários de Educação Física (Teixeira & Onofre, 2009).

A gestão do tempo, em particular a organização do tempo dedicado às tarefas e ao próprio desenvolvimento da aula, foi sempre um aspeto que consegui controlar com relativa facilidade e que rapidamente se tornou uma competência praticamente consolidada. No entanto, nas primeiras aulas, enfrentei algumas dificuldades na gestão do tempo de instrução inicial, sobretudo na fase de planeamento das atividades. Esta capacidade de gerir o tempo foi, em parte, facilitada pela experiência prévia de dar treinos de futebol, onde o controlo rigoroso do tempo é fundamental para o bom funcionamento do treino. Por outro lado, não posso afirmar o mesmo relativamente à gestão dos alunos, dos espaços e dos materiais disponíveis. Esta foi uma área em que senti maiores desafios, especialmente na

organização e coordenação do grupo durante as atividades, bem como na utilização adequada e eficiente dos recursos materiais e do espaço físico disponível. Ter um grupo de 50 alunos, como referi anteriormente, acabou por tornar esta tarefa ainda mais complexa, exigindo uma atenção redobrada e estratégias de gestão mais eficazes. Reconheço que estes aspetos requerem uma prática contínua e um cuidado adicional para atingir o mesmo nível de confiança que possuo na gestão temporal.

Tal como supramencionado, a gestão do tempo foi um aspeto que consegui controlar com relativa facilidade. Para isso, recorri sempre ao uso de um relógio, que me permitia monitorizar as horas e organizar as atividades de forma precisa. Durante o planeamento das aulas, em conjunto com a minha colega, definíamos previamente o tempo em média destinado a cada momento: instrução, aquecimento, troca de estações ou quaisquer outras atividades que considerássemos importantes. Indicávamos no plano a duração estimada de cada segmento, assim como a hora aproximada de início e fim de cada atividade. Para complementar esta organização, utilizávamos alarmes no relógio, o que nos permitia ter uma noção mais concreta do tempo e reduzir a preocupação constante com a sua gestão durante a aula. Esta prática mostrou-se fundamental, não apenas para cumprir o cronograma definido, como também para garantir que cada atividade decorresse de forma estruturada e equilibrada, permitindo maximizar o aproveitamento do tempo disponível e proporcionar aos alunos uma experiência de aprendizagem mais organizada e eficaz.

As principais dificuldades com que me deparei relativamente à gestão temporal foram o controlo do tempo de instrução inicial e nas rotações. Inicialmente, o tempo de instrução inicial acabava por ser superior ao previsto, o que gerava alguns efeitos negativos no tempo de prática como no comportamento dos alunos. Contudo, esta situação foi progressivamente resolvida. A forma como colmatámos este problema passou, tal como na gestão do tempo em geral, por um planeamento detalhado. Tanto eu como a minha colega passávamos algum tempo a preparar o que iríamos dizer durante a instrução, avaliando se tudo fazia sentido ou se algumas informações eram supérfluas, tal como nos aconselhou o nosso orientador de escola. Com o planeamento estruturado, aliado à realização de autoscopias e heteroscopias no final das aulas, fomos experimentando várias estratégias que nos ajudaram a otimizar este momento. A meu ver, a estratégia mais eficaz que utilizei foi baseada na experiência que já tinha nos treinos de futebol: apresentar aos alunos entre dois a quatro objetivos claros para a aula e, de seguida, utilizar o questionamento direto para despertar a atenção dos alunos e garantir que estes compreendiam os objetivos desde o início da instrução. Esta abordagem permitiu um início

de aula mais focado e eficiente. Relativamente às rotações, inicialmente não contabilizávamos com rigor o tempo destinado a cada estação, o que provocava algum desfasamento. A partir do momento em que começámos a incluir estes tempos no planeamento, a organização das rotações melhorou significativamente. Além disso, a aplicação de algumas estratégias mais simples, como contar até três para que os alunos se posicionassem rapidamente ou terminar o exercício com uma corrida até um determinado local, contribuiu para uma transição mais ágil e eficiente entre as tarefas.

Uma das dimensões que também foi desafiante no início do estágio foi a gestão dos alunos, sobretudo no que respeita à organização dos grupos durante as aulas. No arranque da minha prática letiva, esta competência estava pouco desenvolvida, em parte porque outras preocupações mais imediatas, como o controlo do grupo, a gestão do tempo e o fornecimento de feedback, ocupavam o centro da minha atenção. A perceção da importância de ajustar os grupos em função das necessidades dos alunos foi, portanto, algo que se foi construindo gradualmente, à medida que ganhei experiência, recebi orientações do orientador de escola, feedback do núcleo de estágio e aprendi a observar com maior detalhe a dinâmica do grupo. Com a evolução da prática, percebi que a organização de grupos de trabalho tem um papel determinante na diferenciação pedagógica e na resposta à diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem. O PNEF (Jacinto et al., 2001), destaca precisamente que a constituição de grupos é uma estratégia essencial para adaptar o ensino às necessidades dos alunos, devendo assumir diferentes configurações consoante os objetivos definidos. Assim, nos primeiros planeamentos, a criação de grupo teve por base os resultados da avaliação diagnóstica, mas ao longo do ano letivo foram realizadas várias alterações, quer devido à progressão dos alunos, quer por razões comportamentais que justificavam reajustes. Ao longo do estágio, fui encontrando um equilíbrio entre a utilização de grupos heterogéneos e homogéneos. Após cada aula, eu e a minha colega dedicávamos um momento de reflexão para repensar a sua composição, sempre com o objetivo de preparar a aula seguinte de forma mais ajustada possível. Normalmente, começávamos por identificar os alunos considerados prioritários, atribuindo-lhes colegas que já tinham atingido os objetivos da matéria em questão e que revelavam uma postura cooperante, funcionando quase como mediadores ou “segundos agentes de ensino”. De seguida, agrupávamos os restantes alunos, quer com pares do mesmo nível, quer com colegas mais avançados, acreditando que esta interação poderia beneficiar ambas as partes. Houve, naturalmente, situações em que optámos por grupos homogéneos, sobretudo quando se tratava de trabalhar competências específicas com os alunos prioritários. Nesses momentos, os restantes alunos eram

encaminhados para tarefas mais autónomas, o que garantia a continuidade do seu envolvimento e que os mesmos se mantivessem motivados e focados. Considero que conseguimos manter um bom equilíbrio entre a heterogeneidade, que favorece a entreajuda, e a homogeneidade, que permite um trabalho mais focado em determinadas dificuldades. Também nos momentos de aquecimento explorámos diferentes formas de constituição de grupos, de modo a oferecer várias experiências aos alunos. Algumas vezes recorremos às ilhas, principalmente no início, aproveitando a organização já familiar dos alunos de outras disciplinas. Noutras ocasiões, formámos grupos por níveis ou permitimos que fossem os próprios alunos a escolher os colegas, como forma de aumentar a motivação e promover um ambiente de maior proximidade. No início, estas decisões não eram fáceis e muitas vezes não percebia de imediato a necessidade de reajustar os grupos durante a própria aula. No entanto, com a experiência, feedbacks do orientador e a observação de outras práticas, desenvolvi um olhar mais atento, que me permitiu tomar decisões mais rápidas e eficazes. Hoje considero que a gestão dos grupos foi um dos maiores desafios do meu estágio, mas também uma das aprendizagens mais enriquecedoras, pois obrigou-me a refletir constantemente sobre a forma de responder às necessidades individuais e coletivas do grupo.

No que se refere à gestão dos espaços e dos materiais, reconheço que, embora tenha enfrentado alguns constrangimentos, estes nunca assumiram uma dimensão suficientemente importantes para serem considerados uma lacuna prioritária de formação. As situações problemáticas que surgiram foram sempre pontuais e de rápida resolução, na maioria das vezes analisadas e discutidas nas reuniões de núcleo de estágio, o que possibilitou encontrar soluções eficazes e de fácil aplicação nas seguintes aulas. Entre os principais desafios, destacaram-se a necessidade de adaptar os espaços às exigências das tarefas, a recorrência de materiais deixados no chão pelos alunos sem estarem a ser utilizados e as dificuldades relacionadas com a arrumação do material no final das aulas. Apesar de parecerem aspetos secundários, percebi que estes elementos organizacionais influenciam significativamente o ritmo da aula e até o comportamento dos alunos, uma vez que um espaço desorganizado tende a gerar maior dispersão e perda de tempo útil de prática. Um exemplo concreto em que estas dificuldades se tornaram mais evidentes foi nas aulas de ginástica de aparelhos. Nestas aulas, pela própria complexidade e dimensão do material utilizado, os alunos mostravam maior tendência a dispersar, o que resultava em momentos de maior desorganização. Ao longo do tempo, procurámos testar diferentes formas de otimizar a arrumação. Por vezes, nomeávamos um número reduzidos de alunos para essa tarefa, noutras, responsabilizávamos o grupo que estivesse a utilizar o material.

Contudo, apesar dessas estratégias, verificava-se ainda alguma confusão. Com o olhar mais crítico que fui desenvolvendo ao longo do estágio, percebo agora que esta limitação poderia ter sido colmatada através de um planeamento mais detalhado, à semelhança do que fazíamos noutros aspetos da aula. Uma proposta que deixo para o futuro passa por organizar, logo à partida, grupos fixos de alunos responsáveis pela arrumação, definidos semanalmente, e que neste caso poderia ter sido estruturado com base nas “ilhas”. Este modelo permitiria não só otimizar o tempo, mas também fomentar o sentido de responsabilidade e cooperação entre os alunos, promovendo um ambiente mais funcional e organizado.

Prosseguindo para a vertente da instrução, importa referir que está é frequentemente identificada como uma das maiores dificuldades sentidas pelos professores em fase de estágio (Teixeira & Onofre, 2009). Esta dimensão integra momentos como a orientação inicial, os balanços finais da aula, as explicações práticas e a devolução de feedback. Segundo Rosado e Mesquita (2011), a instrução corresponde ao conjunto de interações, verbais ou não verbais, estabelecidas entre o docente e discentes, tendo em consideração os conteúdos e os objetivos de aprendizagem. A competência de transmitir informações de forma clara e eficaz constitui uma das bases da profissão docente. Na disciplina de Educação Física, este momento ganha ainda uma maior importância, pois é através dele que os alunos recebem instruções fundamentais para a realização das tarefas propostas, em consonância com os conteúdos e os objetivos da disciplina (Siedentop, 1991). Não obstante, durante o meu percurso de prática pedagógica, esta dimensão foi particularmente desafiante, sobretudo no que respeita à clareza das instruções iniciais, ao acompanhamento contínuo dos alunos através de feedback pedagógico e à conclusão adequada desse ciclo. No início do estágio, constatei que as minhas instruções iniciais, além de longas, eram por vezes pouco objetivas. Isso resultava numa prática menos orientada, com menor tempo de prática e com mais episódios de indisciplina e distração, comuns em períodos prolongados de exposição teórica. Esta situação foi identificada quer através das autoscopias, quer nas reuniões do ciclo de estágio, o que me levou a procurar estratégias de melhoria. Assim como referi anteriormente, no final de todas as aulas realizava autoscopias e refletia sobre o decorrer da aula, focando-me na maioria das vezes na instrução e no feedback. Através dessa reflexão, durante o planeamento das aulas comecei a preparar, de forma mais consciente, as ideias que pretendia transmitir, a maneira como iria conduzir a instrução e a forma como forneceria feedback. No plano de aula, deixava sempre alguns apontamentos centrados na organização da instrução inicial, onde estruturava a mensagem a transmitir, a definição das

tarefas, os objetivos e também, os momentos de demonstração e questionamento, articulando tudo com a gestão do tempo. Com a experiência, esses apontamentos foram-se tornando mais completos, passando a incluir também aspectos relacionados com a minha intervenção pedagógica. Ao aplicar esta estratégia, pude constatar resultados bastante positivos: as instruções iniciais tornaram-se mais claras e objetivas, o que permitiu transmitir a informação essencial em menos tempo. Esta abordagem foi especialmente vantajosa em situações em que os conteúdos não me eram tão familiares, razão pela qual pretendo continuar a utilizá-la na minha prática profissional. Apesar destas melhorias ao nível da clareza e da gestão temporal, reconheço que a dinâmica destes momentos nem sempre foi suficientemente apelativa. Assim, um dos meus objetivos foi tornar a instrução inicial mais envolvente de modo a captar melhor a atenção dos alunos e estimular o seu entusiasmo. Desta forma, para consolidar a aprendizagem, recorri frequentemente a duas estratégias fundamentais, tal como refere Siedentop (1991): a demonstração e o questionamento. A demonstração foi especialmente eficaz na apresentação de novas técnicas ou exercícios, permitindo aos alunos compreender visualmente o que lhes era solicitado. Já o questionamento assumiu um papel importante na verificação da compreensão dos conteúdos, fomentou a interação entre o professor e alunos e funcionou ainda como estratégia de gestão do grupo, ajudando a reduzir conversas paralelas durante as instruções iniciais.

