



UNIVERSIDADE
LUSÓFONA

Centro Universitário Lisboa

Faculdade de Educação Física e Desporto

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

O Professor de Educação Física: Uma Análise Reflexiva da Prática Profissional

Relatório de Estágio apresentado a provas públicas para a obtenção do Grau de Mestre em
Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário,
orientado por Prof. Doutor Francisco Alberto Arruda Carreiro da Costa

Sónia Maria Gaspar de Carvalho, nº a22440108

2026

www.ulusofona.pt



UNIVERSIDADE
LUSÓFONA

Centro Universitário Lisboa

Faculdade de Educação Física e Desporto

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

O Professor de Educação Física: Uma Análise Reflexiva da Prática Profissional

“Versão Final”

Relatório de Estágio defendido em provas públicas na Universidade Lusófona, Centro Universitário Lisboa no dia 07/01/2026, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação N.º 661/2025, de 18 de Novembro de 2025, com a seguinte composição:

Presidente: Prof. Doutor Prof. Doutor Jorge dos Santos
Proença Martins

Arguente: Prof.^a Doutora Rosa Maria da Silva Serradas
Duarte

Orientador: Prof. Doutor Francisco Alberto Arruda Carreiro
da Costa

Sónia Maria Gaspar de Carvalho, n.º a22440108

2026

Agradecimentos

Agradeço aos Colegas que me inspiram e aos Alunos que me desafiam, no dia-a-dia, a prestar um serviço de educação de qualidade e pleno de humanismo, que me faz ir trabalhar a sentir-me viva e feliz, ao fim de trinta anos letivos de serviço na escola pública.

Agradeço à Dra. Susana Cordeiro e à Dra. Inês Sousa pela forma acolhedora e prestável com que nos receberam na Universidade, sendo incansáveis na resolução de qualquer questão que lhes foi sendo colocada.

Agradeço aos meus Estagiários, com quem tive o gosto de partilhar experiências nas diferentes dimensões do que é ser docente, por me obrigarem a uma autoscopia permanente e me trazerem os conhecimentos que estão a acabar de receber na academia.

Agradeço ao Professor Eduardo Silva, pelas reflexões, conselhos e conhecimentos partilhados ao longo deste ano e que vieram recordar os momentos bons que há algumas décadas partilhamos, quando nos encontrámos a prestar serviço na mesma escola.

Agradeço ao Professor Luís Bom, pelo estímulo intelectual e partilha contagiante da sua paixão pela reflexão e pelo Ensino da Educação Física, que me motivou a avançar para a obtenção deste ciclo de estudos.

Agradeço à Professora Doutora Rosa Serradas Duarte, pelos conselhos, ensinamentos, cuidados, disponibilidade e apoio.

Agradeço ao Professor Doutor Carreiro da Costa, pela porta sempre aberta, pela sua presença atenta, e por todos os contributos que disponibilizou.

Agradeço às Professoras Frederica Vicente e Cláudia Gonçalves, minhas antigas colegas de licenciatura, pelas tertúlias, pela amizade, pela verdadeira mentoria que me prestaram na minha chegada ao seu mundo de orientadoras de estágio.

Agradeço aos meus Amigos de casa, em particular ao Ruizinho, que partilha a sua caminhada do mestrado comigo e que foi um pilar, essencial, neste processo.

Agradeço à minha família, ao meu pai, à minha mãe, à João, por tudo!

Resumo

Este relatório apresenta uma reflexão sobre a atividade profissional desenvolvida ao longo do ano letivo 2024/2025, inserida num percurso de trinta anos de docência em Educação Física nos ensinos básico e secundário. A carreira iniciou-se nos Centros Educativos da Casa Pia de Lisboa (Maria Pia e Pina Manique), entre 1995 e 2009 e prosseguiu, até à atualidade, no Agrupamento de Escolas Amadora Oeste.

O relatório inicia-se com uma breve resenha do percurso profissional e segue com a caracterização do atual contexto educativo. Posteriormente, o foco incide sobre o grupo disciplinar, com destaque para as condições de lecionação da disciplina. Nos capítulos seguintes, a análise estrutura-se segundo as dimensões previstas no artigo 4.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 26 de fevereiro: científica e pedagógica; participação na escola e relação com a comunidade.

Na vertente científico-pedagógica, reflete-se a prática letiva numa turma do ensino básico, ancorada nos princípios dos Programas Nacionais de Educação Física (Jacinto et al., 2001).

Na segunda dimensão destaca-se o programa “Mexe-te +”, coautoria da candidata, implementado enquanto complemento curricular. Esta intervenção sustentou a candidatura bem-sucedida do Agrupamento ao selo “Escola Saudável”, atribuído pela tutela, em reconhecimento do compromisso com a promoção da saúde e do bem-estar escolar.

Palavras Chave: Educação Física, Lecionação, Avaliação Formativa, Atividades de Complemento Curricular, Professor.

Abstract

This report presents a reflection on the professional activity developed throughout the 2024/2025 school year, within a thirty-year career in teaching Physical Education at the basic and secondary education levels. The teaching career began at the Educational Centres of Casa Pia de Lisboa (Maria Pia and Pina Manique), between 1995 and 2009, and has continued, to the present day, at the Amadora Oeste School Cluster.

The report opens with a brief overview of the professional path and proceeds with a description of the current educational context. Subsequently, the focus narrows to the subject group, highlighting the teaching conditions of the discipline. In the following chapters, the analysis is structured according to the dimensions set out in Article 4. of Regulatory Decree n.º 26/2012, of february 26: scientific and pedagogical; school participation and community engagement.

Within the scientific-pedagogical dimension, the teaching practice in a lower secondary class is examined, grounded in the principles of the National Physical Education Programs (Jacinto et al., 2001).

In the second dimension, emphasis is placed on the "Mexete +" program, co-authored by the candidate, implemented as a curricular complement. This intervention supported the school cluster's successful application for the "Healthy School" seal, awarded by the Ministry in recognition of its commitment to promoting health and school well-being.

Keywords: Physical Education, Teaching, Formative Assessment, Curricular Enrichment Activities, Teacher.

Abreviaturas

ACC - Atividades de complemento curricular

AE - Aprendizagens essenciais

AEO - Agrupamento de Escolas Amadora Oeste

AF - Atividade Física

CPL - Casa Pia de Lisboa

DT - Diretora de Turma

EE - Encarregado de Educação

EF - Educação Física

FB - Feedback

GEF - Grupo de Educação Física

IAN-AF-MOVE - Instrumento de Avaliação Nacional dos Comportamentos Alimentares e de Atividade Física no contexto escolar

IMC - Índice de Massa Corporal

JDC - Jogos Desportivos Coletivos

KIDMED - Mediterranean Diet Quality Index for children and adolescents

ME - Ministério da Educação

NI.- Nível Introdução

N.º - Número

PAA - Plano Anual de Atividades

PASEO - Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PNEF - Programas Nacionais de Educação Física

TEIP - Território Educativo de Intervenção Prioritária

UL - Universidade Lusófona

VO₂ máx - Consumo Máximo de Oxigénio

Índice

Introdução.....	9
1. Resenha do Percurso Profissional	11
2. Caracterização do Agrupamento de Escolas Amadora Oeste	14
3. Caracterização do Grupo de Educação Física	16
3.1 Organização curricular da disciplina de Educação Física no Agrupamento de Escolas Amadora Oeste	17
3.1.1 Projeto curricular	17
3.1.2 Critérios de avaliação da disciplina de EF	19
3.1.3 Recursos temporais.....	19
3.1.4 Recursos materiais.....	20
4. Dimensão Científico - Pedagógica da Atividade Docente - Lecionação.....	22
4.1 Preparação e organização das atividades letivas.....	22
4.2 Projeto de lecionação da turma.....	22
4.2.1 Primeira Etapa: receção e prognóstico	22
4.2.1.1 Caracterização da turma	24
4.2.2 Segunda Etapa: prioridades	27
4.2.3 Terceira Etapa: progresso.....	30
4.2.4 Quarta Etapa: produto	32
4.3 A adequação dos estilos de ensino às fases do projeto de lecionação de turma	34
4.4 Feedback e a prática pedagógica da docente	35
4.5 Avaliação das aprendizagens ao longo do projeto de lecionação de turma.....	36
5. Participação na Escola e Relação com a Comunidade: Programa “Mexete+” — Uma Intervenção Integrada de Promoção da Saúde em Contexto Escolar	39
5.1 Enquadramento e justificação do programa	40
5.2 Missão, objetivos e fundamentos	40
5.3 Metodologia de intervenção	40
5.4 População alvo / critérios de admissão	41
5.5 Intervenções realizadas	41
5.6 Resultados obtidos.....	41
5.7 Recursos humanos	42
5.8 Comunicação do projeto	43
5.9 Perspetivas futuras e sustentabilidade	43
Conclusão.....	45
Referências bibliográficas.....	48
Referências legislativas	51

Apêndices	I
Apêndice I - Certificado Congresso Saúde Pública 2023 - Poster.....	I
Apêndice II - Certificado Congresso Saúde Pública 2023 - Poster.....	II

Introdução

O presente relatório enquadra-se no âmbito da obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, correspondendo à necessidade de valorização académica e profissional de um percurso docente, com três décadas, ao serviço da escola pública. Esta reflexão nasce da vontade de alcançar novas oportunidades profissionais no exercício da profissão de docente de Educação Física (EF).

Em linha com Moreira & Ferreira (2014), ainda que se considere ter tido uma muito consistente preparação de base e aptidão para cumprir com as exigências do exercício da profissão de professora de EF, a procura de formação continuou a ser uma componente indispensável para o desenvolvimento profissional, para o suprimir de lacunas e melhoraria da capacidade de resposta face aos novos desafios que o contexto educativo nos tem trazido ao longo dos tempos.

A concretização deste mestrado representa um investimento nesse sentido, de desenvolvimento pessoal e de abertura a novas oportunidades.

O trabalho aqui apresentado resulta da intervenção desenvolvida no ano letivo de 2024/2025 no Agrupamento de Escolas Amadora Oeste (AEAO), onde se exerce há largos anos uma docência comprometida com os princípios da escola pública democrática, inclusiva e promotora de sucesso para todos os alunos. Tratando-se de um Agrupamento classificado como Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), este contexto educativo coloca desafios significativos, mas também oferece oportunidades únicas para a inovação pedagógica e o reforço do papel da EF enquanto disciplina central na formação plena e integral dos alunos.

A estrutura do relatório em primeiro lugar assenta na apresentação duma resenha do percurso profissional da candidata, até aos dias de hoje, no AEAO.

Segue-se um capítulo dedicado à caracterização geral do Agrupamento onde a candidata está vinculada e exerce a sua prática docente. O capítulo seguinte é focado na caracterização do Grupo de Educação Física (GEF) do AEAO, com particular destaque para os fatores que influenciaram diretamente as opções pedagógicas da mesma, enquanto docente de EF.

Posteriormente, entra-se num capítulo que trata a dimensão científico-pedagógica da prática docente. Ir-se-á descrever e analisar o processo de lecionação desenvolvido no contexto da disciplina de EF, a uma turma do 8.º ano, com base no modelo de planeamento por etapas, conforme Programas Nacionais de Educação Física (PNEF) (Jacinto et al., 2001) e articulado com as Aprendizagens Essenciais (AE) para a disciplina, neste nível de ensino (Direção-Geral da Educação [DGE], 2018). Debruçar-nos-emos no projeto de lecionação de

turma relativo às áreas das atividades físicas, aptidão física e conhecimentos, bem como sobre os estilos de ensino, os tipos de feedback (FB) e as estratégias de avaliação utilizados, respeitando os princípios de equidade e inclusão definidos pelo Decreto-Lei n.º 54, de 6 de julho (2018).

Por fim, reflete-se sobre a dimensão relativa à participação na escola e à relação com a comunidade da candidata. Apresenta-se o desenvolvimento de um programa escolar desenvolvido nos últimos quatro anos pela candidata, no contexto da componente de complemento curricular, no seio do GEF. Este programa intitulado por “Mexe-te +” tem tido um reconhecido impacto, positivo, na promoção de estilos de vida saudáveis e na prevenção da progressão da obesidade em meio escolar, na comunidade em que se insere.

Este relatório pretende, assim, ser o testemunho do percurso vivido numa trajetória profissional enraizada no estudo, na prática e na experiência, aberto à inovação e ao desenvolvimento de novas ideias, procurando contribuir para a edificação de uma escola mais ativa, humanista e orientada para o desenvolvimento holístico dos seus alunos.

1. Resenha do Percurso Profissional

A candidata iniciou a carreira profissional com habilitação suficiente, numa escola básica, em Queluz, em 1994. Tinha acabado de concluir a licenciatura em Educação Especial e Reabilitação, na Faculdade de Motricidade Humana. A profissão docente surgiu como oportunidade de emprego perante os contornos de instabilidade que, infelizmente, a carreira de educação especial e reabilitação, à altura, assumia. Apesar da falta de preparação específica, sentiu-se uma enorme gratificação no trabalho desenvolvido, nascendo daí uma necessidade imperativa de aprofundar os conhecimentos para abraçar, de forma plena, a profissão de professora de EF.

No ano seguinte, 1995, deu-se a entrada para a Licenciatura em EF e Desporto, na Universidade Lusófona (UL). Conclui-se esta licenciatura em 1998/1999, com a realização do estágio na Escola Secundária D. Pedro V, com a classificação de 17 valores, tendo-se o privilégio de ter tido como orientadora científica, a Professora Lídia Carvalho.

