

A Transformação através do Estágio Incerteza, Descoberta e Aprendizagem

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Regina Liliana Carvalho Mendes

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

setembro | 2024

A Transformação através do Estágio **Incerteza, Descoberta e Aprendizagem**

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Regina Liliana Carvalho Mendes

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

ORIENTAÇÃO

Helder Manuel Arsénio Lopes

COORIENTAÇÃO

Hélio Ricardo Lourenço Antunes

“A incerteza é uma realidade inevitável e permanente. É necessário aprender a viver com ela, inclusive na Educação.”

(Edgar Morin)

“Ninguém é tão grande que não possa aprender, nem tão pequeno que não possa ensinar.”

(Osoto)

Agradecimentos

A elaboração deste relatório de estágio é o culminar de um processo de aprendizagem e crescimento pessoal/profissional que não teria sido possível sem o apoio incondicional de diversas pessoas, às quais desejo expressar o meu mais profundo reconhecimento:

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer aos meus pais, cujo apoio foi uma constante em todas as etapas desta jornada. Foram vocês que me incentivaram a seguir o mestrado e que generosamente me proporcionaram esta oportunidade. Além do suporte financeiro, estiveram sempre ao meu lado, nos momentos de alegria e de dificuldade. O vosso amor, compreensão e incentivo foram fundamentais para que eu pudesse alcançar este objetivo.

Ao meu namorado, expresso a minha gratidão pela paciência infinita (infinita mesmo) ao longo de todo este processo. Houve momentos em que a vontade de desistir era significativa, mas o teu apoio constante, o teu carinho e a tua força ajudaram-me a seguir em frente, superando as adversidades e mantendo-me focada nos meus objetivos. Nos momentos de choro, de raiva, de tristeza, mas também de alegria, o teu “ombro” e “colo” foram sempre uma certeza, oferecendo-me conforto e segurança quando mais precisei.

Aos meus familiares e amigos, expresso a minha gratidão por estarem ao meu lado todos os dias, suportando com paciência as minhas reclamações e queixas. O vosso apoio, as palavras de encorajamento e a confiança que sempre demonstraram em mim foram fundamentais para que eu encontrasse a força necessária para continuar a superar todas as dificuldades.

Um especial agradecimento ao Leonardo Costa, colega de estágio, cujo companheirismo e apoio constante foram essenciais. A tua presença e incentivo para ser melhor em cada intervenção fizeram-me crescer enquanto profissional e, por isso, estar-te-ei eternamente grata.

Ao Luís Silva, agradeço pela capacidade de me ajudar a refletir e a desenvolver uma visão mais crítica ao longo de todo este processo. Contudo, o meu reconhecimento vai além das questões profissionais; agradeço-te também por te teres tornado um verdadeiro amigo. Os sorrisos, a cumplicidade e as brincadeiras que partilhámos ao longo

deste percurso contribuíram para tornar todo este processo mais leve e agradável. A tua presença foi, sem dúvida, fundamental nesta jornada.

Ao Professor Doutor Helder Lopes, apresento os meus mais sinceros agradecimentos. A sua visão “diferenciada” das situações, os seus feedbacks e a sua perspicácia foram determinantes. Mesmo nos momentos em que algumas das suas abordagens me faziam questionar as minhas capacidades, a forma como o professor me levou a sair da zona de conforto, foi essencial para o meu crescimento.

Ao Professor Doutor Hélio Antunes, orientador cooperante em todo este processo, gostaria de agradecer pelo seu acompanhamento atento e pelos feedbacks valiosos, que muito contribuíram para a minha evolução enquanto professora.

Ao Professor Miguel Ângelo, os meus mais sinceros agradecimentos pela oportunidade de estagiar sob a sua supervisão. A sua vasta experiência e generosidade foram cruciais para o meu crescimento, mas, mais do que isso, agradeço-lhe por ter sido um verdadeiro amigo e colega ao longo de todo este processo. A sua bondade é impossível de materializar sob a forma de palavras.

Agradeço também a todos os agentes educativos envolvidos na escola onde estagiei, pela disponibilidade, paciência e entusiasmo em me receber. Todos, de alguma forma, contribuíram para a minha evolução e para o sucesso desta etapa.

Aos meus colegas de mestrado, um profundo agradecimento pela camaradagem, pelo apoio, pelos sorrisos, pelas brincadeiras e por toda a partilha. Vocês tornaram esta experiência mais marcante, deixando memórias que levarei comigo para sempre. Não podia ter escolhido colegas de turma melhores.

Aos meus primeiros alunos, o meu mais sincero obrigada. Sem a vossa disponibilidade, colaboração e aceitação, toda esta experiência não teria sido a mesma. Vocês acolheram-me como uma verdadeira professora, o que enriqueceu profundamente o meu estágio.