O papel do feedback no processo de ensino-aprendizagem é amplamente reconhecido como uma das dimensões essenciais da prática docente, tendo impacto direto no progresso e no sucesso dos alunos (Rosado & Mesquita, 2011; Siedentop, 1991). A sua importância ficou particularmente evidente durante o meu estágio pedagógico, onde este tema foi alvo de grande atenção e prática, tornando-se uma prioridade para a minha evolução profissional. No início da experiência, a minha intervenção através do feedback era reduzida e, muitas vezes, limitava-se a aspetos de organização ou de gestão da aula. Isso fazia com que nem sempre conseguisse responder às necessidades específicas dos alunos ou apontar de forma clara os aspetos fundamentais a melhorar. Tal dificuldade estava relacionada com a inexperiência no processo de observação e avaliação, o que implicava mais tempo de análise e originava indicações pouco direcionadas. Para ultrapassar estas limitações, recorri a diferentes estratégias de prática e de estudo. As observações das aulas do orientador de escola, de outros docentes do colégio com mais anos de experiência e dos colegas do núcleo de estágio foram momentos valiosos para observar a forma de como e quando eles forneciam o feedback, e ainda constituíram oportunidades importantes para treinar a minha capacidade de avaliar mais rapidamente o

desempenho dos alunos e fornecer feedback mais ajustados. Paralelamente, investi no estudo autónomo, o que me permitiu identificar erros recorrentes e selecionar instruções mais eficazes para corrigir determinadas execuções, tal como debater as mesmas nas reuniões com o núcleo de estágio. Além disso, durante o planeamento, com o apoio das estratégias anteriormente referidas, antecipava alguns dos feedbacks mais relevantes para a matéria em questão e registava-os no plano de aula. Esta prática mostrou ser muito útil, permitindo-me intervir de forma mais célere e adequada, ajudando os alunos com maior eficácia. Este esforço mostrou-se particularmente importante em matérias sobre as quais tinha menos conhecimento. Com o tempo e a experiência acumulada, consegui tornar o feedback mais rico em conteúdo, tanto em forma prescritiva como descritiva e, reduzi a tendência inicial de me centrar em aspetos avaliativos. Além disso, o aumento da familiaridade com as matérias e a prática pedagógica permitiram encurtar o tempo de observação, tornando a minha intervenção mais frequente e abrangente. Outro desafio identificado esteve relacionado com o uso do feedback à distância. Como grande parte das aulas de Educação Física foram organizadas por grupos ou estações, percebo que tendia a concentrar-me demasiado no minigrupo que acompanhava de perto, acabando por descuidar o restante grupo. Esta limitação comprometia não só o controlo geral da aula, como também a possibilidade de intervir em situações críticas que surgiam noutras estações ou grupos. Apenas a partir do final do 1º semestre comecei a desenvolver esta competência de forma mais consistente, conseguindo acompanhar o 7B de forma mais global. Este progresso foi possível, em grande medida, graças à observação de aulas de outros professores do colégio e do professor orientador, bem como aos feedbacks que me foram sendo fornecidos sobre este aspeto. Além disso, procurei adotar estratégias específicas para melhorar a gestão de aula e a eficácia do feedback à distância. Uma das mais relevantes foi o cuidado com o meu posicionamento na aula, de forma a conseguir observar, de forma global, tudo o que acontecia em simultâneo. Paralelamente, recorri à utilização de frases previamente planeadas e ajustadas à matéria em questão. No caso do voleibol, por exemplo, utilizava expressões como *“Quero ver bolas altas”* ou *“Estou a ver poucas bolas no ar”*. Este tipo de feedback, simples, mas objetivo, não só reforçava a minha presença junto do grupo, como também ajudava os alunos a focarem-se nos aspetos fundamentais da tarefa. Apesar da evolução alcançada, considero que esta continua a ser uma área prioritária de aprofundamento, pela sua importância não apenas na manutenção da disciplina e no controlo do grupo, mas sobretudo para assegurar que todos os alunos recebem feedbacks de qualidade, elemento determinante para a sua aprendizagem e progresso. Ao longo do ano, também se tornou claro que não é possível fornecer feedback

da mesma forma a todos os alunos. Alguns exigiam maior atenção e intervenção, e por isso, no planeamento das aulas, identifiquei previamente quais seriam os alunos prioritários em cada matéria. Esta estratégia ajudou-me a organizar melhor a deslocação entre os grupos e a direcionar a minha intervenção para onde era mais necessária. Outro ponto que considero crucial é assegurar o fecho do ciclo de feedback. Nem sempre consegui verificar se os alunos aplicavam de imediato as orientações dadas, pois por vezes mudava logo de foco após a intervenção. Em determinados momentos, mantinha-me junto ao grupo ou aluno para confirmar se o comportamento alterava. No futuro, pretendo consolidar esta prática, garantindo que o feedback dado gera efetivamente impacto na aprendizagem. De forma geral, vejo como objetivos de melhoria: ser ainda mais interventiva na aula; aumentar a diversidade dos tipos de feedback (quinestésico, interrogativo e prescritivo); e reforçar o feedback à distância.

O clima relacional diz respeito às interações que se estabelecem entre o professore e aluno, entre os próprios alunos e entre o aluno e a tarefa em questão (Onofre, 1996). A criação de um ambiente de aprendizagem favorável depende diretamente da qualidade destas três relações (Siedentop, 1991). No que respeita à relação professor-aluno, procurei desenvolvê-la ao longo de todo o ano letivo, embora sinta que não alcancei o nível desejado. A construção de laços afetivos positivos foi relativamente fácil, sobretudo porque consegui criar uma ligação com a maioria dos alunos desde cedo, incluindo aqueles com maiores dificuldades comportamentais. No entanto, uma boa relação não depende apenas da afetividade; o respeito dos alunos e o reconhecimento do professor como figura de autoridade são igualmente essenciais. Foi precisamente nesta vertente que encontrei maior dificuldade, não conseguindo consolidar plenamente essa autoridade junto de alguns alunos. O respeito dos alunos é determinante para reduzir comportamentos desviantes, aumentar o foco nas tarefas e garantir a aceitação das decisões pedagógicas. Apesar de ter obtido alguns progressos por meio de uma postura mais assertiva e de uma comunicação mais clara, não consegui manter esses resultados de forma consistente. Apesar de o grupo, em geral, se relacionar bem, ainda se formavam alguns subgrupos que, por vezes, se mostravam fechados, havendo episódios de tensão ou rejeição entre outros alunos do 7B. A maioria das aulas decorria sem incidentes, graças a medidas preventivas como a organização cuidadosa dos grupos, mas ocasionalmente, surgiam conflitos ou situações de exclusão. Sempre que isso acontecia, procurava intervir de imediato, promovendo a integração de todos e reforçando o respeito mútuo. Quando surgiam conflitos, considerava importante conversar individualmente com os alunos envolvidos, estratégia que foi eficaz durante o estágio.

Quanto à relação aluno tarefa, para que esta seja positiva a mesma depende de vários fatores, nomeadamente da adequação da atividade às características do aluno, do envolvimento do aluno na sua execução e da verdadeira oportunidade de aprendizagem que proporciona. Esta relação é fundamental para o progresso dos alunos nas suas aprendizagens. Desde o início do ano letivo, tenho dedicado especial atenção a este aspeto, procurando sempre criar condições que permitiam aos alunos beneficiar de uma experiência de aprendizagem eficaz. Contudo, este processo não se mostrou simples. A escolha das tarefas mais apropriadas foi suportada, sobretudo, pelos dados recolhidos na avaliação inicial e ao longo das restantes aulas, permitindo realizar ajustes pedagogicamente adequados e diferenciados. Os ajustes eram frequentemente implementados de uma unidade de ensino para a outra, e por vezes até de aula para aula, numa tentativa constante de encontrar a melhor abordagem para cada situação. Para além dessas alterações estruturais, também realizava adaptações no próprio decorrer das aulas, ajustando diferentes exercícios em função das capacidades, necessidades e ritmos de aprendizagem dos alunos. Este foi, de facto, um dos aspetos prioritários do meu trabalho, e constitui uma área que reconheço a importância de continuar a investir, procurando estratégias cada vez mais eficazes de diferenciação pedagógica. Considero essencial manter esta atenção à individualidade de cada aluno, não só para potenciar o desenvolvimento das suas competências, mas também para promover a motivação, a inclusão e o sentimento de sucesso no processo de aprendizagem. Apesar disso, as principais dificuldades na relação aluno-tarefa não se centraram apenas na adequação das tarefas, mas sobretudo no nível de empenho demonstrado pelos alunos. De forma geral, o grupo mostrou-se interessado, mas notava-se uma dedicação nas atividades de que mais gostavam, como o voleibol, futebol e ténis, enquanto mostravam menor interesse em disciplinas que apreciavam menos, como o atletismo, ou a ginástica de solo. Ao longo do ano letivo, implementei várias estratégias com o objetivo de aumentar o envolvimento dos alunos. Entre as estratégias utilizadas, destacam-se: maior acompanhamento e feedback constante; momentos de competição; e a possibilidade de os alunos escolherem qual a matéria precisavam de trabalhar dentro das que ainda não tinham atingido. Estas estratégias foram construídas e adaptadas a partir da observação de aulas do meu orientador de escola, de outros docentes, bem como através de discussões durante as reuniões de núcleo. Ainda dentro da temática aluno-tarefa, aluno-professor, surgiu um dos maiores desafios da minha experiência enquanto professora estagiária. Logo no início do ano letivo deparei-me com um aluno bastante introvertido, cuja relação com os colegas era praticamente inexistente. Recusava-se a participar, saía muitas vezes a meio da aula e

mostrava uma rejeição em relação à disciplina de Educação Física. Com o tempo, e através de uma relação de proximidade e confiança que fui construindo, comecei a perceber de que forma poderia chegar até ele e tornar a disciplina significativa para a sua realidade. Aos poucos, sempre em articulação com a minha colega codocente, fomos introduzindo adaptações que lhe permitiam sentir-se mais confortável e capaz de realizar as tarefas propostas. Progressivamente, esse aluno começou a envolver-se, a participar de forma consistente e a ultrapassar algumas das suas próprias barreiras. No final do ano letivo, o progresso foi notório: o aluno realizava praticamente todas as aulas, mostrando não só uma maior abertura à prática, mas também um crescimento pessoal visível. Sabemos que continuará a ser um aluno com muitas dificuldades, mas o caminho percorrido representa uma vitória significativa. Acompanhar esta evolução foi extremamente gratificante e confirmou-me, de forma ainda mais clara, que estou no curso certo. Perceber que consegui, em conjunto com o grupo 7B, promover um desenvolvimento global, e que esse aluno em particular conseguiu superar tantos desafios, foi algo que me marcou profundamente enquanto futura professora. Esta experiência reforçou a importância da paciência, da adaptação pedagógica e do olhar individualizado sobre cada aluno, valores que pretendo continuar a cultivar ao longo da minha prática docente.

4.4 Na semana tempo inteiro e de contacto com o 1.º Ciclo

A semana de tempo inteiro e de contacto com o 1.º ciclo construirá, sem dúvida, uma experiência marcante e transformadora na minha formação enquanto futura professora de Educação Física. Ao longo destes dias, senti-me verdadeiramente imersa na realidade profissional, enfrentando desafios reais que exigiram de mim uma grande capacidade de adaptação, resiliência e reflexão crítica. Foram várias as emoções que vivi nessa semana, uma mistura de entusiasmo e ansiedade, sobretudo pela diversidade de faixas etárias com que tive contacto, desde crianças do 1.º ciclo a jovens do ensino secundário. Esta heterogeneidade levou-me a ajustar constantemente a minha forma de comunicar, bem como a explorar diferentes metodologias e abordagens pedagógicas. Com os alunos mais novos, procurei desenvolver uma vertente mais lúdica, criativa e motivadora, enquanto com os mais velhos adotei uma postura mais estruturada, exigente e reflexiva, sempre com o objetivo de promover aprendizagens significativas. Vários estudos indicam que a adaptação das metodologias de ensino às características dos alunos e às suas faixas etárias é fundamental para o sucesso da aprendizagem (Lopes, 2021). Durante esta semana, tive a oportunidade de lecionar em vários grupos, desde o 1.º

ciclo (1.º ao 4.º ano), passando pelo 3.º ciclo (7.º, 8.º e 9.º anos), até ao ensino secundário (10.º, 11.º e 12.º anos). Este contacto diversificado permitiu-me não só aplicar diferentes metodologias, como também perceber as especificidades e exigências de cada nível de ensino. As aulas de natação com o 1.º ciclo, por exemplo exigiram de mim uma maior atenção   adaptação ao meio aquático, enquanto com os grupos do secundário senti a necessidade de planificar aulas mais complexas e desafiantes. Outro aspeto fundamental desta experiência foi a densidade horária. O facto de ter um horário cheio, com aulas distribuídas desde manhã até ao final da tarde, fez-me sentir, na prática, o que é a rotina de um professor de Educação Física. A exigência de gerir o cansaço, manter a energia e a motivação em todas as aulas, e ainda ter tempo para preparar e refletir sobre as práticas pedagógicas deu-me uma percepção muito mais realista da profissão. Esta experiência reforçou em mim a consciência de que a docência exige não são conhecimento científico e pedagógico, como também organização, resiliência física e emocional, e uma forte capacidade de gestão do tempo. A gestão eficiente do tempo é reconhecida como uma competência essencial para os professores de Educação Física, permitindo-lhes equilibrar diversas demandas da profissão (Anacleto, 2013; Batista et al., 2019). Entre as maiores dificuldades que enfrentei, destaco o planeamento de aulas cujo conteúdos não dominava tão bem, como por exemplo a ginástica acrobática, além disso tive ainda alguma dificuldade na gestão de espaços não definidos ou partilhados, o que implicou uma reorganização constante das atividades e uma capacidade acrescida de improvisação. Para ultrapassar estes obstáculos, recorri a várias estratégias, como o diálogo próximo e colaborativo com os professores titulares, a observação atenta das aulas de diferentes grupos, a utilização de modelos de planificação mais rigorosos, bem como a antecipação de possíveis imprevistos. Ao refletir sobre esta semana, percebo o quanto cresci a nível pessoal e profissional. Foi uma oportunidade essencial para testar os meus limites, sair da minha zona de conforto e consolidar competências fundamentais para a prática docente, como a organização, a comunicação, a gestão do tempo e a capacidade de adaptação a diversos contextos e imprevistos. Mais do que uma semana exigente, esta experiência confirmou a minha paixão pela docência e reforçou o gosto em ensinar, sobretudo aos mais novos, cujo entusiasmo e espontaneidade me motivaram diariamente. Cada desafio enfrentado foi, na verdade, uma oportunidade de aprendizagem e sem d vida levarei esta experiência como uma referência importante para o meu percurso enquanto futura professora de Educação Física.