A segunda experiência como professora de EF teve lugar na Casa Pia de Lisboa (CPL), onde se exerceu funções docentes entre os anos de 1995 e 1998 e, posteriormente, de 2000 a 2009. Durante esse período, teve-se a oportunidade de assumir responsabilidades diversas, como a dinamização do Desporto Escolar na modalidade de futsal feminino, a lecionação de disciplinas da componente técnica ao Curso Profissional de Técnico de Desporto, a coordenação de departamento de EF, a representação do departamento de EF em sede de conselho pedagógico, a colaboração em grupos de trabalho na provedoria da CPL ligados à certificação de qualidade da instituição, ou o desenho, implementação e coordenação de um projeto de desenvolvimento de competências sociais (Espaço TEU), que visava a dinâmica do clima entre a população escolar maioritariamente proveniente de diferentes bairros da periferia de Lisboa e a gestão de conflitos existentes, num registo de proximidade com o corpo docente e educadores, através de um plano anual de atividades (PAA) no âmbito da educação não formal. Este projeto, criado pela candidata, foi implementado em 2004 e continuou após a sua saída. A experiência como Diretora de Turma (DT) revelou-se também fundamental para um aprofundamento do conhecimento sobre as dinâmicas dos jovens e das suas famílias, trazendo um conjugar de conhecimentos sobre realidades e recursos, por forma a colaborar com os encarregados de educação (EE) no projeto de vida dos seus educandos. Decorria o ano de 2009, quando um conflito entre alunos de diferentes zonas geográficas da cidade implode dentro dos muros da escola, levando à morte de um deles. Foi um momento de uma brutal violência, cujo impacto foi sentido em toda a dinâmica escolar por muito tempo. Sendo a candidata, uma professora de referência na mediação de conflitos na escola, acabou por ter um envolvimento tão profundo nesse trágico

acontecimento, que lhe despertou a necessidade de mudar e ir conhecer novos contextos profissionais.

A partir de 2009/2010, integrou o quadro de agrupamento do AEAO, onde ainda hoje prossegue a atividade profissional docente.

Neste Agrupamento assumiu a coordenação do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família, foi representante do corpo docente no Conselho Geral. Participou ativamente no Desporto Escolar, nas modalidades de jogos tradicionais, futsal feminino (juniores) e voleibol feminino (iniciadas). Também no seio do Programa *Erasmus* tem tido uma participação regular, quer em oportunidades de formação, quer em *jobshadowing*, ou no acompanhamento dos alunos em estágios internacionais.

Intercaladamente, manteve funções de DT. No desempenho desta função, entre muitas experiências gratificantes, viveu uma que provocou uma exaustão profunda, que pode ilustrar o grau de risco e vulnerabilidade a que um docente pode estar exposto no desempenho da sua profissão. A candidata viu-se envolvida numa queixa de um EE relativa às suas práticas docentes, dirigida à inspeção de educação, à direção geral de estabelecimentos escolares e ao diretor do AEAO. Face à gravidade do que era proferido (falsificação de justificação de faltas, ameaça, etc.), a docente optou por solicitar ao ministério público a análise da queixa do EE. Ouvidas as testemunhas (colegas, outros EE, auxiliares de ação educativa), o caso seguiu para tribunal sendo o EE constituído arguido. A pretensão da decente consistiu apenas, em que o senhor redigisse um desmentido, retratando-se das falsidades, injúrias e acusações difamatórias que contra ela proferira formalmente, nos meios institucionais educativos. Na barra do tribunal, essa pretensão tornou-se real. Atualmente, no processo profissional da candidata consta uma carta manuscrita, redigida pelo senhor com um desmentido, ponto por ponto, de todas as falsas acusações proferidas. Essa carta foi enviada pelo tribunal para a direção de estabelecimentos escolares e inspeção geral de educação. O processo exigiu um desgaste considerável, mas a decisão de o levar até às últimas consequências revelou-se necessária. Permanecer em silêncio teria significado conviver com a suspeição, num caso que, apesar de provavelmente ser arquivado pelas estruturas internas da educação, dificilmente permitiria comprovar a infundamentação das acusações.

No tempo presente, a candidata divide a intervenção letiva entre o curso profissional de técnico de desporto (onde leciona as unidades de formação de curta duração de metodologias de *body and mind*, ginástica localizada e atividade física (AF) em populações especiais) e a disciplina de EF. No curso profissional de técnico de desporto, complementarmente à lecionação, tem agilizado a participação dos alunos em organizações desportivas de elite que, pelo rigor que implicam, se tornam ricas lições sobre os valores

inerentes à excelência e responsabilidade profissional. Assim, todos os anos, participa-se com várias dezenas de alunos, em organizações da Federação Portuguesa de Judo, com a União Europeia de Judo, ou com a Federação Internacional da modalidade, como o “*Grand Prix* de Portugal”, ou o “Campeonato da Europa de Judo de Juniores”.

No que à disciplina de EF diz respeito, a candidata procura articular o seu projeto de lecionação com os demais elementos do conselho de turma, participando nos projetos de cidadania da turma e propondo atividades de campo onde os demais colegas se podem integrar e colaborar.

No âmbito não letivo, há quatro anos, no seio da atividade de complemento curricular da prática docente no AEAO, assumiu a co-cordenação e dinamização de um programa cujo desenho co-concebeu em sede de GEF. É um programa de promoção de saúde pública em meio escolar, “Mexe-te +”, uma iniciativa do AEAO, pós pandemia, de carácter multidisciplinar, como contributo para mitigar o crescimento da obesidade e promover estilos de vida saudáveis, através da promoção da prática de AF e educação nutricional.

Há dois anos, procurou-se a oportunidade de ser professora cooperante orientadora de estágio, junto da UL, tendo recebido, até à data, quatro estagiários e com isso a oportunidade de trabalhar com os Orientadores Científicos, Professor Luís Bom e Professor Eduardo Silva. Esta experiência tem sido de uma riqueza enorme, pessoal e profissionalmente, ao proporcionar a oportunidade de refletir, questionar, ser questionada, conhecer e ler mais. Graças à aproximação entre a Academia e a prática em contexto escolar, com toda a dinâmica que se cria entre estagiários, orientadores de escola e orientadores científicos, tem vindo a desfrutar duma real atualização em serviço, no aprofundar dos conhecimentos relativos à docência de EF.

Fazer parte de uma escola que é TEIP, eleva exponencialmente a responsabilidade profissional sentida, tendo motivado a procura contínua de formação. Ao longo do percurso profissional, complementarmente às formações anuais em áreas como a didática da EF, os primeiros socorros, as novas tecnologias ou a mediação de conflitos, realizaram-se duas pós graduações, uma em educação para a saúde, outra em treino terapêutico.

Conjugando a experiência e o conhecimento que se foi adquirindo, tem-se procurado agilizar, na escola, uma intervenção em rede com os pares, por forma a contribuir para a prestação de um serviço de excelência na escola pública.

2. Caracterização do Agrupamento de Escolas Amadora Oeste

O AEAO está inserido numa zona urbana densamente povoada da cidade da Amadora, onde convivem realidades sociais bastante diversas e marcadas, em muitos casos, por dificuldades económicas.

A diversidade é uma das marcas mais visíveis da nossa escola. Para além dos alunos nascidos em Portugal, convivem no espaço escolar crianças e jovens provenientes de mais de quarenta nacionalidades, oriundas maioritariamente de países africanos de expressão portuguesa e do Brasil. 38,77% do total de estudantes são migrantes. Muitos deles têm o português como segunda língua o que obriga a repensar estratégias inclusão de forma efetiva. (Agrupamento de Escolas Amadora Oeste [AEAO], 2024a)

No ano letivo 2024/2025, o Agrupamento acolheu 3.301 alunos, distribuídos por 148 turmas, abrangendo os diferentes ciclos do ensino básico, secundário, cursos profissionais e cursos de educação e formação de adultos. A média de alunos por turma no ensino diurno foi de 21, no noturno foi de 25. Durante o 1.º semestre do ano letivo 2024/2025, estiveram matriculados no ensino diurno 2525 alunos, distribuídos por 118 turmas com características muito distintas entre si. Do ponto de vista socioeconómico, sabemos que uma parte significativa dos nossos alunos beneficiou de apoios da ação social escolar, sendo 37,62% integrados nos escalões A e B. (AEAO, 2024a)

O corpo docente foi composto por 197 professores, maioritariamente pertencentes ao quadro. O corpo docente é bastante estável. Ainda assim, nos últimos anos, têm chegado à escola docentes novos que se chocam com as histórias ouvidas nos conselhos de turma, fruto da pobreza e desestruturação familiar de muitos alunos. A relação entre os profissionais de educação no AEAO tende a pautar-se por uma lógica de cooperação e entreajuda, possivelmente decorrente do espírito de missão assumido por aqueles que permanecem na escola. O facto de haver muitos alunos migrantes e com bastantes dificuldades socioeconómicas acaba por promover a união.

O AEAO é um Agrupamento de escolas com um ambiente feliz, em que a diversidade convive de mãos dadas com a singularidade individual. Na Escola Secundária Seomara da Costa Primo e na Escola Básica D. Francisco Manuel de Melo, onde se encontram as instalações de Educação Física para os 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário, é frequente observar, nos intervalos das aulas, os pátios e os campos desportivos ocupados por alunos a brincar, jogar voleibol, futebol ou a dançar.

A Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAI) do AEAO é um corpo que não tem mãos a medir. Qualquer uma das responsáveis das diferentes equipas

educativas que a constitui vive assoberbada de casos, tentando encontrar, criar, diligenciar respostas para facilitar a resolução dos problemas dos diferentes tipos de casos que lhe são sinalizados.

A direção funciona de portas abertas, facilitando o acesso da comunidade e criando um espírito de proximidade. O projeto educativo foca-se na união de esforços, para a construção do sucesso, traduzindo-se por uma forte abertura à cooperação com a comunidade e à participação em projetos que promovam o enriquecimento da vida escolar.

O Agrupamento é sentido como um património rico, em termos humanos e de infraestruturas, modernas e bem equipadas, com um projeto educativo dinâmico e abrangente, no qual se encontram ótimas condições para, com competência e criatividade, se poder desenvolver um trabalho de excelência.

3. Caracterização do Grupo de Educação Física

O GEF constitui-se como um grupo profissional bastante estável. Dadas as exigências da oferta formativa do curso profissional de técnico de desporto, o grupo assume uma dimensão considerável, compondo-se por 22 docente, dos grupos disciplinares 620 e 260, sendo que a maioria pertencente ao 620, com vínculo profissional ao quadro do Agrupamento (AEAO, 2024a). O GEF insere-se no departamento de expressões, juntamente com os grupos de recrutamento disciplinares de artes visuais, educação visual e tecnológica, educação musical e educação especial. Revelando abertura para a importância da atualização conhecimento e revelando compromisso coletivo com a formação de novos professores, o GEF iniciou, há dois anos, a integração de dois professores estagiários, por ciclo letivo, provenientes do Mestrado em Ensino da EF nos Ensinos Básico e Secundário, da UL. Esta dinâmica colaborativa estende-se também às relações interpessoais, sendo de salientar o clima positivo de convivência profissional e pessoal que se vive no seio do GEF, tornando o gabinete de EF num espaço de sã convivência, partilha e bem-estar.

O Agrupamento integra a iniciativa nacional TEIP 4.^a geração, dirigida a contextos marcados por vulnerabilidades sociais e económicas. Esta integração obriga à adoção de estratégias específicas de combate ao insucesso e abandono escolares; permitindo aceder a medidas de financiamento acrescido, recursos humanos diferenciados e projetos inovadores de intervenção educativa e comunitária (AEAO, 2024b).

Trabalhar num Agrupamento classificado como TEIP traz consigo exigências próprias, tanto no plano organizacional como na relação pedagógica com os alunos. Para além dum projeto educativo que visa a equidade e a inclusão, cabe-nos operacionalizar a intervenção dando significado ao lugar da escola e do professor, de criar sentido e pertença para os alunos que, frequentemente, chegam com trajetos marcados por pobreza, instabilidade ou desenraizamento/descontinuidade.

Ferrari et al. (2024) refere que o movimento, o jogo e a cooperação surgem muitas vezes como formas de comunicação alternativa, especialmente eficazes junto de alunos que enfrentam barreiras linguísticas, emocionais ou sociais.

A importância de uma educação que fomente estilos de vida saudáveis e de cidadania ativa e participada torna-se ainda mais premente em ambientes vulneráveis. Nesse sentido, Tassa et al. (2015) sublinham o papel fundamental da EF que atua de forma transversal na promoção do bem-estar dos alunos, abrangendo as suas dimensão física, emocional e relacional.

No cenário do AEAO, esta dimensão assume particular importância. O GEF tem-se revelado um espaço potenciador para o fortalecimento de laços entre os alunos e a escola,

adotando práticas pedagógicas diferenciadas e culturalmente responsivas. Seguindo a ideia de Bastos et al. (2018), o grupo assume o compromisso de criar uma escola para todos. A heterogeneidade linguística, cultural e social dos alunos no AEAO requer a implementação de estratégias inclusivas, cooperativas e motivadoras, em alinhamento com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Ministério da Educação [ME], 2017) e as AE da disciplina (Direção Geral de Educação [DGE], 2018).

O GEF tem apostado, no seio do seu PAA, num conjunto de estratégias que visam valorizar o desenvolvimento de competências pessoais e sociais através da EF e do desporto, reforçando a coesão do grupo-turma e a autorregulação. O Desporto Escolar, os Jogos da Cidade da Amadora, os torneios interturmas, as dinâmicas de atividade interna, o corta-mato escolar, o programa “Mexe-te+”, assumem um papel essencial na promoção da AF e da inclusão social. São iniciativas que permitem sair do contexto da aula e criar laços com os alunos através de outras linguagens, outros ritmos e outras possibilidades de sucesso.