Por fim, a todos os professores da universidade que, ao longo destes cinco anos de formação, contribuíram para a pessoa e profissional que sou hoje. Cada um de vocês, com os seus ensinamentos e orientações, deixou uma marca indelével no meu percurso.

A todos, o meu muito obrigada.

Resumo

O presente relatório de estágio foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, pela Universidade da Madeira, tendo sido realizado numa escola da Região Autónoma da Madeira. O estágio decorreu numa turma do ensino secundário, exigindo uma constante capacidade de reflexão, análise e crítica, de modo a contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos.

Na sociedade contemporânea em que vivemos, o papel do professor assume uma importância central, não apenas como transmissor de conhecimentos, mas como um facilitador do desenvolvimento de competências sociais e cívicas. A função docente vai além da sala de aula, sendo crucial para a formação de cidadãos capazes de contribuir de forma ativa e consciente para a sociedade, promovendo a integração e a capacidade de participação crítica. O professor desempenha um papel fundamental na promoção de valores como o respeito, a cooperação e a responsabilidade, essenciais para uma convivência harmoniosa em sociedade.

O relatório encontra-se estruturado de acordo com as diversas atividades realizadas ao longo do estágio pedagógico. Estas incluem a Prática Letiva, que envolveu o planeamento, execução e avaliação das aulas; as Atividades de Natureza Científico-Pedagógica, orientadas para a pesquisa e implementação de práticas educativas inovadoras; as Atividades de Integração no Meio escolar e de Intervenção na Comunidade Escolar. Adicionalmente, são apresentadas considerações sobre o impacto deste percurso formativo e as aprendizagens obtidas, com especial enfoque na forma como o estágio pedagógico contribuiu para o desenvolvimento profissional e pessoal.

Este estágio permitiu vivenciar de forma direta o ensino da disciplina de Educação Física, enquanto favoreceu a construção de uma identidade docente. Foi um período de crescimento pessoal e profissional inestimável, marcado por um processo contínuo de pesquisa, prática, análise, reflexão e reajustamento. Este percurso culminou na aquisição de saberes essenciais em diferentes domínios da didática, da pedagogia e das relações interpessoais, preparando para enfrentar os desafios inerentes à profissão docente.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico; Educação Física; Formação, Alunos; Aprendizagem.

Abstract

This internship report was developed as part of the Master's Degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education at the University of Madeira, and was conducted in a school in the Autonomous Region of Madeira. The internship took place in a secondary school class, which required a constant capacity for reflection, analysis, and critical thinking in order to contribute to the students' holistic development.

In the contemporary society in which we live, the role of the teacher is of central importance, not only as a transmitter of knowledge but also as a facilitator of the development of social and civic skills. The teaching role extends beyond the classroom, being crucial for the formation of citizens capable of actively and consciously contributing to society, promoting integration and critical participation. The teacher plays a fundamental role in promoting values such as respect, cooperation, and responsibility, which are essential for harmonious coexistence in society.

This report is structured according to the various activities carried out throughout the internship. These include Teaching Practice, which involved the planning, execution, and assessment of lessons; Scientific and Pedagogical Activities, focused on research and the implementation of innovative educational practices; Integration Activities within the school environment, and Community Intervention Activities. Additionally, considerations are presented regarding the impact of this formative experience and the learning outcomes achieved, with particular emphasis on how the internship contributed to professional and personal development.

This internship provided direct experience in teaching Physical Education, while also fostering the construction of a teaching identity. It was a period of invaluable personal and professional growth, marked by a continuous process of research, practice, analysis, reflection, and adjustment. This journey culminated in the acquisition of essential knowledge in various domains, such as didactics, pedagogy, and interpersonal relations, preparing the intern to face the challenges inherent to the teaching profession.

Keywords: Pedagogical Internship; Physical Education; Teacher Training; Students; Learning.

Resumen

Este informe de prácticas se desarrolló en el marco del Máster en Enseñanza de la Educación Física en la Educación Básica y Secundaria de la Universidad de Madeira y se llevó a cabo en un centro educativo de la Región Autónoma de Madeira. Las prácticas se realizaron en una clase de educación secundaria, lo que requirió una constante capacidad de reflexión, análisis y pensamiento crítico para contribuir al desarrollo holístico del alumnado.

En la sociedad contemporánea en la que vivimos, el papel del docente tiene una importancia central, no solo como transmisor de conocimientos, sino también como facilitador del desarrollo de competencias sociales y cívicas. El rol del docente trasciende las aulas, siendo crucial en la formación de ciudadanos capaces de contribuir de manera activa y consciente a la sociedad, promoviendo la integración y la participación crítica. El profesor desempeña un papel fundamental en la promoción de valores como el respeto, la cooperación y la responsabilidad, esenciales para una convivencia armoniosa en la sociedad.