5.0 envolvimento dos alunos na avaliação: a viagem pelo mar da Investigação e Inovação Pedagógica

Como referi anteriormente no subcapítulo da “Avaliação”, ao chegar ao CPA deparei-me com uma forma de avaliação muito diferente daquela a que estava habituada. A clareza dos critérios, a forma como os objetivos eram comunicados e a constante atualização do progresso dos alunos tornaram-se aspetos que me marcaram e que despertaram em mim uma nova forma de olhar para a avaliação. Esta realidade acabou por ser decisiva para a definição do tema da investigação-ação desenvolvido no âmbito da Área 2 do estágio. O núcleo de estágio decidiu centrar o trabalho precisamente no envolvimento dos alunos no processo de avaliação, procurando compreender de que forma os professores de Educação Física recorrem a diferentes estratégias para tornar a avaliação mais transparente, participativa e significativa. Esta escolha foi particularmente pertinente no contexto do CPA, onde a avaliação é encarada como um processo pedagógico contínuo e não apenas como um momento de classificação (D. Fernandes, 2021a).

Para dar início a este processo, realizámos várias reuniões com o professor orientador e com o diretor de ciclo, o que nos permitiu identificar algumas problemáticas, ou temas pertinentes para o colégio e selecionar aquele que nos pareceu mais relevante para investigar. A questão de partida foi, entretanto, alvo de reformulações, fruto da reflexão conjunta entre o núcleo e os orientadores, até chegarmos a uma versão final mais adequada à realidade do colégio e aos nossos objetivos enquanto estagiários. Seguiu-se a etapa da revisão da literatura, que nos permitiu construir um quadro teórico sólido e compreender que a avaliação formativa deve ser vista como um processo que favorece a autorregulação e a aprendizagem, sendo essencial que os alunos tenham clareza sobre os objetivos e os critérios, e que recebam feedback regular e construtivo (D. Fernandes, 2021a). Posteriormente, definimos os instrumentos de recolha de dados: questionários dirigidos aos alunos e entrevistas estruturadas realizadas aos professores. A preparação destes instrumentos obrigou-nos a refletir não só sobre a pertinência e a clareza das questões, como também sobre aspetos éticos essenciais, como o consentimento informado e a garantia de anonimato dos participantes. A fase de aplicação foi particularmente enriquecedora. Os questionários aos alunos, apesar de logisticamente

mais simples, exigiriam rigor no controlo das condições de resposta, de forma a assegurar que os resultados refletiam opiniões individuais e fidedignas. Já as entrevistas com os professores colocaram-nos outros desafios, sobretudo a necessidade de garantir uniformidade na condução, respeitando o guião elaborado para que os dados pudessem ser comparáveis. Concluída a recolha, passámos à análise dos dados. Embora tenha colaborado na análise qualitativa das entrevistas, a minha participação foi mais significativa na análise quantitativa dos questionários, com recurso ao software IBM SPSS. Este momento foi exigente, mas também bastante estimulante, já que me permitiu desenvolver novas competências técnicas e compreender como transformar dados brutos em informação útil e fundamentada.

A análise dos resultados permitiu compreender, de forma integrada, as estratégias utilizadas pelos professores de Educação Física para envolver os alunos na avaliação e a forma como estas são percecionadas pelos próprios docentes. No que diz respeito aos professores, verificou-se a adoção de um conjunto de práticas consistentes com uma abordagem formativa da avaliação. Entre as estratégias mais referidas destacam-se a explicação antecipada dos critérios de avaliação, a partilha de instrumentos de registo, a comunicação contínua sobre o progresso dos alunos e a promoção de momentos de auto e heteroavaliação. Estas práticas visam, segundo os docentes, garantir a transparência do processo avaliativo, fomentar a autorregulação e consolidar a responsabilidade dos alunos pelas suas aprendizagens. Contudo, apesar da valorização generalizada destas estratégias, alguns professores reconhecem que a sua eficácia depende fortemente da capacidade dos alunos em interpretar a informação disponibilizada e em transferi-la para a ação. Deste modo, a intencionalidade pedagógica e a adaptação das estratégias às características individuais dos alunos emergem como fatores determinantes para o sucesso da avaliação formativa. Relativamente aos alunos, os dados revelam uma perceção global positiva das práticas avaliativas implementadas pelos professores. A grande maioria reconhece a existência de momentos de explicação de critérios e de feedback formativo, valorizando essas ações enquanto oportunidades de aprendizagem. No entanto, os resultados demonstram que essa valorização nem sempre se traduz numa compreensão plena dos critérios de classificação ou numa utilização autónoma dessa informação. Esta discrepância sugere que a comunicação, embora frequente, nem sempre é suficiente clara ou ajustada à literacia avaliativa dos alunos. Verificaram-se, ainda, diferenças significativas entre grupos: os alunos com classificação mais elevadas tendem a atribuir maior importância às estratégias e a integrá-las de modo mais reflexivo, enquanto os alunos com classificações inferiores, embora revelem algum conhecimento dos critérios,

tendem a adotar uma postura mais instrumental e dependente do professor. De forma geral, estes resultados apontam para uma convergência entre o discurso dos professores e a percepção dos alunos quanto ao valor pedagógico das práticas avaliativas, mas também evidenciam desafios no que diz respeito à compreensão e apropriação dos critérios por parte dos alunos. O reforço de uma clara comunicação e a criação de oportunidades de reflexão conjunta poderão constituir passos fundamentais para aprofundar a dimensão formativa da avaliação e potencializar a aprendizagem autônoma dos alunos.

A nível pessoal e profissional, este trabalho representou um contributo inestimável. Para além de ter aprofundado as minhas competências de investigação e de análise crítica, ajudou-me também a refletir sobre a importância de tornar os processos avaliativos mais claros, acessíveis e formativos. Além disso, a aprendizagem das estratégias partilhadas pelos professores mais experientes permitiu-me integrá-las na minha prática de estágio, ajudando os alunos a compreender melhor os critérios de avaliação e a acompanhar mais de perto o seu progresso. Senti que este conhecimento me deu ferramentas para apoiar os alunos de forma mais eficaz, orientando-os na definição de metas pessoais e no desenvolvimento de uma atitude autónoma e responsável face à sua aprendizagem.

6.0 meu contributo para a comunidade do CPA: a viagem pelo mar do fazer juntos

6.1 Nas Atividades de Complemento Curricular

No âmbito da Área 3 do estágio, foi-nos dada a oportunidade de escolher um núcleo desportivo a acompanhar. Inicialmente, encontrava-me indecisa entre o ténis, o voleibol e o basquetebol, mas acabei por optar pelo núcleo de basquetebol. Esta escolha foi motivada não só pela compatibilidade de horários com a minha atividade como treinadora de futebol, como também pelo facto de o basquetebol ser uma modalidade onde sentia maiores dificuldades. Assim, encarei esta decisão como uma oportunidade de superar desafios pessoais e de adquirir competências essenciais para a minha futura prática profissional enquanto professora de Educação Física. Após partilhar a minha escolha com o orientador, surgiu a dúvida sobre a viabilidade da integração neste núcleo, uma vez que era relativamente recente. No entanto, acabou por se concretizar a possibilidade de acompanhar o diretor do 3.º ciclo, que já jogou basquetebol e foi professor de Educação Física, o que foi extremamente enriquecedor para o meu percurso. Antes de iniciar os treinos, realizámos uma reunião para discutir o modelo pedagógico a aplicar e os exercícios a adotar. Foi nesse momento que o professor nos apresentou o método de ensinar através do jogo, uma metodologia que parte do jogo, desmontando-o em função das necessidades dos alunos, e que permite uma progressão contínua das aprendizagens. Tal como referem Silva et al. (2021), o ensino do jogo favorece a criação de situações próximas da realidade desportiva, promovendo aprendizagens significativas e o envolvimento ativo dos alunos. Do mesmo modo, Koekoek et al. (2022) defendem que a pedagogia baseada no jogo permite estruturar ambientes de aprendizagem ricos e adaptáveis, assegurando uma progressão contínua e ajustada às necessidades dos praticantes. Identifiquei-me de imediato com esta abordagem, pela forma como alia a prática ao desenvolvimento progressivo das competências.

Os treinos do núcleo decorriam em dois momentos semanais distintos: às terças-feiras, entre as 17h00 e as 18h15, geralmente no polidesportivo, e às quintas-feiras, durante a hora de almoço, das 13h20 às 14h05, normalmente no pavilhão. Numa fase inicial, o meu papel consistia em acompanhar de perto o professor, observando a aplicação prática do modelo. Progressivamente, comecei a intervir em momentos específicos e, à medida que fui ganhando confiança, assumi a orientação de exercícios e, por vezes, de

treinos completos, sobretudo quando o professor não podia estar presente. Esta evolução no meu papel permitiu-me desenvolver autonomia, sentido de responsabilidade e maior capacidade de preparação. Um dos maiores desafios consistiu em apoiar os alunos que apresentam mais dificuldades. Para tal, tive de construir exercícios adaptados às duas necessidades incidindo especialmente no drible, no passe e no lançamento na passada. Este processo obrigou-me a ser criativa, a realizar pesquisa autónoma e até a adaptar alguns exercícios que utilizava nos treinos de futebol ao contexto de basquetebol. Ao mesmo tempo, compreendi a importância de ajustar estratégias de ensino às diferentes faixas etárias, níveis de competência e perfis individuais dos alunos. O grupo do núcleo era bastante heterogéneo, composto por cerca de 14 alunos, entre os 10 e os 15 anos, pertencentes ao 2.º e 3.º ciclos do CPA. Esta diversidade, embora represente um desafio em termos de planificação, foi também uma mais-valia, pois proporcionava aprendizagens mútuas e enriquecia as dinâmicas do grupo. Um dos momentos mais significativos ocorreu quando o professor nos desafiou a planear e a conduzir quatro treinos consecutivos, inteiramente da nossa responsabilidade. Esta tarefa foi exigente, sobretudo porque nunca tinha elaborado um plano sequencial de treinos de basquetebol com aplicação prática. No entanto, a minha experiência enquanto treinadora de futebol ajudou-me bastante. Apoiei-me na lógica pedagógica do professor, baseada no “aprender pelo jogo”, informei-me mais sobre a modalidade, analisei diferentes exercícios e adaptei alguns que já conhecia para fazer sentido no contexto do basquetebol. O meu objetivo foi que os treinos seguissem uma progressão lógica, iniciando sempre com momentos livres de contacto com a bola, seguidos de exercícios de manipulação e controlo, depois finalização, sempre com base em dinâmicas de jogo, e terminando com jogo formal ou pequenos torneios. Apesar das dificuldades associadas à heterogeneidade do grupo, consegui planear exercícios que desafiassem todos os alunos e, de forma geral considero que alcancei esse objetivo. Um dos treinos realizou-se após um jogo contra outros alunos e, nesse contexto, o professor deu-me um feedback muito pertinente: teria sido interessante trabalhar diretamente sobre os erros cometidos nesse jogo. Apesar de ter tentado incluir exercícios de superioridade numérica para abordar essas dificuldades, percebi que a escolha não foi a mais eficaz, pois os alunos acabaram por se focar mais na rotação dos jogadores do que no conteúdo da tarefa. Este tipo de feedback foi fundamental para a minha aprendizagem, pois ajudou-me a perceber de forma mais clara como poderia ter ajustado o treino e de que forma poderia melhorar. De acordo com Machado (2008), o erro deve ser considerado um constrangimento indissociável do processo ensino-aprendizagem, pois permite ao aluno reconhecer e corrigir as falhas, promovendo uma aprendizagem mais consciente e eficaz.

No futuro, pretendo refletir mais sobre os erros observados durante os jogos e planejar exercícios mais simples e direcionados, nos quais os alunos se possam focar apenas em corrigir esses erros. Quero também estruturar cada treino de forma mais consciente, garantindo que cada atividade tenha um objetivo claro e contribua para a melhoria contínua dos alunos (G. Machado, 2008).

Outro momento marcante foi a realização de dois jogos competitivos contra alunos do colégio que jogavam basquetebol federado. Esta experiência foi bastante enriquecedora para os nossos alunos, uma vez que lhes permitiu aplicar em contexto real as competências desenvolvidas nos treinos e sentir a exigência de um jogo mais competitivo. Para mim, foi também uma oportunidade de desenvolver competências de liderança, comunicação e tomada de decisão, já que estive a acompanhar os alunos de perto, a orientar o jogo, fornecer feedbacks e gerir o tempo e a pontuação.

Paralelamente, tive a oportunidade de trabalhar individualmente com uma aluna do 9.º ano, que foi incentivada a experimentar os treinos com o objetivo de desenvolver tanto competências motoras, como competências sociais, dada a sua dificuldade em integrar-se em dinâmicas de grupo. Inicialmente, a aluna apresentava bastantes limitações técnicas, mas com o decorrer dos treinos foi possível observar uma evolução muito significativa, sobretudo ao nível do drible, do passe e do lançamento. Para além da evolução técnica, também a sua atitude mudou, passando a demonstrar maior confiança e disponibilidade para interagir. Este acompanhamento individual foi particularmente gratificante, pois percebi que os exercícios que planeei especificamente para ela, estavam de facto, a resultar.

À medida que o estágio foi avançando, a evolução do grupo tornou-se bastante visível. Muitos alunos, que no início, apresentavam dificuldades técnicas ou falta de entendimento do jogo passaram a demonstrar progressos claros, não só em termos de execução, como também na confiança e na motivação, que por sua vez, reforçou também o meu entusiasmo pela modalidade.

Na transição entre semestres, tivemos também a oportunidade de realizar uma avaliação formativa dos alunos, analisando parâmetros como assiduidade, o empenho e as competências técnicas. Este momento foi muito importante, pois permitiu uma reflexão conjunta com o professor e a minha colega que também pertencia ao núcleo, onde partilhámos perspetivas e debatemos os progressos observados. Essa análise ajudou-me a compreender melhor o valor da avaliação contínua no processo de ensino-aprendizagem. Na reta final, foi possível observar não só uma melhoria significativa nos alunos, mas

também um crescimento coletivo do núcleo. Incentivámos a participação de novos elementos, convidando colegas a experimentar a modalidade, o que permitiu dinamizar ainda mais o grupo. Esta continuidade, aliada à orientação próxima do professor, proporcionou-me aprendizagens essenciais que certamente levarei para a minha futura prática docente.