Como é referido por Ferrari et al., (2024), em contextos socialmente diferenciados como os TEIP, a disciplina de EF é frequentemente percecionada pelos alunos como um espaço legítimo de expressão e reconhecimento. Para muitos, é precisamente neste contexto corporal e relacional que encontram espaço para se destacar, participar e, acima de tudo, sentirem-se vistos. Os autores sublinham que, nestes ambientes, a dinâmica de relação que se forma entre professor e aluno adquire um peso ainda maior, sendo necessário articular exigência pedagógica com uma escuta ativa e permanente atenção às circunstâncias individuais de cada jovem. Como defende Ferrari et al., (2024), é através de uma gestão flexível do quotidiano, da criação de experiências com significado e da valorização das conquistas individuais, por mais discretas que possam parecer, que se constroem relações pedagógicas verdadeiramente transformadoras.

3.1 Organização curricular da disciplina de Educação Física no Agrupamento de Escolas Amadora Oeste

3.1.1 Projeto curricular

A EF num Agrupamento com este contexto social, afirma-se como uma área essencial para a inclusão, a promoção da autoestima e de competências pessoais e sociais. Ciente destas premissas, o GEF protagoniza a dinamização de um plano de atividades rico em experiências significativas, que fomentam a participação ativa, a promoção de estilos de vida saudáveis e valores de assertividade e cidadania.

Os PNEF (Jacinto et al., 2001) defendem, de forma clara, a necessidade de uma organização pedagógica coerente, progressiva e partilhada entre os docentes, orientada por

princípios comuns e objetivos claramente definidos para cada ciclo de ensino. Esta dinâmica continua a ser um desafio no funcionamento do grupo de EF da AEAO, no sentido de assumir uma articulação pedagógica interna e, enquanto corpo, se alinhar com os princípios orientadores dos PNEF (Jacinto et al., 2001).

Apesar do empenho individual de muitos docentes e de, na generalidade, haver um compromisso com o cumprimento dos PNEF (Jacinto et al., 2001) ao nível da prática letiva, o projeto curricular do GEF está em construção há alguns anos, carecendo de ser formalmente finalizado, o que levaria a uma visão partilhada sobre a organização dos conteúdos, a progressão das aprendizagens ou os critérios de transição entre níveis de desempenho.

No estado atual, acaba por observar-se no GEF do AEAO uma certa dispersão na aplicação dos referenciais curriculares, caracterizada pela existência de decisões isoladas, que variam consoante a experiência ou preferências de cada professor.

A composição curricular do projeto de lecionação de turma, nomeadamente a seleção das matérias e objetivos a trabalhar ao longo do ano letivo, não resulta de uma reflexão colegial estruturada. A tomada de decisões é, na prática, deixada ao critério de cada docente, o que pode originar desequilíbrios na exposição dos alunos às diferentes áreas da disciplina, dificultando a concretização de uma progressão pedagógica comum e equitativa.

Outro aspeto a merecer atenção prende-se com a avaliação inicial. Apesar dos PNEF (Jacinto et al., 2001) enfatizarem a importância desta etapa como ponto de partida para uma intervenção ajustada às reais necessidades dos alunos, não se verifica a existência de protocolos de avaliação inicial consensualizados no grupo. A recolha de informação diagnóstica é feita de forma autónoma por cada professor, sem critérios comuns definidos. Numa visão de comparabilidade dos dados e de planeamento conjunto, a existência de um protocolo de avaliação inicial seria uma ferramenta valiosa.

A inexistência de uma cultura de trabalho coletivo estruturado ao nível da lecionação, é uma realidade que contrasta com o que está previsto nos PNEF (Jacinto et al., 2001), onde se propõe uma lógica de planeamento por etapas e avaliação contínua, articulada entre os diferentes anos e ciclos de ensino, sustentada por práticas colaborativas, partilha de critérios e definição clara de metas de aprendizagem.

Esta caracterização que se apresenta da dinâmica do GEF do AEAO merece ser encarada como uma oportunidade de crescimento profissional, pessoal e coletivo. O GEF tem apresentado uma excelente articulação, capacidade cooperativa e eficácia, no que diz respeito ao desenvolvimento do PAA de atividades de complemento curricular (ACC).

3.1.2 Critérios de avaliação da disciplina de EF

Por orientações do Conselho Pedagógico no âmbito da definição dos critérios gerais de avaliação do AEAO, o GEF aplica um modelo de avaliação do currículo de EF em que compartimenta cada um dos domínios da disciplina, aplicando, a cada um, diferentes percentagens.

Apesar deste tema ter sido debatido em conselho de grupo disciplinar, no sentido de se fundamentar junto do conselho pedagógico a necessidade de se aplicar um modelo que se ajuste à especificidade desta área disciplinar, conforme as orientações previstas nos PNF (Jacinto et al, 2001) e AE (DGE, 2018), a questão não tem acolhido suficiente adesão para que tal aconteça.

Assim, mantém-se no AEAO um modelo de critérios de avaliação da disciplina que desagrega competências que devem ser interligadas, contrariando as orientações para uma avaliação integrada das diferentes áreas, no sentido da promoção do desenvolvimento holístico do aluno (Jacinto et al., 2001) (DGE, 2018).

3.1.3 Recursos temporais

A gestão do tempo letivo alocado à disciplina de EF continua a ser, no AEAO um aspeto a merecer reflexão crítica, sobretudo se comparado com as orientações expressas nos PNEF (Jacinto et al., 2001). O referido documento preconiza que é fundamental que a carga horária seja distribuída de forma regular ao longo da semana para potenciar o desenvolvimento motor, físico e social dos discentes, idealmente com três sessões de prática, distribuídas por dias não consecutivos, de modo a assegurar o respeito pelos princípios da sobrecarga e da recuperação no processo de desenvolvimento da aptidão física (Jacinto et al., 2001).

No caso do AEAO, a prática organizacional não permite, ainda, alcançar este padrão. De forma generalizada, o ensino da EF organiza-se em duas aulas semanais, com duração de 45 e 90 minutos, respetivamente, o que por si só já representa um desvio face às orientações dos PNEF. (Jacinto et al., 2001). Acresce que, embora haja um esforço para que as sessões ocorram em dias alternados, neste ano letivo observou-se que um número significativo de turmas tiveram as duas sessões em dias consecutivos, o que limita claramente os efeitos pedagógicos desejáveis, sobretudo no domínio da aptidão física e na consolidação de hábitos de prática regular e faseada.

Tal como refere Kasper (2019), o sucesso de qualquer ação destinada a desenvolver a aptidão física depende da correta aplicação dos princípios do treino, sendo a frequência, a continuidade e o tempo de recuperação entre estímulos elementos determinantes para a obtenção de ganhos sustentados. A organização dos horários deve, por isso, garantir estas

condições mínimas para que o trabalho desenvolvido em aula tenha um impacto real na saúde e no desempenho físico dos alunos.

3.1.4 Recursos materiais

Os PNEF (Jacinto et al., 2001) reconhecem que a qualidade pedagógica da disciplina se associa diretamente com a diversidade e adequação dos recursos materiais e das instalações disponíveis. As orientações programáticas destacam a necessidade de assegurar que os alunos experienciem contextos de prática variados, seguros e tecnicamente apropriados, permitindo uma vivência equilibrada das diferentes áreas do currículo (Jacinto et al., 2001).

Neste sentido, o AEAO revela uma estrutura organizativa bastante sólida e diversificada, que representa uma mais-valia para o cumprimento das finalidades educativas da disciplina. A integração das infraestruturas da Escola Básica Francisco Manuel de Melo e da Escola Secundária Seomara da Costa Primo permite ao grupo disciplinar de EF aceder a oito espaços distintos de lecionação, distribuídos entre recintos interiores e exteriores, bem como quatro zonas de balneários e duas arrecadações de materiais amplas, recheadas e organizadas.

Nos espaços interiores, destaca-se um pavilhão polidesportivo com dimensões regulamentares (40mx20m), subdividido em dois espaços de aula independentes, que permitem uma utilização simultânea e eficaz por dois docentes. Este pavilhão está equipado com tabelas de basquetebol fixas e rebatíveis (seis mais, duas), balizas de futsal (duas), marcações para campos de voleibol (três mais, um) e uma parede de escalada. Nas zonas limítrofes encontramos dois cestos de corfebol e dois colchões de queda. Os dois ginásios complementares, ainda que sendo permitida uma utilização polivalente, estão equipados com materiais de ginástica de solo e aparelhos, espelhos, espaldares e bancos suecos.

Já no exterior, o AEAO dispõe de quatro campos desportivos com diferentes pavimentos (alcatrão, mosaico, cimento e relva sintética), com equipamentos adequados à prática de diferentes matérias, incluindo-se pistas de corrida, campos de futebol, basquetebol, voleibol, ténis e uma mesa de ténis de mesa de exterior. Esta diversidade permite uma gestão flexível dos conteúdos programáticos anuais e oferece oportunidades reais de aplicação dos conteúdos propostos no currículo.

Monteiro (1996) sublinha a importância da versatilidade e flexibilidade dos espaços, para que as exigências pedagógicas possam ser plenamente concretizadas. Já Bom et al. (1992) chamam a atenção para a necessidade de reconhecer o potencial dos recursos existentes e planear o seu uso em coerência com as exigências curriculares. Neste sentido,

o AEAO encontra-se particularmente bem-posicionado para garantir o acesso dos alunos a experiências motoras completas e significativas.

No que respeita à articulação com os conteúdos das AE (DGE, 2018), é possível afirmar que o Agrupamento oferece condições materiais facilitadoras da operacionalização dos diferentes domínios e subáreas da disciplina de EF. Atendendo à lecionação simultânea por oito professores, constata-se que os recursos materiais disponíveis apresentam quantidade e diversidade compatíveis com as exigências pedagógicas da disciplina. Com vista a minimizar o impacto das condições meteorológicas no plano de turma, o sistema de rotações de espaços estabelecido no AEAO prevê a alternância semanal entre um espaço interior e um exterior, seguindo a seguinte sequência: Pavilhão A, Exterior 1; Pavilhão B; Exterior 2; Ginásio 1; Exterior 3; Ginásio 2; Exterior 4. Este sistema garante que cada docente tenha acesso, em qualquer mês, a pelo menos duas semanas com condições cobertas, permitindo uma maior continuidade pedagógica em períodos de instabilidade meteorológica.

Na qualidade de professora efetiva, foram apoiadas e propostas, em sede de reunião de grupo, para a aquisição de colchões de ginástica e de patins, para utilização exterior, mas não acolheram o apoio da maioria.

4. Dimensão Científico - Pedagógica da Atividade Docente - Lecionação

4.1 Preparação e organização das atividades letivas

O Plano de Ação TEIP do AEAO assume como eixos prioritários a promoção do sucesso escolar, a prevenção do abandono e absentismo, a melhoria do clima escolar e a articulação com a comunidade, a implementação de turmas de acolhimento e programas de tutoria (AEAO, 2024b).

Enquanto agente ativo da implementação do projeto educativo e plano TEIP do AEAO, têm-se assentado as decisões pedagógicas nas prioridades estratégicas do Agrupamento, na construção de um ambiente escolar positivo, de cooperação, interdisciplinaridade, valorização da diversidade, inclusão, equidade e combate ao insucesso, tendo como instrumento a disciplina de EF e tendo presente o referencial permanente as suas finalidades, conforme estabelecido nos PNEF (Jacinto et al., 2001).

Ao organizar o ano letivo tendo estes eixos em consideração, assumiu-se uma abordagem pedagógica ativa, reflexiva, centrada no aluno, atendendo aos seus ritmos individuais de aprendizagem e em articulação com toda a comunidade educativa, tendo como referenciais curriculares mais presentes: a) o PASEO (Despacho n.º 6478, 2017); b) as AE (DGE, 2018); c) os PNEF (Jacinto et al., 2001); d) o Decreto-Lei n.º 54, de 6 de julho (2018), relativo à educação inclusiva e às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão; e) projeto curricular de EF (inacabado).

4.2 Projeto de lecionação da turma

No que concerne à conceção e implementação do planeamento anual do projeto de lecionação da turma, este alicerçou-se fundamentalmente nos PNEF (Jacinto et al., 2001) bem como nas AE definidas para o 8.º ano de escolaridade (DGE, 2018). Optou-se pela aplicação de um modelo de planeamento estruturado em quatro etapas distintas: prognóstico, prioridades, progresso e produto. Esta metodologia orientou o desenvolvimento dos conteúdos curriculares ao longo do ano letivo, assegurando uma abordagem que visou a continuidade e a progressão das aprendizagens, sempre com o propósito de atingir as metas estabelecidas nas referidas AE (DGE, 2018).

4.2.1 Primeira Etapa: receção e prognóstico

A etapa inicial de lecionação na turma do 8.º ano assumiu um papel estruturante na organização pedagógica e no planeamento das aprendizagens no decurso do ano letivo.

O seu principal propósito foi levar a cabo a avaliação inicial, momento determinante para o conhecimento da personalidade, para a construção de um ambiente favorável à aprendizagem, para a identificação das competências e dificuldades dos alunos e sua reação perante o sucesso ou o insucesso.

Esta etapa permitiu observar a dinâmica do grupo durante as atividades físicas. Apresentaram-se regras, claras e estabeleceram-se rotinas de funcionamento, essenciais para o ambiente de aprendizagem. Possibilitou-se, igualmente, identificar os alunos com diferentes níveis de proficiência em cada matéria. Esta perceção inicial foi decisiva para antecipar e planear estratégias de diferenciação pedagógicas, promovendo condições que facilitassem a progressão nas aprendizagens da EF nas etapas seguinte, nomeadamente, no que se refere à criação dos grupos de trabalho, de natureza heterogénea. Por último, foi igualmente uma oportunidade para aprimorar a aptidão física dos alunos, tendo em conta o período de interrupção letiva antecedente.