Este informe está estructurado en torno a las diversas actividades realizadas durante las prácticas. Estas incluyen la Práctica Docente, que abarcó la planificación, ejecución y evaluación de las clases; las Actividades Científicas y Pedagógicas, centradas en la investigación y la implementación de prácticas educativas innovadoras; las Actividades de Integración en el entorno escolar; y las Actividades de Intervención Comunitaria. Además, se presentan consideraciones sobre el impacto de esta experiencia formativa y los resultados de aprendizaje alcanzados, con especial énfasis en cómo las prácticas contribuyeron al desarrollo profesional y personal.

Estas prácticas proporcionaron una experiencia directa en la enseñanza de la Educación Física, al tiempo que fomentaron la construcción de una identidad docente. Fue un período de crecimiento personal y profesional invaluable, marcado por un proceso continuo de investigación, práctica, análisis, reflexión y ajuste. Este recorrido culminó con la adquisición de conocimientos esenciales en diversos ámbitos, como la didáctica, la pedagogía y las relaciones interpersonales, preparando al practicante para enfrentar los desafíos inherentes a la profesión docente.

Palabras clave: Prácticas Pedagógicas; Educación Física; Formación Docente; Estudiantes; Aprendizaje.

Résumé

Ce rapport de stage a été élaboré dans le cadre du Master en Enseignement de l'Éducation Physique dans l'Enseignement de Base et Secondaire à l'Université de Madère, et a été réalisé dans une école de la Région Autonome de Madère. Le stage a eu lieu dans une classe de secondaire, ce qui a nécessité une capacité constante de réflexion, d'analyse et de pensée critique afin de contribuer au développement global des élèves.

Dans la société contemporaine dans laquelle nous vivons, le rôle de l'enseignant est d'une importance capitale, non seulement en tant que transmetteur de connaissances, mais aussi en tant que facilitateur du développement des compétences sociales et civiques. Le rôle de l'enseignant s'étend au-delà de la salle de classe, étant crucial pour la formation de citoyens capables de contribuer activement et consciemment à la société, en favorisant l'intégration et la participation critique. L'enseignant joue un rôle fondamental dans la promotion de valeurs telles que le respect, la coopération et la responsabilité, qui sont essentielles à une coexistence harmonieuse dans la société.

Ce rapport est structuré selon les différentes activités réalisées tout au long du stage. Celles-ci incluent la Pratique Enseignante, qui a impliqué la planification, l'exécution et l'évaluation des leçons ; les Activités Scientifiques et Pédagogiques, axées sur la recherche et la mise en œuvre de pratiques éducatives innovantes ; les Activités d'Intégration dans l'environnement scolaire et les Activités d'Intervention Communautaire. De plus, des réflexions sont présentées concernant l'impact de cette expérience formative et les résultats d'apprentissage obtenus, en mettant particulièrement l'accent sur la manière dont le stage a contribué au développement professionnel et personnel.

Ce stage a permis une expérience directe dans l'enseignement de l'Éducation Physique, tout en favorisant la construction d'une identité professionnelle d'enseignant. Ce fut une période de croissance personnelle et professionnelle inestimable, marquée par un processus continu de recherche, de pratique, d'analyse, de réflexion et d'ajustement. Ce parcours a abouti à l'acquisition de connaissances essentielles dans divers domaines tels que la didactique, la pédagogie et les relations interpersonnelles, préparant le stagiaire à affronter les défis inhérents à la profession d'enseignant.

Mots-clés: Stage Pédagogique; Éducation Physique; Formation des Enseignants; Élèves; Apprentissage.

Índice

1. Introdução.....	14
2. Enquadramento do estágio	15
2.1. Enquadramento e expetativas	16
3. Escola: Infraestrutura de Apoio na Formação de Alunos	19
3.1. Caraterização da Escola	20
3.2. Colaboração Institucional: Acessibilidade e Dinamismo da Escola	21
4. Prática Letiva.....	22
4.1. Enquadramento	22
4.2. Caraterização da turma: diagnóstico inicial.....	23
4.2.1. Objetivos.....	24
4.2.2. Instrumentos utilizados.....	25
4.2.3. Resultados Obtidos	26
4.3. Planeamento anual: tomada de decisão num contexto de dúvida e incerteza	39
4.3.1. Reflexão do Planeamento Anual	41
4.4. Unidades didáticas.....	43
4.4.1. Enquadramento	43
4.4.2. Objetivos.....	44
4.4.3. Processo de conceção das Unidades Didáticas.....	45
4.4.4. Estratégias Didático-Pedagógicas.....	46
4.5. Planos de Aula: uma Ferramenta Pessoal ou Coletiva	63
4.6. Avaliação Formativa e Sumativa	66
4.6.1. Reflexão das Unidades Didáticas: Desafios e Complexidade na Tomada de Decisões Pedagógicas	70
4.7. Estratégias e Desafios na Lecionação no 2ºCiclo.....	81
4.7.1. Caraterização da turma	81
4.7.2. Planeamento e lecionação.....	82
4.7.3. Reflexão.....	84