Em suma, a experiência no núcleo de basquetebol foi extremamente enriquecedora, tanto a nível pessoal como profissional. O contacto direto com os alunos, a adaptação de estratégias, a liderança de treinos e a resolução de desafios específicos permitiram-me consolidar aprendizagens, desenvolver competências pedagógicas e reforçar a minha ligação com esta modalidade. Este percurso ficará marcado como uma etapa fundamental na minha formação enquanto futura professora de Educação Física.

6.2 No Projeto de Intervenção

No âmbito do nosso estágio, foi desenvolvido um conjunto de iniciativas com o propósito de dinamizar a vida escolar e promover hábitos de vida saudáveis entre os docentes do CPA. Para identificar as atividades mais adequadas para o colégio, realizámos várias observações, questionámos alguns elementos da comunidade escolar e analisámos as condições existentes do estabelecimento. Para além disso, em diversas reuniões com o nosso orientador de estágio, foram descartadas algumas ideias menos viáveis. Identificámos assim, que, apesar da abundância de instalações desportivas disponíveis, estas se encontravam subaproveitadas pelos professores, sobretudo devido à sobrecarga de horários e à dificuldade em conciliar as responsabilidades profissionais com a prática de atividade física. Perante esta realidade, o núcleo de estágio definiu como objetivo central a promoção de atividades que, para além de incentivar a prática de exercício físico, contribuíssem para a criação de momentos de convívio, descontração e fortalecimento do espírito de grupo entre os professores e colaboradores do CPA. Pretendia-se assim, que estas iniciativas fossem não apenas uma oportunidade de lazer ativo, como também um espaço de partilha e valorização pessoal, favorecendo a adoção de hábitos de vida saudáveis no seio da comunidade educativa. A literatura tem vindo a destacar a importância de os professores assumirem um papel ativo no que diz respeito à sua saúde e bem-estar, não só porque isso influencia diretamente o seu desempenho profissional, mas também porque funcionam como modelos de comportamento para os alunos (World Health Organization, 2010). Neste sentido, foram dinamizadas três atividades principais: o torneio de ping-pong “Prof-Pong”, a competição semanal de corrida “Corre, Prof, Corre”

e, por fim, a tarde de convívio e prática desportiva “Sabichões em Prática”. Cada uma delas foi pensada para responder a diferentes motivações, interesses e contextos dos professores, contribuindo para a valorização do bem-estar e para a criação de oportunidade e interação fora da sala de aula. Estudos recentes demonstram que a criação de espaços de colaboração e interação entre docentes, fora do contexto estritamente profissional, contribui para a diminuição do stress e para o fortalecimento de identidade coletiva (Day & Gu, 2010; Hargreaves & Fullan, 2012).

O “Prof-Pong” surgiu como uma iniciativa de carácter lúdico e competitivo, tendo sido divulgado através de cartazes e tabelas de inscrição afixadas nos espaços pedagógicos. Após o período de inscrições, foi criado um quadro competitivo que permitiu estruturar os jogos de forma organizada, ficando a responsabilidade da marcação dos encontros ao critério dos próprios docentes. Apesar do entusiasmo inicial e do número significativo de inscrições, foi desafiante concretizar os jogos devido às agendas preenchidas. Em retrospectiva poderíamos ter reforçado a comunicação, a criação de uma agenda partilhada de disponibilidades ou a definição de momentos específicos para a realização dos jogos, ou ter explorado pequenos incentivos de carácter simbólico, como a atribuição de certificados de participação, rankings ou desafios semanais.

A segunda iniciativa, “Corre, Prof, Corre”, destacou-se pela sua simplicidade e eficácia. A atividade consistia no registo semanal, em tabelas específicas, dos quilómetros percorridos por cada docente da respetiva equipa pedagógica, quer a caminhar, quer a correr. Cada professor anotava os seus quilómetros na folha correspondente à sua equipa. Posteriormente, os dados eram recolhidos pelo núcleo de estágio no final de cada semana, que procedia à soma dos quilómetros de todos os docentes de cada equipa pedagógica. Esses valores eram então convertidos num ranking de Top 3, o qual era afixado num espaço visível junto à sala dos professores, permitindo a todos acompanhar a evolução e identificar a equipa pedagógica vencedora de cada semana. O sucesso da atividade foi evidente, pois semana após semana, verificou-se um aumento do número de participantes e da regularidade com que os mesmos se envolviam. O espírito competitivo saudável entre as equipas pedagógicas contribuiu para uma maior motivação, sendo ainda notórios efeitos positivos para além da componente física, como mudanças nos hábitos alimentares e um maior bem-estar no geral. Esta atividade demonstrou que, muitas vezes, iniciativas simples podem ter um impacto profundo e duradouro. Pequenas mudanças nos hábitos de vida, quando realizadas de forma consistente, podem ter um impacto significativo na prevenção de doenças crónicas e na melhoria da qualidade de vida, mesmo em contextos profissionais particularmente exigentes (Bauman et al., 2012; Tremblay et al., 2017).

Por fim, a terceira atividade, “Sabichões em Prática”, representou um momento de convívio mais alargado, realizado a 8 de abril de 2025, durante a interrupção letiva da Páscoa. Esta atividade exigiu um elevado rigor logístico, onde envolveu a recolha das preferências dos docentes através de questionários, a preparação dos espaços e do material, bem como a articulação com os diretores de ciclo e os restantes professores e colaboradores. A atividade contou com a participação de cerca de 50 a 60 docentes e não docentes, que tiveram oportunidade de experimentar diversas modalidades desportivas, precedidas por um aquecimento conjunto em formato de aula de aeróbica. A adesão foi bastante positiva e o ambiente destacou-se pelo entusiasmo, pela partilha e pelo espírito de grupo. Para além da vertente física, a atividade assumiu-se como um momento de descontração e de reforço das relações interpessoais, valorizado por muitos professores como essencial para o equilíbrio entre a vida profissional e pessoal. De acordo com a literatura, momentos de socialização informal entre docentes fortalecem os laços de cooperação, contribuem para um ambiente escolar mais positivo e promovem uma maior satisfação no trabalho (Vangrieken et al., 2015).

Para avaliar o impacto das atividades, foi elaborado um questionário anónimo dirigido aos docentes, procurando recolher opiniões sobre a importância das iniciativas e os seus efeitos na saúde e bem-estar. Os resultados revelaram-se bastantes encorajadores, uma vez que, os professores mostraram apreço pelas atividades, relataram benefícios pessoais concretos e manifestaram interesse em participar em futuras edições. A nível individual, verificaram-se mudanças positivas nos hábitos de alguns docentes, que passaram a integrar de forma mais regular a prática de atividade física no seu quotidiano. A nível coletivo, notou-se uma maior interação entre membros de diferentes equipas pedagógicas, reforçando o espírito de comunidade no colégio. Apesar dos bons resultados, a experiência do “Prof-Pong” mostrou que a adesão inicial nem sempre se traduz em participação efetiva, alertando para a necessidade de estratégias mais consistentes de acompanhamento e motivação. Por outro lado, o sucesso do “Corre, Prof, Corre” e do “Sabichões em Prática” confirmou que iniciativas de fácil adesão, com impacto direto e visível, têm maior potencial de envolvimento. A dinamização destas atividades constituiu uma oportunidade valiosa de aprendizagem prática e de aplicações dos conhecimentos adquiridos ao longo da formação académica. Ao longo do processo, foi possível desenvolver competências essenciais ao exercício profissional, tais como o planeamento e organização, uma vez que a preparação de eventos desportivos exige a antecipação de necessidades logísticas, a gestão de tempo, antecipação de imprevistos e o trabalho em

equipa, pois o sucesso das atividades dependeu da articulação eficaz entre o núcleo de estágio, professores que colaboraram na atividade e os diretores de ciclo.

Do ponto de vista pessoal, este percurso foi altamente gratificante. Pois foi possível observar mudanças reais nos hábitos de vida dos docentes, sentir o entusiasmo coletivo e contribuir de forma direta para a promoção da saúde e do bem-estar no contexto escolar. Experiências como estas reforçam a convicção de que a Educação Física ultrapassa o espaço da aula formal e pode assumir um papel fundamental na dinamização da comunidade educativa. Considera-se, por isso, essencial que estas atividades tenham continuidade nos próximos anos, podendo ser integradas de forma sistemática no plano anual do colégio. Para além de repetir as iniciativas já desenvolvidas, poderiam ser introduzidas novas propostas, como caminhadas coletivas em espaços exteriores, aulas abertas de outras modalidades com professores ou convidados externos e pequenos workshops sobre nutrição.

De forma global, a dinamização destas atividades representou uma experiência enriquecedora tanto para os docentes como para o núcleo de estágio. Mais do que dinamizar atividades, este processo permitiu refletir sobre os desafios da motivação em adultos, sobre o impacto de iniciativas simples na qualidade de vida e sobre o papel ativo que os professores de Educação Física podem desempenhar na promoção de uma escola mais saudável, participativa e integrada.

6.3 Nas Atividades no CPA

No âmbito do estágio pedagógico no CPA, tive a oportunidade de participar e colaborar em diversas atividades de carácter desportivo e formativo, que se revelaram fundamentais para o meu desenvolvimento enquanto futura professora de Educação Física. Uma das primeiras experiências foi a organização do Torneio de Voleibol de Natal, um evento de grande dimensão que decorreu ao longo de dois dias e que contou com a participação de mais de 500 alunos, organizado em cerca de 100 equipas. No primeiro dia, realizaram-se jogos no formato 2x2, envolvendo alunos do 8.º, 7.º e alguns do 6.º ano. No segundo dia, decorreram competições no formato 4x4 (masculino, feminino e misto) e, pela primeira vez no colégio, também no formato 6x6. Enquanto núcleo de estágio, assumimos várias responsabilidades, desde a elaboração do quadro competitivo, à recolha de inscrições e à organização do pódio. Contribuímos ainda para a divulgação do torneio, recolha de inscrições e montagem dos campos. Nos dias do evento, participei ativamente na mesa de jogo, registando resultados em Excel, verificando dados e apurando as equipas

para as fases seguintes. Esta experiência permitiu-me compreender a complexidade de organizar um torneio desta dimensão e desenvolver competências de planeamento, gestão da informação e tomada de decisão em contextos de pressão, aspetos apontados pela literatura como essenciais para o trabalho docente em Educação Física (Canan, 2018; Selhorst, 2017). Foi um momento de aprendizagem essencial, que reforçou também a importância do trabalho em equipa.

Particpei igualmente na Atividade dos Maristas, realizada a 14 de janeiro de 2025, no Colégio Maristas de Lisboa. Este encontro desportivo reuniu alunos de diferentes colégios para praticar diversas modalidades, como futebol, basquetebol, badminton, ténis de mesa e natação. O nosso colégio levou um grupo de alunos de 9.º ano e alguns do 8.º, no qual tive o privilégio de acompanhar. Estive particularmente envolvida nas modalidades de badminton e ténis de mesa. No badminton, a experiência prévia que possuo nesta modalidade permitiu-me apoiar mais diretamente os alunos, dando-lhes orientações técnicas e ajudando-os a evoluir ao longo do torneio. Foi gratificante perceber a confiança que depositaram em mim e de acompanhar, de perto, a evolução de uma aluna que, apesar das dificuldades iniciais, conseguiu alcançar a final feminina. No ténis de mesa, apesar de ter menos experiência, desempenhei o meu papel de apoio e orientação, sentindo grande satisfação ao ver um dos nossos alunos a alcançar o primeiro lugar. Esta atividade foi enriquecedora não só pela interação dos alunos, mas também pela oportunidade de trocar experiências com professores de outros colégios, reforçando a importância da partilha e da cooperação em contextos educativos e desportivos.

Outra experiência que me marcou foi a participação numa ação de formação em Suporte Básico de Vida (SBV), realizada no dia 19 de fevereiro de 2025. Esta sessão, de carácter teórico e prático, possibilitou-me consolidar conhecimentos já adquiridos anteriormente e reforçar a perceção da necessidade de atualização contínua nesta área. Enquanto futura professora de Educação Física, reconheço a importância desta preparação, uma vez que o nosso contexto profissional envolve riscos acrescidos. Estar apta a intervir de forma rápida e segura perante uma emergência não é apenas uma responsabilidade profissional, mas também um dever ético e moral.

Por fim, colaborei na preparação da Corrida do Mar, uma atividade tradicional no CPA, que assume grande peso para a comunidade escolar. Apesar de não ter sido possível estar presente no dia do evento, contribuí para a sua preparação através da elaboração de medalhas e diplomas. Esta experiência permitiu-me valorizar o trabalho prévio que sustenta o sucesso de uma atividade, ainda que muitas vezes não seja tão visível como a

sua execução. Todas estas experiências foram determinantes para o meu percurso formativo. Proporcionaram-me oportunidades de desenvolvimento de competências organizacionais e técnicas e relacionais, enquanto reforçaram a minha motivação e compromisso com a profissão. O contacto direto com os alunos, professores e, contextos desportivos contribuiu para uma aprendizagem sólida e reflexiva, aproximando-me da realidade da docência em Educação Física e preparando-me para os desafios do futuro.

6.4 No 7B3

No âmbito do estágio pedagógico, enquanto estagiários de Educação Física, somos chamados a participar ativamente em tarefas, atividades e responsabilidades ligadas à direção de turma, ou no caso do CPA, ao professor tutor, que desempenha funções equivalentes às de um diretor de turma. Esta vertente da formação visa proporcionar uma compreensão aprofundada sobre a relação da escola com a comunidade e o meio envolvente, promovendo um contacto direto com as funções inerentes ao conselho de turma e preparando-nos assim, para futuras intervenções neste domínio.

O professor tutor assume um papel fundamental na organização e acompanhamento do grupo de alunos que lhe é atribuído, assumindo funções que incluem a coordenação de atividades pedagógicas, a promoção de projetos de carácter não disciplinar, o acompanhamento individualizado dos alunos e a mediação na comunicação entre escola, alunos e encarregados de educação (Marques, 2002). Neste contexto, fiquei integrada no grupo 7B3, acompanhando a professora de Físico-Química do 7.º ano.