Apesar da sua relevância, esta etapa iniciou-se com algumas limitações operacionais, designadamente, a falta de um protocolo de avaliação inicial validado pelo GEF do AEAO. Assim, a decisão pedagógica assentou na recolha de informação referentes às competências dos alunos através de observação direta da prestação em situações de aprendizagem das matérias a lecionar: JDC (futsal, basquetebol, andebol e voleibol); ginástica de solo e ginástica de aparelhos, ténis de mesa, dança, patinagem, atletismo e judo.

Para cada matéria de JDC, avaliou-se em situação de jogo real, conforme defendido por Comédias Henriques (2012), tendo sido definidos critérios simples, alinhados com o nível introdução (NI) dos PNEF (Jacinto et al., 2001), como a execução de gestos técnicos básicos (passe, receção, deslocamento, remate, serviço), a compreensão de princípios de jogo (ocupação do espaço, cooperação com os colegas, oposição) e o conhecimento das regras.

As matérias de ginástica de solo e aparelhos, atletismo, patinagem, ténis de mesa e dança foram avaliadas em situações de exercício, isolada ou sequencial, tendo igualmente por referência o NI, definido no PNEF (Jacinto et al., 2001). O judo não foi avaliado nesta fase, uma vez que ninguém tinha qualquer experiência com esta matéria, até à data.

Relativamente à aptidão física, a avaliação ocorreu no término da etapa, após quatro semanas de aulas, tendo sido utilizados os testes do programa FITescola (DGE, 2021), com o apoio de alunos do curso profissional de técnico de desporto, facilitando a organização e a supervisão da sua aplicação.

Esta prática vai ao encontro da conceção de avaliação "para as aprendizagens", conforme salientado por Carvalho (1994) e Fernandes (2006), permitindo identificar prioridades, agrupar alunos com características semelhantes e adequar o tempo de prática.

Constatou-se que uma percentagem significativa de alunos se encontrava aquém da zona considerada saudável, um dado particularmente evidente nos indicadores de resistência cardiorrespiratória e de força muscular. Esta observação foi determinante para o estabelecimento de objetivos específicos para as etapas subsequentes.

Também a dimensão dos conhecimentos foi contemplada nesta etapa com um pequeno questionário inicial, orientado para a revisão dos conteúdos do ano anterior e a perceção das noções sobre as temáticas previstas abordar no 8.º ano relacionadas com a aptidão física e saúde, a relação entre as capacidades motoras e um estilo de vida saudável os valores olímpicos e paralímpicos.

Ao longo da etapa, foram promovidas estratégias de FB formativo, de forma a ajustar continuamente a prática docente às necessidades detetadas. Conforme defende Carvalho (1994), “avaliar é recolher e interpretar informações para tomar decisões”. Essa foi a orientação que pautou o processo implementado. A avaliação inicial não se limitou a classificar, mas permitiu projetar caminhos de aprendizagem, reforçando a ideia de que cada aluno pode aprender e desenvolver-se, desde que se crie o ambiente, as metas e os estímulos certos. Esta primeira etapa permitiu consolidar informação essencial sobre os alunos, servindo de base ao planeamento das aprendizagens futuras e reforçando a convicção de que a avaliação, quando utilizada de forma diagnóstica e formativa, é um poderoso instrumento para promover a equidade e o sucesso.

Foi nesta etapa que se estabeleceram os contornos de relação que se pretende estabelecer com os alunos. Igualmente, foram nas dinâmicas deste conjunto de aulas iniciais que os alunos começam a reconhecer no professor a confiança para se entregarem ao processo de ensino. Sem relação não há ensino. Sem o aluno validar e reconhecer ao professor a autoridade e o conhecimento para o ensinar, o processo de ensino fica irremediavelmente comprometido. Ainda mais, em faixas etárias no auge da adolescência. Fruto das dinâmicas pessoais que se estavam a estabelecer surgiram, nesta fase, os primeiros conflitos. Trabalhou-se com o grupo no sentido de uma gestão assertiva, equitativa. Perante as atitudes disruptivas que foram surgindo, assumiu-se de imediato uma posição clara face às mesmas, minimizando o seu impacto e reincidência. No final da primeira etapa, o clima da aula construído permitia uma instrução e gestão de aula eficiente, bem como um acompanhamento eficaz, direcionado, de forma individualizada, ao progresso de todos os alunos.

4.2.1.1 Caracterização da turma

A turma do 8.º A constitui-se por vinte alunos, dez rapazes e dez raparigas, com uma média de idades de catorze anos. Nenhum dos alunos apresentava qualquer limitação à

prática de atividade física. Três alunos eram repetentes no 8.º ano (número (n.º) 16, 17 e 19). Os alunos n.º 16 e n.º 19 foram acompanhados pela equipa de educação especial, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54, de 6 de julho (2018), o primeiro com medidas seletivas, a segundo com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e inclusão. Dos vinte alunos, sete eram migrantes, de países de língua oficial portuguesa, sendo que a aluna n.º 23 apresentava dificuldades de compreensão da língua portuguesa.

Apenas três alunos praticavam desporto fora da escola (futebol, basquetebol e capoeira). Dois alunos tinham participado, no ano anterior, no desporto escolar de voleibol e iam continuar no presente ano. Oito alunos referiram gostar muito da disciplina (n.º 4,5,7,9,10,11,14,15), contrastando com outros cinco que afirmaram não gostar nada da mesma. As matérias que os alunos referiram como menos motivantes foram a ginástica, o voleibol e a dança. As matérias preferidas, unanimemente, foram o futebol e o basquetebol.

Para doze estudantes deste grupo, o primeiro contacto com a EF ocorreu apenas quando chegaram ao 5.º ano. Tal como sublinham os PNEF (Jacinto et al., 2001), o sucesso em EF depende da articulação progressiva dos conteúdos ao longo dos ciclos e da criação, desde cedo, de uma base ampla de experiências motoras. O facto de este grupo só ter iniciado o seu percurso de prática orientada no 5.º ano quebrou esta lógica de continuidade, comprometendo, em certa medida, a concretização dos objetivos previstos para o 3.º ciclo.

A inexistência deste estímulo no 1.º ciclo do ensino impactou com a aquisição de competências motoras básicas, o que levou a esperar e a confirmar-se na etapa de prognóstico: uma literacia motora com limitações ao nível da coordenação, equilíbrio, manipulação e consciência corporal. Estes aspetos que, idealmente, deveriam ter sido consolidados nos primeiros anos de escolaridade, foram a causa de se observar uma significativa disparidade nos níveis de desempenho da turma, obrigando a uma constante diferenciação pedagógica e reestruturação de grupos.

A ausência de uma base motora consistente não só veio a dificultar a consolidação de competências específicas, como foi gerando frustração em alguns alunos, que chegaram ao 8.º ano com uma autoestima psicomotora baixa, a tender a afastar-se da prática de EF com receio de errar ou de se expor em público.

Face a esta realidade, enquanto docente, foi fundamental a adoção de estratégias pedagógicas intencionalmente motivacionais, centradas na valorização da relação que cada aluno estabelece com o seu corpo e no reforço do progresso individual. Assumiu-se a falha como parte integrante do processo de aprendizagem, promovendo-se um ambiente onde o erro é aceite e trabalhado coletivamente. A cooperação foi igualmente fomentada, através do envolvimento de alunos com maior aptidão no apoio aos colegas, criando assim um contexto de aprendizagem cooperativo, inclusivo e humanizado.

De acordo com Winterstein (1992), implementar estratégias que promovam a motivação, como valorizar cada conquista, encarar o erro como parte natural do processo e incentivar a colaboração entre colegas com distintos níveis de proficiência, contribui de forma expressiva para que os elementos com autoestima psicomotora mais baixas se sintam seguros, envolvidos e motivados a participar nas aulas de EF.

Esta abordagem pedagógica encontra respaldo na revisão de Neves et al. (2024), que evidencia o papel determinante das práticas motivacionais dos professores na promoção de ambientes positivos e desafiadores nas aulas de EF. A motivação dos alunos está, na perspetiva dos autores, intimamente ligada à forma como percebem a utilidade das atividades propostas e à segurança afetiva que o docente proporciona. Estratégias como o reforço positivo do esforço, a personalização das tarefas e o estímulo à autonomia mostraram-se essenciais para incrementar o envolvimento ativo dos alunos e promover o seu bem-estar global no contexto escolar.

Tendo em conta as AE (DGE,2018) para o ano de escolaridade da turma, 8.º ano, a avaliação inicial diagnóstica / prognóstica traduziu como aspetos alvo, no âmbito da aptidão física: a aptidão cardiovascular, a força média e superior e a flexibilidade dos membros inferiores.

A turma apresentou como mais aptos, transversalmente às áreas dos desportos coletivos de invasão, atletismo e raquetas os alunos n.º 4,7,9,10,11 e 14, cumprindo os critérios de NI, logo seguidos dos alunos n.º 1,3,5,7 e 16. No Voleibol, com exceção dos alunos n.º 4, 10 e 11, os restantes não cumprem o NI. Como menos aptos e menos motivados, numa perspetiva global das diferentes áreas referidas, temos os alunos n.º 8,12,19,21 e 23. A aluna n.º 19 revelava claras dificuldades na compreensão da tarefa e na concentração, dificultando a sua prestação, exigindo um nível de individualização que se traduziu por acomodações curriculares e adequações curriculares não significativas, centradas nas aprendizagens dos JDC. Na matéria de patinagem o grupo dos alunos com mais aptidão foram os alunos n.º 8, 12 e 21. Seguiram-se os alunos n.º 1, 3, 4, 5, 9, 13, 17, 19 e 23. Com mais dificuldades na patinagem tivemos os alunos n.º 2, 10, 15, 16, 11, 16, 18,19, 21 e 22. Na ginástica de solo, com melhor aptidão tivemos os alunos nº:1, 8, 9, 11, 17 e 22. Com mais dificuldades tivemos os alunos n.º 2, 3, 6, 12,15,16,18 e19. Na ginástica de aparelhos, o panorama foi semelhante.

Na área dos conhecimentos, a turma tem revelou pouca memória dos conteúdos anteriores e bastante interesse pela nova matéria relacionada com o olimpismo. A estratégia adotada para a transmissão de conhecimentos desta área passou por criar no início do tempo letivo a oportunidade de transmitir quatro ou cinco pontos-chave do conteúdo selecionado, enquanto se cumpria a rotina de mobilidade.

Os grupos de trabalho nas matérias relativas às atividades físicas foram organizados, tendencialmente, com um carácter heterogéneo assegurando-se no seio do grupo a diferenciação pedagógica através de condicionamento da ação dos mais aptos ou da simplificação da tarefa para os elementos menos aptos.

4.2.2 Segunda Etapa: prioridades

A segunda etapa foi marcada por uma intervenção planeada, diferenciada e centrada no sucesso de todos os alunos, num contexto de ensino que se pretendeu eficaz, em que a mediação pedagógica e a organização da aula se revelaram decisivas para o desenvolvimento bem-sucedido do processo ensino-aprendizagem.

Nesta fase, a atenção centrou-se em abordar as matérias que se consideraram prioritárias para os alunos. Incidiu-se nos conteúdos nos quais os estudantes, apesar das dificuldades, estavam mais próximos de alcançar o sucesso. Deu-se relevância ao consolidar das rotinas promovendo a autonomia dos alunos para fases posteriores do planeamento, nomeadamente no que diz respeito à dinamização das rotinas do iniciar da aula, do aquecimento ou do retorno à calma, às rotações dentro das tarefas de aprendizagem, ou à montagem e arrumação dos materiais.

Com este pressuposto foram construídas as unidades didáticas integrantes da etapa, conforme orientações de Bom et al. (1992), criando-se um conjunto sequencial de aulas, com estrutura semelhante, organizadas por áreas, planeadas com intencionalidade pedagógica, focadas na aprendizagem dos conteúdos. Estas integraram objetivos concretos, adequados às necessidades dos alunos, bem como critérios de sucesso claros e observáveis. As tarefas propostas foram ajustadas ao nível de competência dos alunos, tendo sido definidas metas claras e progressivas, o que permitiu uma maior apropriação dos objetivos por parte dos discentes.

A medida que as unidades iam sendo implementadas e em função da avaliação formativa que era realizada, foram sendo integrados reajustes alinhados com o ritmo com que cada aluno progredia nas aprendizagens.

A organização do trabalho pedagógico procurou responder à heterogeneidade dos alunos, estabelecendo grupos flexíveis por matéria, numa lógica de diferenciação pedagógica e valorização do ensino cooperativo (Heacox, 2006).

Tal como defendido por Carreiro da Costa (1984), tentou-se minimizar o número de alunos parados e os períodos de espera, maximizando assim o tempo de prática real e assegurando uma gestão eficaz da aula num clima de positividade e confiança.

No âmbito das atividades físicas, o planeamento envolveu, numa fase inicial, a implementação de exercícios de jogo reduzido em superioridade numérica, com marcações

no solo, para claramente se identificar os corredores do campo, como forma de facilitar a apreensão dos demais aspetos técnicos e táticos deficitários. Aplicou-se condicionantes no drible, aplicou-se condicionantes na defesa (sombra). Privilegiou-se a aquisição de competências inerentes à fase ofensiva do jogo. No voleibol, o foco foi o jogo de cooperação 1+1 ou 2+2, centrado na competência de deslocamento para o ponto de queda da bola e a projeção da bola, em toque de dedos, num registo de auto-passe / passe, em altitude, para proporcionar mais tempo para a tomada de decisão, quer no que respeita à colocação debaixo da bola aquando da receção, quer no que diz respeito à orientação dos apoios para fazer a bola chegar aos colegas. Condicionou-se o passe inicial, a ser dirigido por um aluno mais apto. Permitiu-se que a bola batesse no chão para os alunos com muita dificuldade. Permitiu-se igualmente, para os alunos com muito menor aptidão que, depois de se deslocarem para o ponto de queda da bola, primeiro parassem debaixo da mesma com a posição das mãos por cima da cabeça e a partir daí a lançassem ao ar, orientassem os apoios e dessem continuidade à jogada.

A ginástica de solo incluiu situações de ensino em que para os alunos menos aptos se recorreu a progressões pedagógicas e variantes facilitadoras com o uso de materiais adaptados e apoio constante, dando especial ênfase à aprendizagem das ajudas e à lógica do produto final de uma sequência de habilidades ligadas por elementos de flexibilidade. Para a ginástica de aparelhos, a lógica de diferenciação manteve-se. Todos os alunos trabalharam os mesmos elementos na trave (banco sueco invertido), no trampolim, no boque e plinto, sendo que em função do grau de aptidão do aluno, a situação de aprendizagem proposta era diferenciada, sempre focada no caminho para a aprendizagem definida nos PNEF (Jacinto et al., 2001), de NI.

A mesma lógica de diferenciação foi aplicada na patinagem. Face à diversidade de níveis de aptidão, estabeleceram-se grupos homogêneos, com cores e tarefas distintas. O grupo da zona verde, progressivamente, deveria cumprir a sequência e a metas propostas para as seguintes tarefas: realizar com controlo e correção o movimento de levantar do banco / assumir a posição base / sentar no banco; realizar, sobre a superfície com maior atrito, o movimento de queda e de levantar em 4 apoios; apoio a um pé, com elevação de braços; alternar o apoio; deslocar-se em marcha, em diferentes direções, em cima da superfície com maior atrito; abrandar a marcha com o posicionamento de cócoras, em cima da superfície com maior atrito; deslocar-se em marcha, no solo, em diferentes direções, utilizando as linhas do campo desportivo como referência para o posicionamento dos apoios (“*charlot* em deslocamento”). Para os alunos com as competências anteriores adquiridas, estabeleceu-se a “zona amarela”, solicitando-se todas as tarefas da zona verde ao que acrescia: deslize/ “*charlot* em deslocamento”; patinagem retilínea para a frente; patinagem retilínea para a frente,

empurrando a bola pelo chão (“elefante com bola”). Por último, na zona “vermelha”, o desafio de aprendizagem passava por complementar as aprendizagens anteriores com as seguintes ações: agachar e levantar em deslize; deslizar sobre um patim, com elevação do joelho oposto; *slalon* – realizar curva em deslize com patins semiparalelas; deslizar para trás com os patins paralelos, após impulso do colega ou na parede; deslizar agachado (carrinho).

No atletismo, a intervenção centrou-se, sobretudo, nos saltos e na corrida de velocidade. As dificuldades técnicas identificadas foram trabalhadas com exercícios analíticos e estratégias facilitadoras, como a utilização de obstáculos para promover a elevação do joelho e melhorar a técnica de corrida ou, no salto em altura, técnica de tesoura, a utilização do *reuther* para elevar o plano de chamada e facilitar a impulsão, promovendo uma melhor transposição da fasquia.

A corrida de velocidade foi trabalhada em circuitos mistos, integrando componentes de condição física. Apesar de algumas limitações ao nível da manutenção da velocidade máxima, registaram-se progressos através de tarefas repetidas e FB específico.

A abordagem à dança foi orientada para a rumba quadrada. O ensino partiu de exercícios de movimento livre ao ritmo de diferentes músicas, para o desenvolvimento da coordenação motora, da consciência corporal e apreensão da estrutura rítmica, seguindo-se para a estratégia de *linedance*, ao ritmo de rumba, permitindo aos alunos adquirir os movimentos básicos de forma estruturada.

Já no ténis de mesa, a introdução foi feita com o trabalho de pega correta da raquete, os deslocamentos e os gestos de batimento, com exercícios analíticos e progressivos, começando por tarefas simples de toques controlados com a raquete e em 1+1 responder com batimento de esquerda a bola lançada à mão pelo colega, colocando-a, de acordo com as regras, na mesa do companheiro. Foram definidas metas claras para que os alunos progredissem para exercícios mais exigentes, permitindo desenvolver a perceção oculo-manual e o controlo do movimento.

As equipas de aprendizagem assumiram, na generalidade, uma constituição heterogénea, sendo compostos por alunos com diferentes níveis de desempenho, permitindo promover o apoio entre pares, responsabilizando os mais competentes pelo auxílio aos colegas e permitindo aos menos aptos a prática com modelos de referência, constituindo oportunidades promotoras de sucesso.

O trabalho na vertente da aptidão física, uma constante em todas as aulas, dedicou-se à otimização da resistência cardiovascular e da força dos grandes grupos musculares, força média, superior e inferior, com recurso a circuitos e estratégias integradas nas atividades das matérias. A preocupação prioritária centrou-se no reforço da qualidade da execução, com respeito às componentes críticas dos dois gestos onde se observaram mais dificuldades nos

alinhamentos dos segmentos corporais (flexões e dorsais). Tendo presente as dificuldades inerentes a uma literacia psicomotora limitada que grande parte do grupo apresentava, foram incluídos exercícios de coordenação, agilidade e equilíbrio que, para além de exigirem estabilidade do *core* e força dos membros inferiores, facilitaram a adaptação psicomotora e a transferência para outras matérias. A articulação das capacidades motoras, condicionais e coordenativas e as matérias da área das atividades físicas, revelou-se coerente com a perspetiva de um ensino multilateral, conforme preconizado nos PNEF (Jacinto et al., 2001) e AE de EF (DGE, 2018).

Na área dos conhecimentos, promoveu-se o trabalho cooperativo, com momentos de pesquisa e reflexão em grupo, seguidos de uma produção individual, centrada na temática das capacidades motoras e sua relação com a adoção de estilos de vida saudáveis. Esta abordagem visou a construção de aprendizagens significativas e a valorização da componente sociocultural da disciplina, no sentido dum *transfer* para a vida além da escola.

4.2.3 Terceira Etapa: progresso

A terceira etapa de lecionação organizou-se a partir dos dados recolhidos nas fases anteriores, sendo delineada com o intuito de consolidar a aquisição das AE, promover o aprofundamento técnico e tático nas matérias prioritárias e introduzir novas áreas de conteúdo, sempre com respeito pelas necessidades e ritmos de aprendizagem dos alunos.

No plano pedagógico, foram definidos objetivos individualizados e mais desafiantes, o que permitiu que todos os alunos progredissem. Desenharam-se as situações de prática com uma complexidade crescente, respeitando o ritmo e as singularidades de cada um. Assim, garantiu-se uma dinâmica de ensino e aprendizagem progressiva, segura e motivadora.

A diferenciação continuou a ser um dos pilares fundamentais da intervenção docente, com a manutenção de grupos heterogéneos e a valorização das relações cooperativas no seio da turma. Neste contexto, destacou-se a implementação de sistemas de reforço positivo (como por exemplo, torneios com bonificação diferenciada), que potenciaram a entreajuda e a corresponsabilização dos alunos mais aptos pelo progresso dos colegas.

Nos conteúdos relativos aos JDC (andebol, basquetebol, futsal e voleibol), foi privilegiada uma abordagem através de jogos condicionados e tarefas com constrangimentos estratégicos (superioridade numérica, limitação de drible/toques temporização de ações), com o objetivo de potenciar a capacidade de decisão, a eficácia técnica, bem como o entendimento tático. Esta metodologia revelou-se particularmente eficaz na progressão diferenciada entre alunos, favorecendo a transferência das aprendizagens para contextos de jogo mais representativos.

Em ginástica (solo e aparelhos), a progressão foi sustentada na demonstração, ajuda entre pares e FB corretivo, conduzindo a melhorias visíveis nas execuções das sequências dos elementos solicitados. Os alunos mais proficientes apoiaram ativamente os colegas que se sentiam mais desafiados com as dificuldades sentidas, fomentando um clima de partilha e aprendizagem recíproca.

No atletismo, consolidaram-se aprendizagens nas disciplinas abordadas (lançamento do peso, estafetas), tendo sido adotadas estratégias de adaptação dos materiais e dos ritmos de prática, garantindo o envolvimento ativo e o progresso dos alunos com variados níveis de aptidão.

A matéria de dança foi progressivamente desenvolvida num contexto de maior autonomia. O recurso a estratégias específicas (como por exemplo, o apoio de colegas, redução da velocidade da música, fragmentação coreográfica) permitiram superar dificuldades técnicas e rítmicas, assegurando aprendizagens significativas.

Na patinagem, manteve-se a mesma estrutura da etapa anterior, verificando-se a transição dos alunos para as tarefas mais desafiantes à medida que adquiriam os pré-requisitos para tal. O mesmo aconteceu no ténis de mesa, sendo que para os alunos mais aptos foi introduzido o serviço na situação de jogo em cooperação. Em ambas as matérias os alunos demonstraram precisar de mais tempo para a aquisição do domínio psicomotor que os objetivos estabelecidos exigiam.

Foi introduzida a matéria de judo, conforme os PNEF (Jacinto et al., 2001). A leção dos conteúdos iniciou-se com uma abordagem centrada nos princípios éticos e filosóficos que norteiam esta modalidade, promovendo desde o primeiro contacto a valorização do respeito mútuo, da cortesia e da integridade física do parceiro. Foram introduzidas as rotinas das saudações tradicionais (*Ritsu-rei*, em pé e *Za-rei*, de joelhos), foram introduzidos exercícios de deslocamentos e técnicas de queda (*Ukemi*) e explorou-se o trabalho no solo com exercícios de entrada, viragem e imobilização.

A introdução do judo permitiu não só diversificar a experiência motora da turma, como também fomentar importantes competências a nível social, emocional e cognitivo, em plena sintonia com as AE da disciplina (DGE, 2018) e os princípios orientadores do PASEO (ME, 2017). Esta abordagem evidenciou o valor formativo da modalidade, indo além da técnica, e assumindo um papel potenciador do desenvolvimento integral dos jovens.

A aptidão física foi abordada de forma contínua e abrangente, evidenciando-se progressos ao nível da resistência aeróbia e da força dos alunos, sobretudo nos que inicialmente se encontravam abaixo dos padrões de referência. Os circuitos integrados e a articulação das capacidades físicas com os conteúdos técnicos mostraram-se eficazes. A

segunda aplicação dos testes FITescola confirmou essa progressão, observando-se a transição de alguns alunos da zona não saudável para o patamar da zona saudável.

Na área dos conhecimentos, consolidaram-se os conhecimentos relativos à aptidão física e saúde, bem como à relação entre a atividade física e a promoção de estilos de vida saudáveis. Foi realizado um questionário, sumativo, sobre os mesmos. Abriu-se a temática do olimpismo e paralimpismo.

Esta etapa marcou um momento de consolidação, progresso técnico e maturidade pedagógica, em alinhamento com os princípios orientadores da disciplina de EF, conforme definido nas AE (DGE, 2018) e no PASEO (ME, 2017). O clima de aula manteve-se no sentido do bem-estar do aluno e de um ambiente propício ao desenvolvimento das aprendizagens.

4.2.4 Quarta Etapa: produto

A quarta etapa correspondeu à fase terminal do processo de ensino-aprendizagem, assumindo-se como momento privilegiado para a consolidação de competências e avaliação final das aprendizagens realizadas ao longo do ano letivo. Esta etapa foi estruturada em função dos dados recolhidos nas etapas anteriores, sendo orientada para a verificação do cumprimento dos objetivos definidos e para a preparação do percurso educativo dos alunos no ano seguinte.

Os grupos de trabalho alteraram para tendencialmente homogéneos, possibilitando que estudantes com diferentes níveis de aptidão mostrassem o seu domínio das matérias, agora numa relação pedagógica direta com elementos com nível de proficiência semelhante. Foram introduzidas tarefas com maior grau de complexidade para os alunos que demonstraram maior domínio das matérias, potenciando a projeção das suas aprendizagens para o nível seguinte. Esta diferenciação permitiu assegurar o princípio da equidade e a progressão de todos os alunos, ao ritmo das suas possibilidades.

Nos JDC, para os alunos mais aptos, propôs-se o jogo conforme indicado nas AE (DGE, 2018). Para os alunos menos aptos, optámos por preservar as situações de superioridade numérica (ex.: 2x2 + *joker*; 3X3 + *joker*), com um nível de exigência acrescido, fruto da queda de condicionantes como o “defesa sombra”, ou tempo acrescido para determinadas ações. No voleibol, para os mais aptos, à situação de jogo de cooperação acresceu a possibilidade de competição, uma vez cumprida a meta de 3 sequências de serviço seguido de jogada em cooperação, transitando a bola sobre a rede 5 vezes, com mínimo de 2 toques, por equipa.

Na ginástica de solo os alunos apresentaram sequências completas de solo, permitindo-se a realização com ajudas, para os alunos menos aptos. Na ginástica de aparelhos foram consolidadas as competências desenvolvidas e promoveu-se o ensino de

habilidades motoras de nível elementar, como o salto de eixo no plinto transversal e longitudinal e o salto entre-mãos no plinto transversal.

Na dança, os alunos consolidaram a coreografia da rumba quadrada, trabalhando em pares e integrando as voltas.

No ténis de mesa, constatou-se uma melhoria na continuidade do jogo e domínio das técnicas básicas de batimento de esquerda, direita e serviço.