O grupo do 7B3 era inicialmente constituído por 17 alunos, mas terminou o ano letivo com 16, em virtude da transferência de um aluno para outro colégio. O grupo era formado por 9 rapazes e 7 raparigas, com idades compreendidas entre os 11 e os 12 anos. Tratava-se de um grupo tranquilo e respeitador, que se distinguiu pela diversidade de personalidades e interesses, o que enriquecia a dinâmica do mesmo. De igual forma, esta heterogeneidade trazia desafios, nomeadamente no que diz respeito às necessidades sócio emocionais de alguns alunos, sobretudo no domínio da interação social, da gestão emocional e da construção da autoestima. Estes fatores são determinantes não só para o bem-estar individual, como também para o desenvolvimento saudável das relações interpessoais dentro do grupo. Do ponto de vista académico, o desempenho variou de forma significativa, refletindo diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Esta diversidade, apesar de desafiante, criou oportunidades para a aprendizagem colaborativas, onde os alunos se puderam apoiar mutuamente, desenvolvendo competências de entreaajuda,

autonomia e responsabilidade. Além disso, o grupo evidenciou curiosidade e abertura à aprendizagem, características que potenciaram a cooperação e a valorização das diferenças individuais. A experiência no grupo 7B3 constituiu, uma oportunidade única para compreender de forma mais concreta o papel de um PT, consolidando aprendizagens essenciais para o meu futuro profissional.

6.4.1 No TTA e nos Roteiros

Ao longo do estágio, estive em contacto frequente com o 7B3, tanto nas aulas de Educação Física como em roteiros, atividades extracurriculares e saídas escolares. Contudo, foi durante o Tempo de Trabalho Autónomo (TTA) que consegui acompanhar de forma mais próxima o desenvolvimento dos alunos. Este espaço foi fundamental para estabelecer uma relação de maior proximidade, permitindo identificar necessidades individuais e oferecer apoio personalizado, tanto ao nível académico, como também pessoal. No início do ano estive presente nas atividades de acolhimento, nas quais, juntamente com a PT, tive a oportunidade de conhecer os alunos. Essas atividades decorreram ao longo da primeira semana e permitiram-me falar com os alunos, compreender melhor os seus gostos, interesses escolares e sociais, bem como estabelecer os primeiros laços de proximidade com o grupo. Mais tarde, passei a estar presentes nos tempos de Roteiro e nos momentos de TTA. Nestes contextos, as minhas principais funções consistiram em apoiar os professores e acompanhar os alunos nas suas aprendizagens. Durante os tempos de Roteiro, colaborei com os professores tutores do grupo do 7.ºB, sobretudo no esclarecimento de dúvidas, enquanto, nos momentos de TTA, a minha intervenção centrou-se na verificação da realização das tarefas pelos alunos e no esclarecimento de eventuais questões que fossem surgindo. Paralelamente, aproveitava esses momentos para conversar individualmente com alguns alunos, procurando perceber como se encontravam em relação às diferentes disciplinas e acolher outras preocupações que pudessem surgir. No início do estágio, senti algumas dificuldades em apoiar os alunos em determinadas tarefas específicas de disciplinas fora da minha área de conforto. Nessas situações, recorria frequentemente à PT para compreender melhor o que estava a ser pedido na tarefa. Como estratégia de superação, comecei a dialogar diretamente com os professores de cada disciplina, de modo a aprofundar o meu conhecimento sobre as tarefas que os alunos traziam para o TTA. Essa abordagem revelou-se eficaz, permitindo-me prestar um apoio mais adequado e consistente. Além disso, em alguns momentos, procurei antecipar as tarefas previstas nos roteiros. No entanto, nem sempre consegui, o que limitou parcialmente essa melhoria.

Foi também neste período de TTA que, numa conversa com a professora tutora, surgiu a preocupação de registrar de forma sistemática o trabalho desenvolvido pelos alunos nos TTAs. Em resposta a esta necessidade, elaborei um formulário digital através do Google Forms, no qual os alunos indicavam-me a disciplina em que estavam a trabalhar, as tarefas que estavam a realizar e a destacar um aspeto positivo e um a melhorar relativamente à sua semana ([anexo 6](#)). A implementação deste instrumento foi uma mais-valia significativa, uma vez que possibilitou o registo organizado e acessível de dados importantes, facilitando o acompanhamento das aprendizagens e aliviando a carga de trabalho da PT, que assim pôde concentrar-se noutras tarefas pedagógicas. Além disso, esta ferramenta permitiu reforçar a proximidade com os alunos, compreender melhor as suas necessidades e acompanhar de forma mais individualizada as suas dificuldades e progressos. Com a análise dos dados recolhidos através do formulário digital aplicado nos TTAs. Foi possível constatar que as disciplinas mais trabalhadas pelos alunos do 7.ºB3 foram sobretudo Matemática e Português. A partir dessa informação, elaborei um resumo geral sobre o grupo, acompanhado de dados individualizados acerca das matérias trabalhadas por cada aluno ([anexo 7](#)). Este relatório foi entregue à PT, constituindo um recurso adicional para a monitorização do percurso escolar do grupo. Algo que também, tinha previsto realizar, mas que não foi possível concretizar devido a alguns constrangimentos, foi a comparação desses dados com o desempenho dos alunos nas diferentes disciplinas, o que permitiria uma análise mais completa e integrada da evolução escolar dos alunos. De forma pontual, realizei essa análise com alguns alunos, tendo em conta o conhecimento prévio das suas dificuldades, mas não consegui sistematizá-la por escrito nem abranger todos os elementos do grupo. Esta comparação teria igualmente a vantagem de verificar se os alunos estavam a trabalhar nos TTAs as áreas em que efetivamente apresentavam maiores necessidades. Deixo, assim, essa nota para o futuro.

Com o avançar do ano letivo, a procura de apoio junto da PT por parte de outros alunos na disciplina de Físico-Química, intensificou-se. Para que ela pudesse estar mais disponível, assumi um papel mais ativo na gestão do grupo durante os TTAs, orientando os alunos e esclarecendo as suas dúvidas sempre que possível. Desta forma, a professora pôde dedicar-se com maior tranquilidade a apoiar os alunos que necessitavam da sua ajuda especializada.

Nesta etapa tive também a oportunidade de participar ativamente na organização das ilhas de trabalho, um processo que foi particularmente desafiante e enriquecedor. Numa das reuniões do P7, juntamente com a minha colega codocente, dedicámo-nos à tarefa de organizar os alunos pelas diferentes ilhas, com o objetivo de garantir o equilíbrio

e o bom funcionamento do grupo. O processo iniciou-se com uma análise detalhada das características individuais dos alunos. Começámos por agrupar os mesmos, tendo em conta critérios como a necessidade de um maior acompanhamento, os alunos mais perturbadores e o desempenho académico. Esta fase inicial permitiu-nos identificar os perfis mais marcantes dentro do grupo e refletir sobre quais as combinações que poderiam favorecer mais a dinâmicas do grupo. De seguida, começámos a distribuição dos alunos pelas ilhas, sempre com o cuidado de promover grupos equilibrados, evitando a formação de ilhas potencialmente desestabilizadoras, e procurando incluir em cada grupo elementos com capacidade de influência positiva, capazes de motivar e apoiar os colegas. Este trabalho exigiu várias tentativas, trocas e reflexões, bem como a articulação com os professores tutores, cujas perspetivas foram fundamentais para ajustar a proposta inicial. Após várias revisões, foi possível chegar a um mapa final de distribuição que foi aceite e adotado no último roteiro. Ter a oportunidade de participar neste processo foi extremamente gratificante, não só por me ter desafiado a pensar de forma estratégica sobre as dinâmicas do grupo e o perfil dos alunos, mas também porque pude aplicar o conhecimento que fui adquirindo ao longo do estágio, tanto em contexto de sala de aula como nas aulas de Educação Física. A nossa proposta ter sido bem acolhida pelos professores tutores foi, sem dúvida uma grande motivação e reconhecimento do trabalho que tenho vindo a desenvolver. Esta experiência permitiu-me mais uma vez perceber a importância do trabalho colaborativo, da observação atenta dos alunos e da planificação.

Durante alguns TTAs tive a oportunidade de participar em sessões de sensibilização sobre o bullying, realizadas com os alunos. Estas sessões foram particularmente enriquecedoras, não só pela importância do tema, como também pela forma como foram dinamizadas. A PT conduziu as atividades de forma a promover a participação ativa dos alunos, criando um espaço seguro para a partilha de experiências e opiniões. Esta experiência permitiu-me compreender melhor a importância de proporcionar um ambiente de confiança e respeito dentro da sala de aula, especialmente num grupo em que a intervenção e a expressão de opiniões nem sempre eram espontâneas.

Ainda no âmbito da vertente da tutoria, tive a oportunidade colaborar na análise de um formulário relativo à avaliação de um aluno com défice de atenção. A professora tutora solicitou a minha opinião, uma vez que acompanhava de perto o aluno em questão. Através dessa análise, pude refletir sobre o seu comportamento e evolução em diferentes contextos, identificando áreas de maior dificuldade e pontos fortes que poderiam ser potenciados. A minha perspetiva foi valorizada pela PT, que reconheceu a importância da

minha proximidade aos alunos e da observação atenta que fui realizando ao longo das aulas.

6.4.2 Em Atividades Extracurriculares

No decorrer do segundo semestre, tive a oportunidade de acompanhar o meu grupo em diversas visitas de estudo, experiências que se revelaram extremamente enriquecedoras tanto a nível pessoal com profissional. Uma das visitas teve lugar em Constância, onde realizámos uma caminhada pela vila, acompanhada de várias atividades relacionadas com o contexto local. Durante esta experiência, os alunos foram desafiados a preencher uma ficha de trabalho, o que incentivou a sua observação atenta e permitiu-lhes aprofundar o conhecimento sobre o meio envolvente. Após a caminhada, dirigimo-nos a pé até ao planetário, onde os alunos assistiram a uma sessão sobre o sistema solar, as constelações e o funcionamento da vida no espaço, o que proporcionou uma oportunidade única de consolidar e expandir os seus conhecimentos sobre o universo de forma prática e interativa. A segunda visita decorreu em Rio Maior, onde o núcleo de estágio esteve maioritariamente focado na dinamização de um ponto de atividade física. Apesar da atenção estar centrada nesta vertente, consegui ainda assim ter momentos significativos de proximidade com o grupo B3. Estas experiências foram particularmente importantes para mim enquanto futura professora, uma vez que permitiram estabelecer um contacto mais informal e próximo com os alunos. Momentos aparentemente simples, como as viagens de autocarro, as refeições partilhadas e as conversas durante as atividades, que foram, fundamentais para conhecer melhor os alunos e fortalecer a relação com o grupo. Para além da componente social, foi igualmente interessante observar os alunos a aplicarem e refletirem sobre conteúdos trabalhados ao longo do ano num contexto diferente do habitual, o que contribuiu para a minha perceção sobre a eficácia das estratégias de ensino. Estas visitas permitiram-me também adquirir uma visão clara sobre os aspetos logísticos e organizacionais associados a este tipo de atividades. A gestão de horários, a organização do transporte, a movimentação dos grupos em espaços públicos e a supervisão dos alunos em contextos exteriores ao colégio foram aprendizagens essenciais que, sem dúvida, reforçam o meu desenvolvimento enquanto futura professora de Educação Física.

No final do ano letivo, realizou-se a visita de fim de ano destinada aos alunos do 7º ano do CPA, que decorreu no MY Camp, um espaço vocacionado para atividades ao ar livre e experiências de grupo. Esta saída proporcionou aos alunos um contacto direto com a natureza através de diversas atividades, como interações com animais, atividades

aquáticas e experiências de adrenalina, promovendo simultaneamente o espírito de grupo, a autonomia e a capacidade de superação. Durante esta visita, os alunos foram organizados em diferentes grupos, e procurei acompanhar de forma Constante o grupo B, participando ativamente nas várias atividades. Esta participação foi extremamente enriquecedora, pois permitiu-me viver momentos de maior proximidade com os alunos, num contexto informal e diferente daquele do ambiente escolar habitual. O carácter descontraído e lúdico do dia facilitou a criação de laços mais fortes com os alunos e possibilitou a observação de dinâmicas de grupo que dificilmente seriam percebidas no contexto letivo.

6.4.3 *Contacto com os Encarregados de Educação*

A relação entre professores e encarregados de educação é um elemento essencial do envolvimento escolar dos alunos, pois permite criar confiança, manter uma comunicação aberta e colaborar na resolução de dificuldades que os alunos possam enfrentar (Bakker et al., 2007; Lam & Ducreux, 2013). Neste contexto, o PT desempenha um papel central ao transmitir informações importantes sobre o percurso académico e social dos alunos aos encarregados de educação, sendo fundamental que essa comunicação seja clara e eficaz de forma a garantir um acompanhamento consistente e uma parceria educativa sólida (Boavista & Sousa, 2013; Marques, 2002).

O meu primeiro contacto com os Encarregados de Educação ocorreu durante a reunião geral no início do ano letivo. Nesse momento, tive a oportunidade de me apresentar e de intervir sempre que a minha participação foi solicitada pela PT. Recordo-me de que, por se tratar da primeira reunião, sentia-me um pouco nervosa e apreensiva quanto às expectativas e às primeiras impressões que os Encarregados de Educação poderiam formar sobre mim (Kyriacou, 2001). No entanto, a PT fez-me sentir bastante à vontade e, de forma geral, os pais mostraram-se recetivos à minha presença. No final da reunião, de forma mais informal, alguns encarregados de educação aproveitaram para partilhar comigo as dificuldades que os seus educandos enfrentavam na disciplina de Educação Física, o que me permitiu compreender a sua disponibilidade em dialogar e a importância deste contacto direto (Bakker et al., 2007; Lam & Ducreux, 2013).

O segundo momento de contacto com os Encarregados de Educação ocorreu nas reuniões intercalares dos primeiros faróis. Assistir à reunião de pais do grupo 7B3 foi extremamente enriquecedor para o meu crescimento enquanto futura professora. Nestas reuniões, acompanhei a PT e pude observar como eram conduzidas as reuniões e quais

os objetivos principais que passavam por orientar os encarregados de educação no acesso à plataforma digital, apresentar os resultados obtidos nos primeiros faróis e esclarecer dúvidas relacionadas com o desempenho académico ou outras situações (Boavista & Sousa, 2013). Embora o meu papel tenha sido sobretudo de observação, fiz questão de registar as preocupações dos pais e outras informações importantes que poderiam ser úteis para mim e para a PT. A minha participação nestas reuniões foi de grande valor, não apenas porque me permitiu compreender melhor a dinâmica entre professores e encarregados de educação, mas também porque tive a oportunidade de intervir em determinados momentos, sempre incentivada pela PT, que se mostrou bastante disponível para que eu participasse. Desta forma, consegui desenvolver competências de comunicação e adquirir maior confiança na forma de interagir com os encarregados de educação, enquanto compreendi aspetos essenciais do contexto familiar de alguns alunos, e as suas interações e as implicações no percurso escolar.

O terceiro contacto aconteceu durante a reunião final do primeiro semestre, na qual os encarregados de educação tiveram a possibilidade de dialogar diretamente com os professores de cada disciplina. Neste momento, tive novamente a oportunidade de me apresentar e de intervir quando solicitado pelo professor orientador. Considero que esta reunião foi de grande importância, não apenas para os pais, que procuravam informações mais detalhadas sobre o progresso escolar dos seus filhos, como também para nós, estagiários, que pudemos experienciar um contexto real de diálogo entre escola e família (Lam & Ducreux, 2013). De modo geral, os encarregados de educação mostraram-se acessíveis, interessados e genuinamente preocupados com o percurso académico dos seus educandos, procurando estratégias que pudessem contribuir para a melhoria do desempenho na escola. O facto de termos todas as informações devidamente organizadas em grelhas de registo foi fundamental, pois permitiu-nos transmitir dados corretos, claros e fundamentados, o que reforçou a confiança durante a comunicação com os encarregados de educação. Para além disso, o apoio do professor tutor foi essencial para dar estrutura às conversas, orientando-nos sobre como comunicar de forma clara, objetiva e respeitosa, o que contribuiu significativamente para o sucesso das reuniões. De forma geral, considero que as reuniões decorreram de forma bastante positiva, tendo permitido reforçar a ponte entre o colégio e as famílias. Para mim, todos estes contactos com os encarregados de educação constituíram momentos de grande aprendizagem e crescimento profissional, uma vez que pude desenvolver competências de comunicação, empatia e escuta ativa, fundamentais para qualquer professor que pretenda trabalhar em estreita colaboração com a comunidade educativa.

7. Novos Horizontes: A viagem pelo mar do descobrimento

O estágio pedagógico representou um marco decisivo no meu percurso académico e pessoal. Mais do que um requisito para a conclusão do mestrado, foi uma experiência transformadora que confirmou a minha vocação para o ensino e consolidou a certeza de que é na docência que quero construir a minha carreira. O contacto direto com os alunos, a possibilidade de acompanhar os seus progressos e de contribuir para o seu crescimento, não apenas físico, mas também social e pessoal, permitiram-me compreender a verdadeira dimensão da profissão docente. Este ano foi, assim, não apenas um ponto de chegada, mas sobretudo o ponto de partida para o caminho que pretendo trilhar no futuro.

A minha prioridade é iniciar a carreira como professora de Educação Física seja através do Concurso Nacional de Professores, seja no ensino privado. Independentemente do percurso que se revelar mais viável, o meu objetivo é integrar o sistema educativo e assumir plenamente as responsabilidades e desafios da docência. O estágio mostrou-me que é neste papel que encontro motivação e propósito, estar presente no quotidiano escolar, apoiar os alunos nos seus desafios, ajudá-los a atingir objetivos e, acima de tudo, contribuir para que cresçam enquanto cidadãos críticos, autónomos e responsáveis. Paralelamente, pretendo manter a ligação ao treino desportivo, que ao longo da minha vida foi sempre um espaço de realização pessoal e profissional. Contudo, encaro-o agora como uma vertente complementar à docência, capaz de enriquecer a minha prática pedagógica e de continuar a alimentar a paixão pelo desporto.

A minha experiência ao longo do estágio veio também confirmar algo amplamente reconhecido na literatura, onde a confiança dos professores estagiários tende a aumentar com a prática e a continuidade do ensino, o que se reflete numa perceção positiva do desempenho do próprio. Tal como referem Flores e Day (2006), a repetição da prática e o contacto real com o contexto escolar contribuem de forma decisiva para o fortalecimento da autoconfiança. Martins et al. (2014) acrescentam que estas experiências formativas potenciam a autoeficácia docente, aspeto que senti claramente ao longo de todas as áreas de atuação que estive envolvida ao longo do ano letivo.

No que diz respeito ao meu desenvolvimento enquanto docente, identifico como áreas prioritárias a avaliação e a diferenciação pedagógica. Estas dimensões, são fundamentais para que a escola responda de forma eficaz à diversidade dos alunos e

promova aprendizagens mais justas, equitativas e significativas. A avaliação deve ser vista como um processo contínuo, regulador da aprendizagem, não apenas como um momento final de classificação. A diferenciação pedagógica, por sua vez, é uma área que me entusiasma particularmente, porque representa a oportunidade de olhar para cada aluno na sua individualidade, ajustando as estratégias de ensino às características, ritmos e necessidades. É nesse desafio que encontro um dos maiores sentidos da profissão, garantir que todos os alunos têm condições reais para aprender e evoluir, cada um ao seu ritmo, mas todos com a possibilidade de alcançar sucesso.

Para além destas prioridades pedagógicas, considero igualmente essencial investir no meu crescimento a nível pessoal e académico. Neste sentido, um dos objetivos a curto prazo é realizar um curso de inglês, que me permita desenvolver competências linguísticas mais sólidas. Esta aposta terá uma dupla mais-valia, por um lado, facilitará o acesso a bibliografia, investigações e formações internacionais, que são hoje indispensáveis para um professor que quer estar atualizado, por outro lado, permitirá uma maior abertura a contextos educativos, alargando horizontes para possíveis experiências futuras, dentro ou fora do país. O domínio de uma língua estrangeira é, atualmente, uma ferramenta incontornável para qualquer profissional de educação e, por isso, pretendo investir ativamente nesta competência.

A médio e longo prazo, vejo o meu percurso orientado para uma formação contínua que vá ao encontro das necessidades que identificar ao longo da prática. Embora não pretenda enveredar já por estudos avançados, como o doutoramento, reconheço a importância de aprofundar áreas como a inovação pedagógica. Acredito que só depois de consolidar a minha identidade profissional em contexto escolar estarei em condições de escolher, de forma mais consciente e fundamentada, os caminhos a seguir. Ainda assim, mantenho em aberto a possibilidade e integrar projetos de investigação ou de colaboração pedagógica, que permitam ligar a prática ao desenvolvimento científico e à partilha de boas práticas educativas.

Mais do que traçar metas rígidas encaro o meu desenvolvimento futuro como um processo contínuo, feito de reflexão crítica, capacidade de adaptação e aprendizagem permanente. O que o estágio me ensinou é que ser professor é, acima de tudo, estar disponível para crescer a cada dia, com os alunos, colegas e com a própria comunidade escolar. É essa abertura que pretendo manter ao longo do meu percurso, com o compromisso de ser uma professora dedicada, capaz de ensinar, mas que nunca deixa de aprender constantemente.

Assim, o meu futuro profissional assenta em três pilares que desejo cultivar: consolidar a carreira docente, apostar na diferenciação pedagógica como eixo central da minha prática, e investir em formação contínua, seja através do curso de inglês ou de futuras especializações. Estes pilares, em conjunto, representam não só objetivos concretos, mas também uma visão de longo prazo sobre a professora que quero ser: uma profissional reflexiva, inovadora, comprometida com os alunos e atenta aos desafios em constantes transformações da escola do século XXI.

8. Conclusão

O estágio pedagógico constituiu uma etapa determinante no meu percurso formativo, permitindo-me consolidar aprendizagens teóricas e confrontá-las com a complexidade da prática profissional. Ao longo deste ano letivo, fui desafiada a gerir diversos contextos, desde o planeamento e condução de aulas, até à participação em atividade de carácter pedagógico, desportivo ou comunitário. Estas experiências permitiram-me desenvolver competências essenciais para a docência, nomeadamente no domínio da organização, da comunicação pedagógica, da avaliação e da colaboração em equipa. Para além do desenvolvimento profissional, este percurso representou também uma oportunidade de crescimento pessoal. A constante necessidade de refletir sobre a prática, de ouvir os alunos e de colaborar com colegas e professores mais experientes ajudou-me a construir uma identidade profissional mais consistente, assente em valores como a empatia, a responsabilidade e a resiliência. Apesar das conquistas alcançadas, reconheço que o processo de formação docente é contínuo e inacabado. Persistem desafios que exigem um desenvolvimento profissional constante, nomeadamente no que respeita à diversificação de estratégias de ensino, à diferenciação pedagógica e à gestão da motivação dos alunos em contextos cada vez mais heterogéneos. Acresce a necessidade de continuar a aprofundar competências ao nível da inovação pedagógica e da integração das tecnologias no ensino, de modo a responder de forma eficaz às exigências atuais da Educação Física e da escola contemporânea. Em síntese, este estágio não foi apenas um ponto de chegada, mas sobretudo um ponto de partida. Representou o início de uma viagem profissional que pretendo prosseguir com dedicação, espírito crítico e abertura à aprendizagem contínua. Levo comigo a convicção de que ser professora é assumir um compromisso com os alunos, com a comunidade educativa e com a construção de uma escola mais inclusiva, humana e transformadora.

Bibliografia

- Aldrup, K., Carstensen, B., & Klusmann, U. (2022). Is Empathy the Key to Effective Teaching? A Systematic Review of Its Association with Teacher-Student Interactions and Student Outcomes. *Educational Psychology Review*, 34(3), 1177–1216. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09649-y>
- Alves, J. M., & Pinheiro, G. (2023). Culturas colaborativas e lideranças pedagógicas: constrangimentos organizacionais, culturais e horizontes de possibilidades. 1. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349250989>
- Alves, S., Macedo, L., Madanelo, O. M., Martins, M. M., & Martins, M. (2022). Trabalho colaborativo docente para a melhoria da ação educativa. *Gestão e Desenvolvimento*, 30, Artigo 30. <https://doi.org/10.34632/gestaoedesenvolvimento.2022.11325>
- Anacleto, F. N. de A. (2013). *O perfil decisional pré-interativo de professores de educação física nos primeiros anos de desenvolvimento profissional: Um estudo comparativo longitudinal* (Doctoral dissertation, Universidade de Lisboa). Repositório da Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10400.5/6760>
- Bakker, J., Denessen, E., & Brus-Laeven, M. (2007). Socio-economic background, parental involvement and teacher perceptions of these in relation to pupil achievement. *Educational Studies*, 33(2), 177-192. <https://doi.org/10.1080/03055690601068345>
- Barros, S., Peixoto, C., Pessanha, M., Ferreira, T., Barros, A., Kiel, E., Weiß, S., & Keller-Schneider, M. (2021). A escolha de uma carreira no ensino em Portugal: Motivos e autoeficácia de estudantes de mestrado. *Revista Portuguesa de Educação*, 34(1), Artigo 1. <https://doi.org/10.21814/rpe.18401>
- Batista, M., Lercas, A. J. V., Ferreira, D. A. M., Taborda, B. G. F., & Petrica, J. (2019). *Gestão do tempo de aula e comportamentos de ensino – comparação entre judo regular e judo adaptado*. <http://hdl.handle.net/10400.11/6740>

- Bauman, A. E., Reis, R. S., Sallis, J. F., Wells, J. C., Loos, R. J. F., Martin, B. W., & Lancet Physical Activity Series Working Group. (2012). Correlates of physical activity: Why are some people physically active and others not? *Lancet (London, England)*, 380(9838), 258–271. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60735-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60735-1)
- Boavista, C., & Sousa, Ó. de. (2013). O Diretor de Turma: Perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23(23), Artigo 23. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/3355>
- Bossle, F. (2007). Planejamento de ensino na educação física: Uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento*, 13(1), 39-54.
- Bukowski, W. M., Laursen, B., & Rubin, K. H. (Eds.). (2018). *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*. The Guilford Press.
- Caires, S. (2012). Vivências e percepções do estágio pedagógico: Contributos para a compreensão da vertente fenomenológica do “Tornar-se professor”. *Análise Psicológica*, 24(1), 87–98. <https://doi.org/10.14417/ap.156>
- Canan, F. (2018). Planejamento e organização da competição esportiva pedagógica para crianças e adolescentes: um exemplo no basquetebol. *Caderno de Educação Física e Esporte*, 16(1), 259-268. <https://doi.org/10.36453/2318-5104.2018.v16.n1.p259>
- Cardoso, C. M., & Almeida, F. F. V. de. (2021). A concepção de educação física nos documentos curriculares e o planejamento escolar para os anos iniciais do ensino fundamental. *Seminário de Educação (SemiEdu)*, 1555–1568. <https://sol.sbc.org.br/index.php/semiedu/article/view/20274>
- Carvalho, A. R., & Santos, C. (2021). The Transformative Role of Peer Learning Projects in 21st Century Schools—Achievements from Five Portuguese Educational Institutions. *Education Sciences*, 11(5), Artigo 5. <https://doi.org/10.3390/educsci11050196>
- Carvalho, L. M. D. de. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 10–11, Artigo 10–11.