Na patinagem, os alunos realizaram os exercícios critério de complexidade progressiva ajustados ao seu nível de proficiência, permitindo uma evolução visível nas competências técnicas e na confiança durante a prática.

No judo, manteve-se a consolidação dos conhecimentos protagonizados na etapa anterior.

Nesta etapa, incluiu-se um conteúdo de orientação, que serviu de base para a sua aplicação em contexto de exploração da natureza, numa atividade de visita de estudo ao Jamor.

Na área da aptidão física, mantiveram-se as estratégias integradas nas aulas para reforço da resistência cardiovascular, força dos membros superiores, força média e inferior, reforçando-se a atenção para com os alunos que continuavam a demonstrar menor progressão. Realizou-se a aplicação final dos testes Fitescolas, sendo que desta feita, uma minoria não conseguiu atingir a zona saudável. Foi utilizado o teste da milha para que os alunos fora da zona saudável no teste do vaivém pudessem, neste novo contexto, aferir os seus resultados face à zona de aptidão em que se inseriam.

Na área dos conhecimentos, foi realizada a consolidação dos conhecimentos das etapas anteriores, materializando-se num trabalho de pesquisa, elaboração de cartazes e teste escrito. A turma respondeu muito bem, tendo na avaliação sumativa formal, apresentados resultados bastante positivos.

De forma transversal, esta etapa permitiu o firmar das aprendizagens e o progresso das aptidões motoras, sociais e cognitivas dos alunos. As estratégias pedagógicas implementadas e reajustadas ao longo do processo revelaram-se adequadas aos objetivos definidos, promovendo um ensino centrado no sucesso de todos os que cumpriram com o dever de assiduidade e numa preparação consistente para os desafios subsequentes.

No domínio da avaliação, as decisões metodológicas foram orientadas por uma lógica de avaliação para as aprendizagens (Fernandes, 2006), adaptando os critérios e procedimentos à evolução dos alunos.

4.3 A adequação dos estilos de ensino às fases do projeto de lecionação de turma

O projeto de lecionação da turma estruturou-se de modo intencional, em fases pedagógicas distintas que visaram garantir a progressão das aprendizagens, a diferenciação do ensino e a promoção de competências motoras, cognitivas, sociais e emocionais nos alunos, conforme definido nos PNEF (Jacinto et al., 2001) e nas AE (DGE, 2018).

Ajustar os estilos de ensino a cada uma das fases foi indispensável para a construção do sucesso do processo educativo. O modelo de Mosston e Ashworth (2008, como citado em Gomes. et al., 2017) defende que um ensino eficaz nasce de decisões intencionais, tomadas antes, durante e após a aula. Esses estilos variam do mais convergente (centralizado no professor) ao divergente (centrado no aluno), sendo selecionados de acordo com os objetivos, contexto e perfil dos alunos.

Seguindo as recomendações de Gomes et al. (2017) e de Martins et al. (2020), na etapa de prognóstico prevaleceram a aplicação de estilos convergentes de natureza diretiva, como o Estilo Comando e o Estilo Tarefa. Estilos estes que permitiram uma observação sistematizada do grupo, garantindo segurança, uniformidade e controlo.

Na etapa de prioridades, o estilo de comando foi perdendo expressão, mantendo-se os estilos convergentes, nomeadamente o Estilo Tarefa, que permitiu aos alunos regular o seu ritmo de execução e o Estilo Recíproco, que introduz a observação entre pares, promovendo responsabilidade partilhada e reforço social.

À medida que se progrediu no processo ensino aprendizagem e se foi transitando para a etapa de progresso e depois para a de produto, foi-se dando lugar à adoção de estilos de ensino que promovessem a autonomia e autorregulação, como o Estilo de Autoavaliação e o Estilo Inclusivo. O primeiro estilo de ensino reforçou a consciência cinestésica e a metacognição, enquanto o segundo potenciou a diferenciação pedagógica ao permitir aos alunos escolhessem níveis de dificuldade ajustados ao seu desempenho. Nestas etapas destacaram-se igualmente os estilos divergentes, como a Descoberta Guiada e a Descoberta Convergente, que colocaram os alunos perante a necessidade de decidir, de raciocinar logicamente e de resolver problemas motores, sempre em cenários práticos e autênticos.

A eleição intencional dos estilos de ensino foi realizada em sintonia com os objetivos pedagógicos de cada fase, as características dos alunos e as exigências da tarefa, no sentido duma gestão flexível e da garantia dum ensino verdadeiramente eficaz, inclusivo e alinhado com os princípios do PASEO (ME, 2017) e o Decreto-Lei n.º 54, de 6 de julho (2018).

4.4 Feedback e a prática pedagógica da docente

A prática pedagógica desenvolvida ao longo do ano letivo assentou numa abordagem reflexiva e intencional do uso do FB enquanto ferramenta didática central em EF. Fundamentando-se nos contributos de Quina et al. (1998), reconheceu-se que o FB pedagógico assume uma dupla função, informativa e motivacional, sendo essencial para a regulação da aprendizagem e para a mobilização do aluno no processo educativo. Esta orientação articulou-se também com a perspetiva de Araújo (2017), que sublinha o papel do FB na monitorização das aprendizagens e no apoio à tomada de decisões pedagógicas, no decurso de todo o processo de ensino.

Aquando da fase inicial da implementação do plano de turma, na etapa de Prognóstico, o FB surgiu de forma descritiva e incentivadora. O objetivo foi fornecer aos alunos informações claras sobre o estado da sua execução motora, promovendo uma consciência inicial das suas capacidades. Tal como sustentado por Quina et al. (1998), este tipo de FB, mais facilmente retido quando emitido por via auditiva, revelou-se eficaz na construção de uma referência interna de desempenho. As observações práticas foram devolvidas de forma imediata, com mensagens curtas e focadas em aspetos observáveis e específicos, respeitando a capacidade de processamento dos alunos e evitando sobrecarga cognitiva. Esta estratégia permitiu valorizar o erro como oportunidade de aprendizagem, respeitando os ritmos individuais (Araújo, 2017).

Na etapa de Prioridades que se seguiu, onde se estabeleceram metas específicas e diferenciadas por aluno, o FB teve uma função reguladora e motivacional. Passaram-se a ter mais presente formas de FB prescritivo e corretivo, orientando os alunos na superação de dificuldades identificadas, mas sem comprometer a clareza ou a brevidade da mensagem. A comunicação próxima e o reforço dos pequenos progressos foram centrais, ajudando a desenvolver a autoconfiança e a perceção positiva da competência (Quina et al., 1998). Paralelamente, tal como refere Araújo (2017), valorizou-se a coerência entre os critérios definidos e o conteúdo do FB, promovendo-se momentos de autoavaliação e heteroavaliação informal que reforçaram participação proativa dos alunos no seu próprio processo de aprender.

Com o aumento da autonomia dos alunos e a sua familiarização com os objetivos das tarefas, a estrutura do FB foi diversificada. Combinou-se FB verbal e visual, adaptando-os ao contexto da aula e ao perfil dos alunos. De acordo com os dados de Quina et al. (1998), os FB multimodais podem ser vantajosos, desde que respeitem a capacidade de atenção dos alunos e sejam emitidos no momento oportuno. Assim, foram evitadas mensagens demasiado extensas ou dispersas, privilegiando-se ideias centrais e claras. Araújo (2017) reforça que

nesta fase, o FB deve continuar a ser específico e compreensível, ajudando os alunos a refletir criticamente sobre os seus desempenhos e a fazer escolhas mais eficazes no plano motor.

Na última etapa, o FB manteve um carácter formativo, mas passou também a assumir uma função de síntese e validação das aprendizagens adquiridas. Reforçou-se os comportamentos corretos, valorizou-se o percurso realizado e encorajou-se a autorregulação dos alunos. Em várias ocasiões, recorreu-se ao FB diferido, pedindo aos alunos que evocassem o que tinham escutado anteriormente e como o aplicaram na tarefa atual. Segundo Quina et al. (1998), a evocação diferida está fortemente associada à clareza, concisão e relevância da mensagem recebida. Esta estratégia permitiu uma maior apropriação da aprendizagem por parte dos alunos, promovendo a transferência de competências para contextos diversos.

A intencionalidade no uso do FB ao longo das quatro etapas de planeamento traduziu-se numa prática de sentido coerente, ajustada ao contexto da turma e promotora de aprendizagem efetiva. O equilíbrio entre os diferentes tipos de FB, descritivo, prescritivo, corretivo, motivacional e diferido, revelou-se vital para a edificação de um ambiente positivo e centrado no aluno. Esta abordagem encontra respaldo no que Araújo (2017) define como avaliação formativa de qualidade: um processo ético, contínuo, orientado para o desenvolvimento de competências e mediado por FB relevante e pedagógico. Foi preocupação presente o cumprimento do ciclo de FB, que só se concluiu após a verificação da compreensão por parte do aluno, da informação de retorno que a professora lhe dirigia (Araújo, 2017).

4.5 Avaliação das aprendizagens ao longo do projeto de lecionação de turma

Conforme defendido por Carvalho (1994), a avaliação deve constituir uma ferramenta ao serviço da aprendizagem e do progresso do aluno, sendo parte integrante do processo de ensino. Assume, por isso, uma função de mediação e regulação, em lugar de se restringir a um julgamento final.

Em EF, a avaliação deve ser vista como um processo contínuo, regulador e integrador. Deve basear-se numa lógica pedagógica que priorize o desenvolvimento global do aluno e o aumento gradual da sua autonomia na aprendizagem. Esta forma de pensar, que está em sintonia com as AE (DGE, 2018) e os PNEF (Jacinto et al, 2001), sustenta-se numa visão formativa da avaliação, que vai muito além da mera verificação de desempenhos.

De acordo com Duarte (1994), avaliação formativa visa promover a coerência do processo educativo, fornecendo ao aluno informações claras sobre os seus progressos e

dificuldades, ao mesmo tempo que permite ao professor recolher dados relevantes sobre o desenvolvimento do seu plano de ensino e os constrangimentos que nele se fazem sentir. A avaliação sumativa realiza-se no termo de uma unidade de aprendizagem e tem como objetivo efetuar um balanço global das aquisições dos alunos (Duarte, R.S., 1994).

A avaliação das aprendizagens foi organizada em torno dos três domínios estruturantes da disciplina de EF: Atividades Físicas, Aptidão Física e Conhecimentos. Os critérios definidos a nível de escola foram respeitados, mas devidamente operacionalizados com base nas metas da disciplina e nas características dos alunos. Segundo Araújo e Diniz (2015), é crucial clarificar os critérios e fornecer FB de forma contínua para impulsionar aprendizagens com significado e o envolvimento dos estudantes no processo de avaliação.

Mesmo perante constrangimentos institucionais ou organizacionais, procurou-se garantir uma abordagem coerente com os princípios definidos nas orientações curriculares. As aprendizagens foram valorizadas pela sua utilidade e funcionalidade, promovendo-se uma leitura integrada dos desempenhos e a sua aplicação a contextos reais. Alinhado com Barreira et al. (2006), valorizou-se a avaliação como uma metodologia de ensino em que o aluno participa e assume responsabilidades reais na superação das suas dificuldades.

A prática avaliativa desenvolvida ao longo das quatro etapas demonstrou a relevância de uma avaliação plural, participada e pedagógica. Ao aliar estratégias de avaliação formativa e sumativa, foi possível seguir de perto os alunos, destacando o seu desenvolvimento tanto quanto a sua performance. Esta abordagem está em consonância com a conceção de avaliação enquanto processo educativo, tal como defendido por Carvalho (1994) e reforça a contribuição da EF na formação holística dos alunos, em linha com o PASEO. (ME, 2017).

Com os contornos criados, chegou-se ao fim dum processo educativo, intencional, planeado e sustentado cientificamente. Neste processo, em que o aluno teve uma participação ativa na sua construção e reajustes, constatou-se o crescimento integral dos alunos, independentemente do seu ponto de partida. Fez-se crescer a sua proximidade com o prazer da prática de AF, assim como o conhecimento e a compreensão dos princípios básicos, e seguros, de a integrar nas suas rotinas diárias. Estimulou-se o sentido de responsabilidade, de entrega, de superação, em profundo respeito por si e em estreita cooperação com os pares. Providenciou-se crescimento ao nível das competências pessoais e sociais, nomeadamente na aplicação de metodologias de resolução de problemas (na capacidade de ler contextos, elencar opções, tomar decisões). Melhorou-se a abertura emocional para lidar com as diferenças, com os conflitos, com a expressão das necessidades, dos receios, das conquistas. Melhorou-se a relação com o risco, a capacidade de analisar as consequências e de agir/lidar com o outro, assertivamente. Promoveu-se autoestima e o bem-

estar psicológico. Incrementou-se a literacia motora e todos os processos cognitivos que lhe estão subjacentes. Criaram-se relações positivas, de afeto e respeito, dando-se exemplos de assertividade perante o conflito direto e a escalada de agressividade do aluno, para com a docente ou colegas. Assumiu-se um papel de modelo de comportamento de referência para os alunos, transmitindo-se nesta janela de oportunidade educativa, os valores intrínsecos aos princípios da escola pública democrática, inclusiva e promotora de sucesso para todos os alunos. Terminou-se o percurso letivo com um contexto em que na sua dimensão escolar, o aluno encontra nas aulas de EF e no seu professor, um porto seguro com a qual conta para o ajudar a crescer.

5. Participação na Escola e Relação com a Comunidade: Programa “Mexe-te+” — Uma Intervenção Integrada de Promoção da Saúde em Contexto Escolar

A promoção da saúde e da atividade física na escola é estruturante e fundamental para o desenvolvimento global dos alunos. Esta ideia alinha-se diretamente com os princípios do PASEO (ME, 2017), com as diretrizes dos PNEF (Jacinto et al., 2017) e as AE de EF (DGE, 2018).