- Casey, A., Goodyear, V. A., & Dyson, B. P. (2015). Model Fidelity and Students' Responses to an Authenticated Unit of Cooperative Learning. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(4), 642-660 <https://doi.org/10.1123/jtpe.2013-0227>
- Chanmugam, A., & Gerlach, B. (2013). A Co-Teaching Model for Developing Future educators' teaching effectiveness. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 25(1), 110-117.
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-Teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-16. <https://doi.org/10.17161/fec.v28i3.6852>
- Day, C., & Gu, Q. (2010). *The New Lives of Teachers*. Routledge & CRC Press. <https://www.routledge.com/The-New-Lives-of-Teachers/Day-Gu/p/book/9780415484602>
- Diab, A., & Green, E. (2024). Cultivating Resilience and Success: Support Systems for Novice Teachers in Diverse Contexts. <https://doi.org/10.3390/educsci14070711>
- Díez, M., Jiménez-Iglesias, A., Paniagua, C., & García-Moya, I. (2024). The Role of Perfectionism and Parental Expectations in the School Stress and Health Complaints of Secondary School Students. *Youth & Society*, 56(5), 885–906. <https://doi.org/10.1177/0044118X231205929>
- Direção-Geral da Educação. (2023). *Avaliar para melhorar as aprendizagens*. Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional. <https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2023-07/Avaliar%20para%20melhorar%20as%20aprendizagens.pdf>
- Donnelly, R. (2007, janeiro). *Perceived Impact of Peer Observation of Teaching in Higher Education*. https://www.researchgate.net/publication/255016853_Perceived_Impact_of_Peer_Observation_of_Teaching_in_Higher_Education

- Drits-Esser, D., & Stark, L. A. (2015). The Impact of Collaborative Curriculum Design on Teacher Professional Learning. *The electronic journal of science education*, 19(8), 1-27.
- El-Sherif, B. J. (2021). Teacher Thinking and Planning in Physical Education: Answering the Question, “Why?” *Strategies*, 34(4), 11–18. <https://doi.org/10.1080/08924562.2021.1919579>
- Engels, E. S., & Freund, P. A. (2020). Effects of cooperative games on enjoyment in physical education—How to increase positive experiences in students? *PLOS ONE*, 15(12), e0243608. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0243608>
- Fernandes, D. (2020, março). *Para uma Inserção Pedagógica dos Critérios de Avaliação*. https://www.researchgate.net/publication/339956319_Para_uma_Insercao_Pedagogica_dos_Criterios_de_Avaliacao
- Fernandes, D. (2021a). *Avaliação Formativa*. <https://ciencia.iscte-iul.pt/publications/avaliacao-formativa/84073>
- Fernandes, D. (2021b). *Avaliação Sumativa*. <https://ciencia.iscte-iul.pt/publications/avaliacao-sumativa/84074>
- Fernandes, M. M., Costa, R. A. da, & Iachite, R. T. (2019). Autoeficácia Docente de Futuros Professores de Educação Física em Contextos de Inclusão no Ensino Básico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25, 219–232. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000200003>
- Fletcher, T., & Beckey, A. (2023). Teaching about planning in pre-service physical education teacher education: A collaborative self-study. *European Physical Education Review*, 29(3), 389–404. <https://doi.org/10.1177/1356336X231156323>
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers’ identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219–232. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>

- Formosinho, J., & Machado, J. (2008). Currículo e Organização: As equipas educativas como modelo de organização pedagógica. https://www.researchgate.net/publication/228982878_Curriculo_e_Organizacao_As_equipas_educativas_como_modelo_de_organizacao_pedagogica
- Friend, M., & Cook, L. (2013). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals*. Pearson.
- Gagnon, N., Gagné, A., & Courcy, J. (2024). Supporting vocational education interns: What motivates associate teachers and what are the perceived benefits? *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 32(1), 49-71. <https://doi.org/10.1080/13611267.2023.2290728>
- Gomes, P., Queirós, P., & Batista, P. (2014). A socialização antecipatória para a profissão docente: Estudo com estudantes de Educação Física. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 28, 167-192. <https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/1312>
- Greif, R., Lockey, A. S., Conaghan, P., Lippert, A., Vries, W. D., Monsieurs, K. G., Ballance, J. H. W., Barelli, A., Biarent, D., Bossaert, L., Castrén, M., Handley, A. J., Lott, C., Maconochie, I., Nolan, J. P., Perkins, G., Raffay, V., Ringsted, C., Soar, J., ... Zideman, D. (2015). European Resuscitation Council Guidelines for Resuscitation 2015: Section 10. Education and implementation of resuscitation. *Resuscitation*, 95, 288–301. <https://doi.org/10.1016/j.resuscitation.2015.07.032>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2015). Planeamento na Ótica dos Professores Estagiários de Educação Física: Dificuldades e Limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 55–67. https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-1_4

- Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J., & Carvalho, L. (2001). *Programas Nacionais de Educação Física – Reajustamento*. Lisboa.
- Junior, S., & Carvalho, N. (2018). *O planeamento no ensino da educação física escolar: Desafios e limitações*. <http://hdl.handle.net/10284/6846>
- Koekoek, J., Dokman, I., & Walinga, W. (2022, outubro 4). *Game-Based Pedagogy in Physical Education and Sports: Designing Rich Learning Environments*. Routledge & CRC Press. <https://www.routledge.com/Game-Based-Pedagogy-in-Physical-Education-and-Sports-Designing-Rich-Learning-Environments/Koekoek-Dokman-Walinga/p/book/9780367740283>
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Lam, B. T., & Ducreux, E. (2013). Parental Influence and Academic Achievement among Middle School Students: Parent Perspective. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 23(5), 579-590. <https://doi.org/10.1080/10911359.2013.765823>
- Lima, J. M. Á., & Fialho, A. F. da F. (2015). *Colaboração entre professores e percepções da eficácia da escola e da dificuldade do trabalho docente*. <http://hdl.handle.net/10400.3/4370>
- Lopes, T. R. C. (2021). *Metodologias ativas aplicadas à aprendizagem do conhecimento do mundo e do estudo do meio*. <http://hdl.handle.net/20.500.12207/5483>
- Machado, G. (2008). *Quem erra...aprende: A importância do erro enquanto constrangimento indissociável do processo de ensino - aprendizagem do futebol*. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/14899>
- Machado, J., & Formosinho, J. (2016). Equipas educativas e comunidades de aprendizagem. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 16, Artigo 16. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2016.3419>

- Mård, N., & Hilli, C. (2023). Crosscurricular teacher collaboration actualizing teacher professionalism. <https://doi.org/10.4324/9781003367260-6>
- Marques, R. (2002, abril). *O Director de Turma e a Relação Educativa*. <https://www.wook.pt/livro/o-director-de-turma-e-a-relacao-educativa/47082>
- Martins, M., Onofre, M., & Costa, J. (2014). Experiências de formação que tornam o futuro professor de Educação Física mais confiante no início do estágio. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 38, Artigo 38.
- Martinsone, B., & Žydžiūnaite, V. (2023). Teachers' contributions to the school climate and using empathy at work: Implications from qualitative research in two European countries. *Frontiers in Psychology*, 14, 1160546. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1160546>
- Mawer, M. (2014). *Effective Teaching of Physical Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315844534>
- Medeiros, L. de. (2022). *A integração das disciplinas de estágio supervisionado e organização do trabalho pedagógico no curso de pedagogia: Contribuição à constituição inicial da identidade profissional do/a pedagogo/a*. <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/81332>
- Morgado, E., Rodrigues, J. B., & Leonido, L. (2024). Rethinking teacher training from an inclusive and community dialogical perspective. *Journal of Education and E-Learning Research*, 11(1), 219-228. <https://doi.org/10.20448/jeelr.v11i1.5430>
- Mouraz, A., Pinto, D., & Cristina Torres, A. (2023). Effects of a model for multidisciplinary peer observation of teaching in teacher professional development and in nurturing a reflective school. *Reflective Practice*, 24(1), 45–58. <https://doi.org/10.1080/14623943.2022.2130225>
- Nunes, L. R. d'Oliveira de P. (2020). Autoscopia uma ação reflexiva sobre a prática docente. *EDUERJ*. <https://doi.org/10.7476/9786587949109>

- Okonofua, J. A., Goyer, J. P., Lindsay, C. A., Haugabrook, J., & Walton, G. M. (2022). A scalable empathic-mindset intervention reduces group disparities in school suspensions. *Science Advances*, 8(12), eabj0691. <https://doi.org/10.1126/sciadv.abj0691>
- Onofre, M. (1996). A supervisão pedagógica no contexto da formação didáctica em educação física. *Carreiro da Costa, F.; Carvalho, L.; Onofre, M*, 75–118.
- Pereira, R. S., Nista-Piccolo, V., & Silva, S. (2009). A Educação Física nas séries da fase inicial do ensino fundamental: Olhar do professor polivalente. *ResearchGate*. <https://doi.org/10.4025/reveducfis.v20i3.6783>
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. Em *Handbook of research on student engagement* (pp. 365–386). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17
- Pinheiro, G. P. S. V., & Alves, J. M. (2023). Culturas colaborativas e lideranças pedagógicas: constrangimento organizacionais, culturais e horizontes de possibilidades. *Educação e Pesquisa*, 49, Artigo e250989. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349250989>
- Pires, B. P. C., Santos, P. C. M. de A., & Gomes, M. M. (2022). Avaliação formativa como prática significativa no processo de ensino e aprendizagem. <https://doi.org/10.56238/sevedi76016-021>
- Plant, N., & Taylor, K. (2013). How best to teach CPR to schoolchildren: A systematic review. *Resuscitation*, 84(4), 415–421. <https://doi.org/10.1016/j.resuscitation.2012.12.008>
- R. Wentzel, K., Muenks, K., & McNeish, D. (2016). Peer and Teacher Supports in Relation to Motivation and Effort: A Multi-level Study <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.11.002>

- Ramalho, R. I. dos S. C. (2024). *Articulação vertical entre o 1º e 2º ciclos do ensino básico, na disciplina de matemática: Modelos de supervisão perfeccionados*.
<http://hdl.handle.net/10400.2/15952>
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
<https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10451/4708>
- Rosado, A. (1998). *Nas margens da educação física e do desporto*. Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. *Pedagogia do desporto*, 69, 69–130.
- Santos, L. (2016). A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: Uma impossibilidade ou um desafio?. *Ensaio: Avaliação e Políticas públicas em Educação*, 24(92), 637-669. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000300006>
- Santos Junior, N. C. dos. (2018). O planejamento no ensino da educação física escolar: desafios e limitações [Master's thesis, Universidade Fernando Pessoa]. Relatório Institucional da Universidade Fernando Pessoa. <http://hdl.handle.net/10284/6846>
- Schroeder, D. C., Semeraro, F., Greif, R., Bray, J., Morley, P., Parr, M., Kondo Nakagawa, N., Iwami, T., Finke, S.-R., Malta Hansen, C., Lockey, A., Del Rios, M., Bhanji, F., Sasson, C., Schexnayder, S. M., Scquizzato, T., Wetsch, W. A., Böttiger, B. W., & on behalf of the International Liaison Committee on Resuscitation. (2023). KIDS SAVE LIVES: Basic Life Support Education for Schoolchildren: A Narrative Review and Scientific Statement From the International Liaison Committee on Resuscitation. *Circulation*, 147(24), 1854–1868.
<https://doi.org/10.1161/CIR.0000000000001128>
- Selhorst, M. M. (2017). Organização de Eventos Escolares. UNIASSELVI.

- Shand, R., & Goddard, R. D. (2024). The Relationship Between Teacher Collaboration and Instructional Practices, Instructional Climate, and Social Relations. *Educational Policy*, 39(4), 912–937. <https://doi.org/10.1177/08959048241278290>
- Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Brown.
- A gestão da sala de aula na formação docente: o caso de uma universidade pública. (2023). *Vivências*, 19(38), 149–167. <https://doi.org/10.31512/vivencias.v19i38.852>
- Silva, E. D. da, Moura, D. L., & Lacerda, G. da S. (2021). O ensino do jogo na educação física escolar: Uma revisão sistemática. https://www.researchgate.net/publication/354262871_O_ensino_do_jogo_na_educacao_fisica_escolar_uma_revisao_sistemica
- Silva, F. L., & Jesus, A. R. (2023). A gestão da sala de aula na formação docente: o caso de uma universidade pública. *Vivências*, 19(38), 149-167. <https://doi.org/10.3151/vivencias.v19i38.852>
- Skytterstad, R., Antonsen, Y., Aspors, J., & Heikkinen, H. L. T. (2025). Reframing new teacher induction: Opportunities over deficiencies. *Teaching and Teacher Education*, 155, 104910. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104910>
- Soares, F., Lopes, A., Serrão, C., & Ferreira, E. (2024). Fostering humanization in education: A scoping review on mindfulness and teacher education. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1373500>
- Souza, A. S., & Anic, C. C. (2024). A gestão da sala de aula na formação inicial: Uma revisão de literatura. *Revista Insignare Scientia - RIS*, 7(3), Artigo 3. <https://doi.org/10.36661/2595-4520.2024v7n3.14635>
- Souza Júnior, O. M. de, Januario, P. C. S., Miranda, M. L. de J., & Rodrigues, G. M. (2023). Conhecimento sobre identidade profissional docente na educação física. *Movimento*, 29, e29028. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.120687>

- Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico. *El Practicum más allá del empleo. Formación vs. training. Una universidad orientada a la formación y al desarrollo personal. Un practicum que responda a dicho propósito: X Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitaria. Poio (Pontevedra), 29 de junio-1 de julio de 2009*, 1159–1170. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7721227>
- Tremblay, M. S., Aubert, S., Barnes, J. D., Saunders, T. J., Carson, V., Latimer-Cheung, A. E., Chastin, S. F. M., Altenburg, T. M., Chinapaw, M. J. M., & SBRN Terminology Consensus Project Participants. (2017). Sedentary Behavior Research Network (SBRN)—Terminology Consensus Project process and outcome. *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 14(1), 75. <https://doi.org/10.1186/s12966-017-0525-8>
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Viciano, J., & Mayorga-Vega, D. (2018, janeiro). *The three-axes model of planning in physical education*. https://www.researchgate.net/publication/324766131_The_three-axes_model_of_planning_in_physical_education
- Vieira, I. M. A. (2013). *A autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem*. <http://hdl.handle.net/10400.2/2934>
- World Health Organization. (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789241599979>
- Wilkinson, S. D., & Penney, D. (2024). A national survey of ability grouping practices in secondary school physical education in England. *Research Papers in Education*, 39(5), 732–751. <https://doi.org/10.1080/02671522.2023.2217819>

- Xavier, C. R. R., Alencar, G. P. de, Alves, E. H. L., Silva, W. R. da, & Carvalho, E. de M. (2024). A Prática do Planejamento no Contexto Escolar: Concepções de Professores de Educação Física. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, 25(5), Artigo 5. <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2024v25n5p744-750>
- Xethakis, L. (2019). Collaborative Curriculum Development: A Tool for Change. *SUTLF2018 Selected Papers*, 1, 45-54.
- Zach, S. (2020). Co-Teaching—An approach for enhancing teaching-learning collaboration in physical education teacher education (PETE). *Journal of Physical Education and Sport*, 20(3), Art 193, 1402-1407. <https://doi.org/10.7752/jpes.2020.03193>

Anexos

Anexo 1

Produto Final maio 2025

"Neste produto final, vais transformar aquilo que normalmente vai para o lixo... em arte e imaginação!"

Depois de semanas a observar, recolher e pensar sobre os resíduos que produzimos no nosso dia a dia — especialmente aqueles que vêm dos lanches — chegou o momento de lhes dar uma nova vida! Com a tua equipa, vais criar um **teatro de marionetas**, onde cada personagem e cenário será construído com **materiais reutilizados** trazidos de casa. Um projeto que junta criatividade, consciência ecológica e muito trabalho em equipa!

Ao longo deste roteiro, exploraste o valor da reutilização, refletiste sobre o impacto ambiental dos nossos hábitos e descobriste novas formas de ser mais cuidador com o planeta. Agora, vais usar tudo isso para contar uma história original, cheia de cor, movimento e mensagem.

Vai ser através de **palhinhas, pacotes, tampas, caixas, sacos e outros resíduos** que as tuas ideias vão ganhar forma e movimento — e, quem sabe, fazer os outros pensar também!

Está na hora de dar voz às marionetas... e mostrar que até o lixo pode contar grandes histórias!

VÍDEO PRINCIPAL: <https://vm.tiktok.com/ZNdrkxCSG/>



Anexo 1 - Proposta Produto Final

Anexo 2

Focos de matérias por aluno Prioritário	Ginástica de Solo	Ginástica de Aparelhos	Voleibol	Bola ao fundo + Remate em salto	Atletismo	Natação	Tênis	Dança	Flexibilidade	Vaivém
Aluno 1	X	X	X		X	X		X		
Aluno 2	X			X	X	X	X		X	
Aluno 3		X	X	X	X	X	X			
Aluno 4			X		X	X	X	X	X	
Aluno 5	X		X		X	X	X	X		
Aluno 6	X		X		X	X	X	X		
Aluno 7	X	X	X		X	X		X		
Aluno 8	X		X	X	X	X	X		X	
Aluno 9			X	X	X	X	X	X		
Aluno 10	X		X	X		X	X			X

SR – Sem Registo	NI	DI	PI	I	E
------------------	----	----	----	---	---

Anexo 2 - Tabela de Alunos Prioritários

Anexo 3

Professoras: Professora A e Professora B	Data: 05/06/2025 Tema da Aula: Ginástica de Aparelhos + Voleibol + Dança + Basquetebol + Atletismo Nível: Introdução	Duração: 50 minutos Local: Pavilhão Nº de Alunos: 49
Conteúdos: Ginástica de Aparelhos; Voleibol; Dança – Merengue; Atletismo – corrida de obstáculos e salto em altura; Basquetebol;		
Materiais: Ginástica de aparelhos/solo: colchões, marcas, minitrampolim, plinto, boque; Voleibol: bolas, redes; Dança: coluna. Atletismo: barreiras, salto em altura; Basquetebol: coletes, bolas;		
Objetivos Operacionais: - Na ginástica os alunos trabalharem aquilo que ainda necessitam para atingir o nível I; - No voleibol, trabalhar situação de jogo 2+2; - Os alunos que precisam do merengue, trabalharem essa dança; - Os alunos que precisam do nível I a atletismo, trabalharem o que precisam para o atingir; - Os alunos que já atingiram o nível I em todas as matérias, trabalharem a situação de jogo 4x4 no basquetebol.		
Foco Principal: Observar com atenção os alunos que têm nível PI no voleibol; Observar e realizar registos dos alunos mais próximos de atingir nível I na ginástica de aparelhos. Observar e realizar registos dos alunos mais próximos de atingir nível I no atletismo. Observar os alunos na dança merengue.		

Exercício	Objetivos	Organização	Ações do Professor	T.P	T.T
Parte Inicial					
Chegada dos alunos e breve introdução sobre a aula.	Introduzir o que vai ser realizado na aula e a sua organização.	Alunos sentados em duas meias-luas;	Introduzir os conteúdos da aula e relembrar as regras que devem ser cumpridas.	10'	10'
Aquecimento	Aumentar a FC; Preparar para a aula;	-	-	5'	15'
Parte Fundamental					
Ginástica de Aparelhos	Os alunos que ainda não atingiram o nível I a ginástica de solo devem de trabalhar nessa mesma matéria. Os alunos que já alcançaram o nível I na ginástica de solo devem de trabalhar ginástica de aparelhos. Os alunos que já alcançaram o nível I na ginástica de aparelhos devem de trabalhar voleibol e dança (caso ainda não tenham atingido), caso já tenham o nível nessas matérias devem de trabalhar ginástica de solo nível E. Elementos nível E ginástica de solo: • Avião; • Pino com cambalhota; • Cambalhota à frente com salto; • Cambalhota atrás em extensão; • Roda; • Ponte;		Observar as atividades fornecendo feedback sempre que necessário; Garantir que os alunos estão a trabalhar na matéria em que têm mais necessidade e que cooperam entre si; Garantir que os alunos se mantêm focados na tarefa, não perdendo a intensidade;	30'	45'
Voleibol	Realizam de jogo de 2+2.		Observar as atividades fornecendo feedback sempre que necessário;		
Dança - Merengue	Os alunos irão realizar a matéria de dança – merengue.		Garantir que os alunos se mantêm focados na tarefa, não perdendo a intensidade; Observação mais focada nos alunos prioritários; Observar os alunos na realização da dança, contando os tempos e dando feedback sempre que necessário.		
Basquetebol	Os alunos irão realizar situação de jogo 4x4.		Observar as atividades fornecendo feedback sempre que necessário;		
Atletismo	Os alunos irão realizar corrida de obstáculos e/ou salto em altura, tendo em conta as suas necessidades.				
Parte Final					
Retorno à calma	Diminuição da FC;	Alunos organizados em duas meias-luas;	Realizar uma breve reflexão acerca da aula mencionando os aspetos positivos e aspetos que precisam de ser melhorados;	5'	50'

Anexo 3 - 7B Plano 82º Aula

Anexo 4

Professoras: Professora A, Professora B e Professor C	Data: 04/02/2025	Duração: 75min Local: Polidesportivo Nº de Alunos: 12
Conteúdos: Drible; Lançamento na passada;		
Material: 12 Bolas de basquetebol, 4 cones altos e 3 pares de coletes de cores diferentes;		

Exercício	Objetivos	Organização	Ações do Professor	T.P	T.T
Parte Inicial					
Chegada dos alunos.	Trabalho autónomo e contacto com a bola;	Cada aluno com uma bola deve de jogar livremente, trabalhando o drible e os vários lançamentos.	Observar	5'/10'	10'
Aquecimento (Caça bolas)	Aumentar a FC; Relação com bola;	Os alunos sem bola vão tentar recuperar a bola, enquanto os alunos com bola devem de manter a posse da mesma. No decorrer do exercício devem de haver pausas, onde os alunos que não têm bola têm de fazer um exercício específico que o professor mandar (eg: 10 polichinelos, correr até à rede mais longe), enquanto os alunos que se encontram com bola devem de driblar a mesma por baixo das pernas.	Explicar o exercício e mandar parar o mesmo e indicar o exercício específico para os alunos sem bola. Feedbacks: <ul style="list-style-type: none"> • Caça a bola; • Não podes estar sem bola. 	15'	35'
Parte Fundamental					
Lançamento na passada	Trabalhar o lançamento na passada;	Os alunos de forma homogenia irão distribuir-se pelos quatro cestos e realizar o lançamento da passada. Variantes: <ol style="list-style-type: none"> 1. Lançamentos normais; 2. Lançamentos com contagens; 	Explicar o exercício e distribuir os alunos pelos cestos; Feedbacks: <ul style="list-style-type: none"> • Lança mais lateralmente em relação ao cesto; • Não te esqueças dos 2 passos; • Lança contra o quadrado; 	15'	50'
Parte Final					
Torneio escada 2x2 ou 3x3	Trabalhar a iniciativa individual	Em situações de 2x2 ou 3x3 os alunos devem de ser distribuídos pelos campos para disputarem jogos de cerca de 3 min. A equipa que ganha mantém-se ou sobe para o campo da NBA e a equipa que perde desce ou mantém-se na liga portuguesa de basquetebol. Caso haja uma equipa de fora: <ul style="list-style-type: none"> • Exercício de lançamento fora do garrafão; Pontos: <ul style="list-style-type: none"> • Vitória: 3 pontos • Empate: 1 ponto • Derrota: 0 pontos • Equipa vencedora do ex de lançamento: 3 pontos 	Explicar o exercício e distribuir os alunos pelas equipas; Para os jogos e mandar trocar de campos; Contar os pontos dos jogos e do exercício extra Feedbacks: <ul style="list-style-type: none"> • Passa e desmarca-te • Procura o teu colega; • Não tenhas medo de lançar; 	25'	75'

Anexo 4 - Plano de Treino ACC Basquetebol

Anexo 5



Ficha de Avaliação - 1º semestre

Identificação

Atividade	BASQUETEBOL	Horário	
Professor		Ano / Grupo	
Aluno		Nº aulas	Faltas

Apreciação	I	S	B	MB
Pontualidade				
Autonomia Qualidade que permite realizar tarefas por si mesmo sem depender de apoio de outro.				
Postura perante novas atividades I – não se interessa, S – interessado mas pouco motivado, B – interessado e motivado, MB – predisposto, interessado, motivado e empenhado				
Cooperação com os colegas e professor(a)				
Responsabilidade Qualidade que permite responder pelo cumprimento das tarefas e ações que lhe estão conferidas				
Aquisição dos conteúdos/ progressão I – Deverá trabalhar mais em aula e fora das aulas (mais tempo de contacto com a atividade) para colmatar dificuldades. S – Ainda tem objetivos por cumprir, deverá trabalhar mais. B – Atinge a maioria dos objetivos, bom caminho e continuar a trabalhar. MB – Está de Parabéns pelo excelente trabalho, cumpre todos os objetivos.				
Participação Torneios/ Convívios				

I – Insuficiente S – Suficiente B – Bom MB – Muito Bom

1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

Objetivos:

C – cumprido A – objetivo quase atingido X – objetivo a trabalhar

Observações:

“Algumas competências importantes de manter o foco, ou dificuldades evidentes e a melhorar, informação necessária para o aluno/a se orientar até ao final do ano ou mudar o rumo das suas aprendizagens”

Anexo 6

2. Disciplina *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Português
- Inglês
- Espanhol
- Francês
- Matemática
- Físico-química
- Ciências Naturais
- Religião
- Educação Física
- História
- Geografia
- Trabalho de Roteiro
- Educação Visual

3. Tarefa *

4. Aspetos positivos

5. Aspetos a melhorar

Anexo 6 - Anexo 6 - Formulário Digital TTA

Anexo 7

Resumo de Dados – TTA

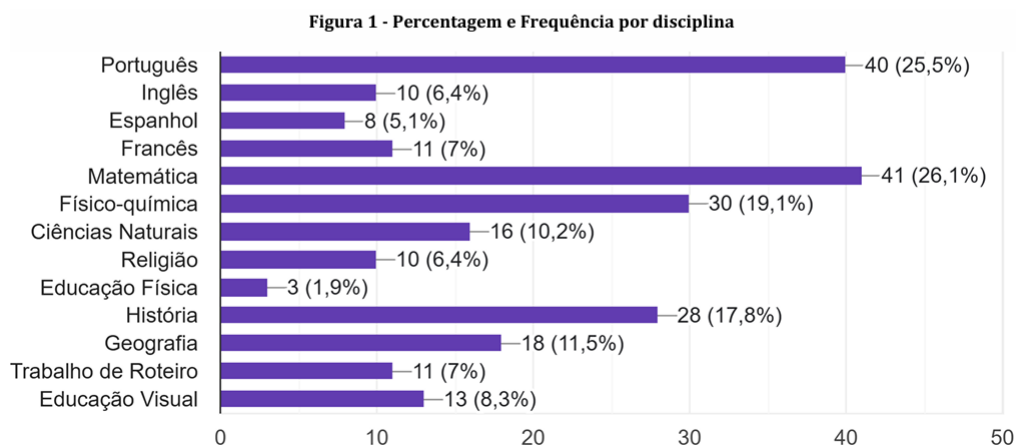
Visão Geral do Grupo B3

As disciplinas mais trabalhadas foram:

- Português
- Matemática

Enquanto as disciplinas menos trabalhadas foram:

- Educação Física
- Espanhol



Temas mais frequentes: Aspetos a melhorar

A seguinte tabela resume os temas mais mencionados pelos alunos quando refletem sobre o que podem vir a melhorar no seu percurso escolar. Através dessa análise, é possível identificar tendências comuns de auto percepção.

Tema	Frequência estimada (aproximada)
Estudar mais/preparação	Muito frequente (~40+)
Conversar menos	Muito frequente (~10-15)
Participar mais	Frequente (~10-12)
Prestar atenção/concentrar	Frequente (~15+)
Tirar dúvidas com professores	Moderado (~8)
Organização e responsabilidade	Moderado (~8-10)