Marques, A. (2008), realça a indispensabilidade de estratégias continuadas, coerentes e adaptadas ao contexto escolar, incorporando a atividade física, não só como matéria da disciplina de EF, mas também como elemento de uma cultura escolar que fomenta a saúde. A interligação entre a educação formal e informal, a capacitação contínua dos professores e o desenvolvimento de redes de trabalho cooperativo são considerados alicerces fundamentais para garantir a eficácia e sustentabilidade das intervenções.

Neste enquadramento, a criação e implementação do Programa “Mexe-te+” surgiu como uma resposta integrada e intencional ao desafio de incentivar os estudantes do AEAO a adotarem estilos de vida mais ativos e saudáveis, complementando o que é feito em contexto de aulas de EF, de cidadania e de outras disciplinas que constituem o currículo escolar no AEAO.

Este programa, desenvolvido em articulação com diferentes parceiros institucionais, assentou numa abordagem multidimensional, envolvendo alunos, professores, técnicos de nutrição e de saúde, EE e a comunidade alargada.

A prática docente da professora inseriu-se neste programa desde a sua conceção, em 2020/2021, à sua implementação ao longo dos últimos quatro anos, como extensão do trabalho curricular. Sob a sua coordenação, criaram-se sinergias entre a disciplina de EF, a disciplina de Cidadania, a equipa de educação para a saúde escolar, técnicos de nutrição, o meio universitário e a autarquia, visando o desenvolvimento de estratégias de promoção da saúde e bem-estar, dirigidos aos alunos e aberto às suas famílias, no âmbito das ACC.

Neste capítulo descreve-se o contributo da docente no desenvolvimento, dinamização e avaliação das atividades integradas no “Mexe-te+”, refletindo-se sobre o impacto desta intervenção.

5.1 Enquadramento e justificação do programa

O “Mexe-te+” é um programa multidisciplinar e de intervenção comunitária implementado no AEAO, na fase pós-pandemia. Foi concebido para dar resposta a dois grandes desafios: os elevados índices de obesidade infantojuvenil na comunidade escolar e as assimetrias sociais e económicas presentes no contexto TEIP, que vedam o acesso às repostas privadas a estes tipos de problemática. A escola acolhe alunos de uma multiplicidade de nacionalidades, sendo um em cada três estudantes migrante e com apoio da ação social escolar. Neste contexto, o programa assume uma função não só de promoção de saúde, mas também como um contributo para a equidade e coesão social.

5.2 Missão, objetivos e fundamentos

A missão do programa centra-se na sustentabilidade do corpo humano através da promoção de estilos de vida saudáveis, no sentido de mitigar a evolução da incidência da obesidade na comunidade escolar AEAO.

Os seus objetivos passam por:

- Promover e aumentar os níveis de atividade física controlada e orientada;
- Promover hábitos alimentares equilibrados por meio da educação nutricional;
- Estender as boas práticas à comunidade escolar (famílias);
- Aumentar a autoestima e a autoperceção corporal positiva dos participantes.

A intervenção está alinhada com os Referenciais de Educação para a Saúde (Carvalho et al., 2017), de Educação para o Desenvolvimento (Camões et al., 2016), bem como com o PASEO (ME, 2017), promovendo competências interpessoais, de responsabilidade individual e de cidadania ativa.

5.3 Metodologia de intervenção

Adota-se uma abordagem baseada em investigação-ação, com ciclos contínuos de planeamento, execução, avaliação e reformulação (Lessard-Hébert et al., 1994). A metodologia é reforçada por:

- Educação entre pares, com os alunos do Curso Profissional de Técnico de Desporto a atuarem como mentores;
- Integração de estagiários de licenciatura em Nutrição;
- Ações centradas na ludicidade e envolvimento dos alunos: desafios com passaportes, sessões de exercício com os EE, treinos de mobilidade sustentável (“rodinhas”), dinamização de redes sociais e uso de grupos WhatsApp com alunos e família, como reforço de participação.

A diversidade cultural dos alunos é valorizada e integrada nas práticas do programa, reforçando o respeito e a valorização da diferença.

5.4 População alvo / critérios de admissão

- No 1.º ciclo da Escola Básica Francisco Manuel de Melo: 4.º ano e 3.º ano; acesso livre no geral; Nas turmas a intervir com avaliação de impacto, é feita uma seleção aleatória, implicando a entrega de consentimento informado assinado;
- No 2.º ciclo do AEAO: acesso livre. Os alunos com consentimento informado entregue fazem parte da recolha de dados para avaliação do impacto do programa.

5.5 Intervenções realizadas

O programa estruturou-se em torno de dois eixos principais, a atividade física orientada e a nutrição e educação alimentar.

No 2.º ciclo:

a) Nutrição e Educação Alimentar

- Workshops de educação alimentar, na cozinha da escola sobre lanches saudáveis, para todas as turmas do 2.º ciclo, no âmbito da disciplina de cidadania;
- Workshops culinários com orçamento reduzido, para os alunos inscritos, com consentimento informado entregue (23,83€ no 1.º ciclo; 312,90€ no 2.º e 3.º ciclo);
- Dinamização das redes sociais;
- Consultas gratuitas de nutrição para alunos em risco nutricional.

b) Atividade Física Orientada

- 5 Sessões semanais, estruturadas, de treino de força e cárdio, com mentoria por pares, em regime de ACC;
- Treinos abertos à participação das famílias, uma vez por semana;
- Envolvimento em práticas de mobilidade sustentável: treino com bicicletas, skates e patins, duas vezes por semana.

No 1º ciclo:

- Intervalos ativos (três sessões semanais de dinamização de multiatividades no campo desportivo de relva sintética);
- Projeto fortes e felizes (nutrição e atividade física em simultâneo na sala de aula (12 semanas; duas vezes por semana).

5.6 Resultados obtidos

Os instrumentos de avaliação utilizados foram: questionários Mediterranean Diet Quality Index for children and adolescents (KIDMED) e Instrumento de Avaliação Nacional dos

Comportamentos Alimentares e de Atividade Física no contexto escolar, adaptado (IAN-AF-MOVE), para monitorização dos comportamentos alimentares e da atividade física; medidas antropométricas com vista à classificação do índice de massa corporal (IMC) e perímetro da cintura; testes de aptidão física FITescolas (vaivém e salto horizontal). A autoestima global foi avaliada com um questionário adaptado da escala de autoestima de Rosenberg (Rosenberg, 1965; versão portuguesa validada por Pechorro et al., 2011). A autoavaliação da imagem corporal foi obtida através da escala de silhuetas (Collins M.E., 1991).

Os resultados apontaram para impactos positivos em múltiplos domínios. Entre os alunos que tinham um período de mais de oito semanas de avaliações, verificou-se que o quartil que frequentou mais treinos teve melhorias significativas no perímetro da cintura (-2,41 cm, $p=0,026$), salto horizontal (+5 cm, $p=0,011$) e consumo máximo de oxigénio (VO_2 máx) (+2,27 ml/kg/min, $p=0,046$), relativamente ao quartil que frequentou menos treinos. O total desses alunos com mais de oito semanas entre avaliações também mostrou tendência para menor discrepância na sua autoperceção da imagem corporal, e melhorias em classificações categóricas (salto horizontal, VO_2 máx, z-score de IMC, e perímetro da cintura). No 1º ciclo, foi realizado um estudo quase-experimental “Fortes e Felizes”, com uma turma de intervenção e uma turma de controlo. Verificaram-se tendências para aumento de brincadeiras ativas, atividades físicas programadas e salto horizontal, assim como melhorias da autoestima, diminuições nas categorias de z-score de IMC e de perímetro da cintura.

Os dados indiciam a eficácia do desenho do programa na melhoria da saúde física e psicológica dos participantes, validando a sua continuidade.

5.7 Recursos humanos

Internos:

- GEF (10h);
- Alunos do Curso Profissional Técnico de Desporto (mentores nos treinos - educação entre pares, entre seis a dez);
- Estagiários de Nutrição à Ordem dos Nutricionistas (mínimo um elemento a 35h semana); Estagiários de Licenciatura em nutrição (mínimo um elemento a 35h semana).

Parceiros Internos:

- Diretores de turma;
- Docentes de Cidadania;
- Docente Coordenadora da Saúde Escolar e de Cidadania;
- Psicóloga Escolar.

Parceiros Externos:

- Hora de Nutrir (Nutricionista, Prof. Dra. Mirna Oliveira, com doutoramento em Educação pela Faculdade de Motricidade Humana, responsável pela consultoria para a área da Nutrição, supervisão da recolha e tratamento de dados);

- Camara Municipal da Amadora (disponibilidade de estadiómetros);

Consultores Científicos:

- Prof Dr. Adilson Marques, Faculdade de Motricidade Humana;
- Prof Dra. Cíntia Pêgo, UL.

5.8 Comunicação do projeto

- Redes sociais: <https://www.instagram.com/mexetemaissaeao/> ;
- Notícias publicadas sobre o projeto:
 - TV Amadora
<https://www.youtube.com/watch?v=Q3HrfiljF0w>
 - Olhares de Lisboa: O PROJETO 'MEXE-TE MAIS' QUER PROMOVER A SAÚDE FÍSICA NOS JOVENS DA AMADORA - Olhares de Lisboa
- Apresentação de *Poster* no congresso de saúde pública 2023 (ver apêndice I e II).

5.9 Perspetivas futuras e sustentabilidade

- Inclusão de novos critérios de admissão (VO_2 máx ou salto horizontal abaixo da zona saudável de aptidão física);
- Reforço do envolvimento parental;
- Integração das atividades no calendário escolar;
- Criação de novas parcerias nas áreas da saúde e bem-estar;
- Divulgar o “Mexe-te+” uma vez que tem elevada replicabilidade, dado o seu baixo custo e flexibilidade metodológica.

Porém, as perspetivas no desenho atual estão comprometidas pois passou a ser exigido o pagamento mensal de mil e duzentos euros aos colaboradores nutricionistas estagiários à Ordem dos Nutricionistas, o que face ao contexto em que nos inserimos, inviabiliza a sua contratação. Contámos com a participação de estagiários da licenciatura em nutrição. Por inerência do seu nível de experiência não demonstraram a autonomia suficiente para assegurar o plano de intervenção desenhado.

Estando ainda o presente ano letivo em fase de balanço no momento de entrega deste relatório, os resultados apresentados foram os apurados no ano passado. Os mesmos foram partilhados com a Direção Geral de Estabelecimentos Escolares, no seio do seu convite para participarmos num encontro de projetos europeus, que teve lugar no nosso país, em outubro passado.

O programa, cremos, continuará no futuro próximo a contribuir para uma escola mais saudável, inclusiva e promotora de literacia em saúde, alinhada com os princípios das políticas vigentes.

Conclusão

O percurso de três décadas no exercício da profissão de professora de EF na escola pública, têm-me proporcionado um crescimento contínuo, tanto a nível pessoal quanto profissional. Cada desafio, cada interação com alunos, colegas e EE tem contribuído para o modelar de perspetivas e aperfeiçoar de competências pedagógicas e relacionais. Esta aprendizagem, ininterrupta, mantém viva minha paixão pela vida profissional, estimulando diariamente a evolução, a individualização das respostas pedagógicas e a adaptação aos contextos socioeducativos que o “tempo” tem vindo a trazer à escola.

Enquanto professora, o meu papel assume várias dimensões interligadas, conforme refere Bom & Brás (2003). Não obstante a lecionação de EF ser a função principal, tenho tido a responsabilidade de intervir de forma ativa nas diferentes estruturas de orientação educativa inseridas no contexto escolar, em função da distribuição de serviço recebido.

Na escola, tenho como missão trabalhar de forma articulada com os colegas, numa dimensão multidisciplinar, por forma a criar contextos e climas de aprendizagem que ajudem os jovens a crescer no respeito pelo outro, a cooperar com generosidade, divertindo-se no processo, sem perder a noção de compromisso e rigor. Independentemente das circunstâncias pessoais ou sociais de cada aluno, assumo o dever de garantir aprendizagens e de criar condições para maximizar o seu potencial, diferenciando as propostas educativas.

Enquanto professora de EF, o papel desempenhado foca-se em fomentar competências como a cooperação, a autorregulação, o espírito crítico e a resiliência, atributos fundamentais no quadro do PASEO (ME, 2017), através do movimento, da experimentação e da interação. Cabe-me promover o gosto pela atividade física e a adoção de estilos de vida saudáveis, duradouros e significativos, que se expandam para além do contexto escolar.

Na escola, cumpre-me o dever de criar contextos e climas de aprendizagem que vão ajudar cidadãos a crescer no respeito pela individualidade de cada um, com empatia perante as diferenças, com uma abordagem honesta e reflexiva perante as dificuldades e a competência de equacionar soluções para a sua superação. Cabe-me, independentemente das circunstâncias pessoais ou sociais do aluno, criar condições para potenciar o seu desenvolvimento pleno.

Como salientam Ferrari et al. (2024), as aulas de EF são um campo fértil para a construção de práticas pedagógicas intencionais, ajustadas ao contexto real da escola e à diversidade dos seus alunos. Proporcionar ambientes de aprendizagem acessíveis e de qualidade a todos, independentemente das suas especificidades, tem sido um dos pilares da minha atuação que procurei refletir neste documento.

Este relatório espelha o trabalho realizado durante um ano letivo, no âmbito de um percurso de trinta anos ao serviço da escola pública e da EF. Nele traduzo o compromisso pessoal e profissional para com a melhoria do serviço prestado ao aluno e à comunidade educativa no AEAO.

Procurei evidenciar a linha condutora das decisões pedagógicas tomadas, antecipando e refletindo sobre a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem, a sua conceção e implementação. Cada etapa foi pensada com clareza e intenção, incentivando à aquisição de conhecimentos com significado, ao mesmo tempo que se atendeu ao ritmo e as especificidades de cada aluno.

A prática do ensino assentou em estratégias flexíveis, metas personalizadas, estilos de ensino diversificados e oportunidades constantes de participação. O FB foi usado como ferramenta essencial na construção de um ambiente regulador, seguro e desafiante, articulado em dimensões descritivas, motivacionais e reflexivas.

A avaliação foi entendida como um instrumento de regulação pedagógica e não apenas como um momento de classificação. Aplicou-se com clareza, equidade e rigor, sendo centrada nos três domínios das AE: atividades físicas, aptidão física e conhecimentos. Através de momentos contínuos de observação, heteroavaliação, autorreflexão e autoavaliação, recolheu-se informação para ajustar práticas, redefinir objetivos e garantir uma aprendizagem significativa. A avaliação formativa preparou o terreno para uma avaliação sumativa mais precisa e ajustada aos compromissos de sucesso definidos (DGE, 2018).

Na EF, onde o corpo está em constante exposição, o erro é uma componente inevitável e poderosa da aprendizagem. Edmondson (2024), sugere que o erro seja valorizado como componente do processo de aquisição de conhecimento. Criar ambientes de segurança psicológica, onde se possa errar sem medo, é crucial para permitir que os alunos experimentem, reflitam e ultrapassem os seus próprios limites. O erro, quando compreendido e acolhido, transforma-se numa alavanca para a melhoria.

Do mesmo modo, Briceño (2023), ao desenvolver o conceito de “Paradoxo do Desempenho”, defende a importância de distinguir entre a zona de aprendizagem e a zona de desempenho. É na primeira que o aluno pode errar, testar, explorar e consolidar. Só assim poderá mais tarde atuar com eficácia e segurança na zona de desempenho. Esta visão reforça o valor de uma abordagem pedagógica que privilegia a progressão, a experimentação e o crescimento sustentado.

É neste paradigma de aprendizagem que me revejo e que procurei que ficasse refletido na atual reflexão de desempenho profissional.

A ligação ao programa “Mexe-te+”, enquanto ACC, constituiu uma oportunidade para expandir os horizontes da intervenção educativa, reforçando a articulação entre o ensino

formal, o incentivo à saúde e à cidadania ativa. A sua implementação permitiu ultrapassar os limites da sala de aula, contribuindo para criar respostas às desigualdades que o contexto socioeconómico dos alunos, por si só, não consegue suprir e, incluir as famílias na implementação das práticas.

O caminho percorrido no "Mexe-te +" permitiu afirmar um compromisso com o projeto educativo do Agrupamento, promovendo uma prática pedagógica mais integrada, sustentada em trabalho colaborativo com outras áreas disciplinares, parceiros locais e instituições de ensino superior. Tal como defende Marques (2008), ao articular esforços e otimizar recursos, a cultura escolar que promove estilos de vida saudáveis é reforçada e assegura-se que a escola seja um espaço privilegiado de literacia em saúde, equidade e bem-estar.

Como defende Wintle (2022), a formação contínua é essencial para fortalecer as crenças dos professores nas suas próprias capacidades, permitindo-lhes enfrentar, com confiança, os desafios da educação contemporânea. É nesse percurso de empoderamento que me revejo. Ao longo dos anos, tenho vindo a complementar a minha formação de base com duas pós-graduações e ações de formação contínuas, anuais, em áreas que considero significativas para as necessidades do contexto profissional.

Fazer a travessia para obter o grau de Mestre em Ensino da EF nos Ensinos Básico e Secundário, enquadrado em toda a dinâmica pessoal e profissional que atravesso nesta fase da vida não foi fácil, porém, foi benéfico e proveitoso. Obrigou-me a sistematizar ideias, a refletir sobre os conhecimentos e permitiu-me, acima de tudo, reduzir a distância entre a minha prática pedagógica e a sua fundamentação científica. Sinto-me mais preparada, mais fundamentada e motivada para continuar a evoluir.

Nos próximos anos, pretendo continuar este caminho, quer graças aos desafios que como professora cooperante orientadora de estágio tenho no dia-a-dia escolar, quer eventualmente, iniciando um novo ciclo de estudos. A dedicação a uma EF de excelência, à equidade, inclusão e ao sucesso dos alunos, continuará a guiar a minha prática docente.

Referências bibliográficas

- Agrupamento de Escolas Amadora Oeste. (2024a). *Observatório da Qualidade – 1.º semestre 2024/2025: Caracterização e resultados*. Amadora. Agrupamento de Escolas Amadora Oeste. Disponível mediante acesso interno ao agrupamento
- Agrupamento de Escolas Amadora Oeste. (2024b). *Plano de Ação TEIP 4 (2024–2027)*. Amadora. Disponível mediante acesso interno ao agrupamento.
- Araújo, F. (2017). A avaliação das aprendizagens em Educação Física. In G. Tavares, F. Araújo, R. Pereira, & R. Lemos (Eds.), *Educação física escolar: Referenciais para um ensino de qualidade* (119–146). Casa da Educação Física.
- Araújo, R., & Diniz, J. (2015). Avaliação pedagógica das aprendizagens em Educação Física: Reflexão sobre práticas e implicações. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (39), 41 –52.
- Barreira, J., Boavida, J., & Araújo, R. (2006). Avaliação das aprendizagens na disciplina de Educação Física: contributos para uma pedagogia emancipadora. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40 (3-4), 71–90. https://doi.org/10.14195/1647-8614_40-3_4
- Bastos, F., Costa-Lobo, C., & Pereira, C. S. (2018). Práticas pedagógicas num Território Educativo de Intervenção Prioritária. *Educação E Pesquisa*, 44.
- Bom, L. (Coord.), Carreiro da Costa, F., Jacinto, J., Cruz, S., Pedreira, M., Rocha, L., Mira, J., & Carvalho, L. (1992). *A Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Direção Geral dos Ensinos Básicos e Secundário. Ministério da Educação.
- Bom, L. & Brás, J. (2003). Estágio para «dar aulas» ou para «ser professor»? Será o estágio uma praxe? *Horizonte: Revista de Educação Física e Desporto*, 18 (108), 15–24.
- Briceño, E. (2023). *O paradoxo do desempenho: Libertar o poder dos erros, da aprendizagem e da melhoria contínua*. Vogais.
- Camões, A. T., Figueiredo, I. L., Cardoso, J., Pereira, L. T., Neves, M. J., & Silva, R. (2016). *Referencial de Educação para o Desenvolvimento: Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*. Ministério da Educação.
- Carreiro da Costa, F. (1984). O que é um ensino eficaz das atividades físicas em meio escolar. *Horizonte: Revista de Educação Física e Desporto* 1 (1), 22–26.

- Carvalho, L. M. D. (1994). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (10/11), 135–151.
- Carvalho, Á., Matos, C., Minderico, C., Tavares de Almeida, C., Abrantes, E., Mota, E. A., Nunes, E., Paixão von Amann, G., Lopes, I., Bettencourt, J., Ribeiro, J. P., Ladeiras, L., Durval, M., Martins, M., Narigão, M., Frango, P., Leal, P., Graça, P., Melo, R., & Lima, R. M. (2017). *Referencial de Educação para a Saúde*. Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação. Direção-Geral da Saúde.
- Collins, M. E. (1991). Body figure perceptions and preferences among preadolescent children. *International Journal of Eating Disorders*, 10(2), 199–208. [https://doi.org/10.1002/1098-108X\(199103\)10:2](https://doi.org/10.1002/1098-108X(199103)10:2)
- Comédias Henriques, J. (2012). *A avaliação autêntica em Educação Física, o problema dos Jogos Desportivos Coletivos*. Tese apresentada ao Instituto de Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para obtenção do grau de doutor, orientada por Maria do Carmo Clímaco, Lisboa. <http://hdl.handle.net/10437/8571>
- Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens essenciais – Educação Física – 3.º ciclo*. Ministério da Educação.
- Direção-Geral da Educação. (2021.). *Plataforma FITescola*. <http://fitescola.dge.mec.pt/>
- Duarte, R. S. (1994). Alguns aspectos das concepções e práticas avaliativas dos professores de uma escola do 2.º ciclo do ensino básico. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física* (10/11), 79–109.
- Quina, J, Carreiro da Costa, F. & Diniz, J. A. (1998). O feedback pedagógico: Análise da informação retida pelos alunos em aulas de Educação Física. In *Educación física e deporte no século XXI, Vol. 2* (Congresso Internacional de Intervención en Conductas Motrices Significativas, pp. 735-748). ISBN 84-89694-70-2. URI: <http://hdl.handle.net/2183/9808>
- Edmondson, A. (2024). *O tipo certo de erro: A ciência de falhar bem*. Temas e Debates.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), 21-50.

- Ferrari, C. E. R. A., Mocarzel, R. C. S., Graça, A. B. S., & Santos, R. F. (2024). Diferenciação social: As teias de interdependência que determinam o lugar da educação física numa escola TEIP. *Mosaico: Revista Multidisciplinar de Humanidades*, 15 (3), 158–169. <https://doi.org/10.21727/rm.v15i3.4499>
- Gomes, L., Martins, J., & Carreiro da Costa, F. (2017). Estilos de ensino em Educação Física. In C. B. Ferreira & P. P. Costa (Eds.), *Educação Física Escolar: Referenciais para o ensino de qualidade*, (87–101). Casa da Educação Física.
- Heacox, D. (2006). *Ensino Diferenciado: estratégias para promover a aprendizagem de todos os alunos*. Porto Alegre: Artmed.
- IAN-AF. (2017). *Inquérito Alimentar Nacional e de Atividade Física, 2015–2016: Relatório de Resultados*. Universidade do Porto.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *3º ciclo do Ensino Básico. Programa de Educação Física (Reajustamento)*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_ef_programa_3c.pdf
- Kasper, K. (2019). Sports Training Principles. *Current Sports Medicine Reports*, 18 (4), 95–96.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Instituto Piaget.
- Marques, A. T. (2008). *Promoção da atividade física e estilos de vida saudáveis em contexto escolar*. Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação, na especialidade de Análise e Organização de Situações de Educação, orientada por Professor Doutor Francisco Alberto Arruda Carreiro da Costa. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.5/2492>
- Martins, M., Costa, J., & Onofre, M. (2020). *Os estilos de ensino em Educação Física: entre a teoria e a prática*. Edições FMH.
- Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Intervencao/perfil_dos_alunos.pdf

- Monteiro, J. (1996). As instalações e os equipamentos para a Educação Física no 1.º ciclo do Ensino Básico. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 14, 55–64. <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/180>
- Moreira, J. A., & Ferreira, A. G. (2014). Professores de Educação Física em Portugal: Entre a Formação Inicial e o Exercício Profissional. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1-22. https://doi.org/10.14195/1647-8614_46-2_4
- Neves, C. P., Passos, R. P., Pereira, A. A., Lima, B. N., Vespasiano, B. S., Fileni, C. H. P., Manesch, M. S., Vilela Junior, G. B., & Carvalho, A. F. (2024). Teorias e práticas pedagógicas em Educação Física escolar: Uma análise da influência na motivação dos alunos. *Revista CPAQV – Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida*, 16 (2), 1–11.
- Pechorro, P., Marôco, J., Poiães, C., & Vieira, R. X. (2011). Validação da Escala de Auto-Estima de Rosenberg com adolescentes portugueses em contexto escolar e forense. *Arquivos de Medicina*, 25 (5-6), 174–179.
- Sørensen, K., Pelikan, J. M., Röthlin, F., Ganahl, K., Slonska, Z., Doyle, G., Fullam, J., Kondilis, B., Agraftiotis, D., Ueters, E., Falcon, M., Mensing, M., Tchamov, K., van den Broucke, S., Brand, H., & HLS-EU Consortium (2015). Health literacy in Europe: comparative results of the European health literacy survey (HLS-EU). *European Journal of Public Health*, 25 (6), 1053–1058. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckv043>
- Tassa, K.O.M, Cruz, G.C. & Schneckenberg, M. (2015). Educação Física e Projetos Sociais: impacto do programa segundo a perspetiva das políticas públicas. *Espacios*, 36(4), 4. <https://www.revistaespacios.com/a15v36n04/15360404.html>
- Winterstein, P. J. (1992). Motivation, physical education and sport. *Revista Paulista de Educação Física*, 6 (1), 53. <https://doi.org/10.11606/issn.2594-5904.rpef.1992.138062>
- Wintle, J. (2022). Physical Education and Physical Activity Promotion: Lifestyle Sports as Meaningful Experiences. *Education Sciences*, 12(3), 181. <https://doi.org/10.3390/educsci12030181>

Referências legislativas

- República Portuguesa. (2017). Despacho Normativo n.º 6478/2017, de 26 de julho: Estabelece o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Diário da

República, 2.^a série, n.º 143.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidad_e/perfil_dos_alunos.pdf

República Portuguesa. (2018). *Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho: Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva*. Diário da República, 1.^a série, n.º 129.
<https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>

República Portuguesa. (2012). *Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro: Estabelece o regime de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. Diário da República, 1.^a série, n.º 37.
<https://data.dre.pt/eli/dec-reg/26/2012/02/21/p/dre/pt/html>

Apêndices

Apêndice I - Certificado Congresso Saúde Pública 2023 - *Poster*



Apêndice II - Certificado Congresso Saúde Pública 2023 - *Poster*