4.8.	Assistência às Aulas	87
4.8.1.	Objetivos.....	89
4.8.2.	Metodologia e Procedimentos	89
4.8.3.	Reflexão: Diferentes Estilos de Ensino, uma Análise de Aulas Observadas	90
4.8.4.	Formulando Hipóteses sobre Práticas Educativas: Reflexões resultantes da Observação de Professores.....	92
5.	Atividades de Natureza Científico-Pedagógica.....	99
5.1.	Ação Científico-Pedagógica Coletiva	99
5.1.1.	Planeamento e Objetivos	100
5.1.2.	Concretização	102
5.1.3.	Reflexão: planeamento e preparação logística	103
5.1.4.	Recomendações para ações futuras	106
5.1.5.	Reflexão: Apresentação da Ficha Escolar do Aluno.....	107
5.2.	Ação Científico-Pedagógica Individual	109
5.2.1.	Planeamento e Objetivos	110
5.2.2.	Concretização	112
5.2.3.	Reflexão.....	113
5.2.3.1.	Opinião dos participantes	115
6.	Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar.....	116
6.1.	Semana Multidesportiva.....	117
6.1.1.	Enquadramento.....	117
6.1.2.	Reflexão.....	117
6.2.	Ação de Sensibilização sobre Perturbação do Espectro do Autismo	119
6.2.1.	Enquadramento	119
6.2.2.	Reflexão.....	120
6.3.	Torneio de Futsal	121
6.3.1.	Enquadramento	121

6.3.2. Reflexão.....	121
6.4. Jogo de futebol solidário para evocar os ideais da Revolução dos Cravos ..	123
6.4.1. Enquadramento.....	123
6.4.2. Reflexão.....	124
6.5. Participação do Desporto Escolar: Futsal Feminino	125
6.5.1. Enquadramento.....	125
6.5.2. Reflexão.....	126
6.6. Torneio de Professores de Voleibol (6x6).....	127
6.6.1. Enquadramento.....	127
6.6.2. Reflexão.....	127
7. Atividades de Integração no Meio	128
7.1. Atividade de Suporte Básico de Vida	129
7.1.1. Enquadramento.....	129
7.1.2. Objetivos da atividade	130
7.1.3. Reflexão.....	130
7.2. Atividade Náutica	131
7.2.1. Enquadramento.....	131
7.2.2. Objetivos.....	132
7.2.3. Reflexão.....	132
7.3. Atividades de Extensão Curricular.....	134
7.3.1. Atividade de Extensão Curricular: “Caminhada pela Sustentabilidade”.....	134
7.3.1.1. Planeamento	134
7.3.1.2. Objetivos.....	136
7.3.1.3. Funções dos alunos, EE e professores	137
7.3.1.4. Estratégias de Planeamento	138
7.3.1.5. Reflexão.....	139

7.3.2. Atividade de Extensão Curricular Inter-Núcleos - “Atividades Multidesportivas: Atividades de Exploração da Natureza e Matérias Alternativas”	143
7.3.2.1. Enquadramento	143
7.3.2.2. Planejamento	144
7.3.2.3. Objetivos.....	144
7.3.2.5. Recursos humanos, matérias e financeiros	145
7.3.2.6. Contribuição da comunidade educativa das várias escolas	145
7.3.2.7. Fase de Realização.....	146
7.3.2.8. Reflexão.....	147
7.3.2.10. Perceção dos Alunos.....	149
8. Considerações Finais.....	153
9. Referências Bibliográficas	161

Índice de Tabelas

Tabela 2 -Matérias menos gostadas pelos alunos	30
Tabela 1 -Matérias mais gostadas pelos alunos	30
Tabela 3 -Fichas de avaliação e critérios para avaliar a proficiência motora	32
Tabela 4 -Resultados da avaliação diagnóstica das diferentes matérias de ensino.....	33
Tabela 5 - Critérios de avaliação para os cursos científico-humanísticos estabelecidos pelo grupo disciplinar de EF.....	67
Tabela 6 - Percentagens atribuídas a cada um dos subdomínios da avaliação	68
Tabela 7 – Potencialidades e Limitações da AEC Inter-núcleos	147

Índice de Gráficos

Gráfico 1- Composição Corporal	35
Gráfico 2 – Aptidão Neuromuscular e Aeróbica	36
Gráfico 3 -Peso Corporal (1º e 3º Período)	74
Gráfico 4 -IMC (1º e 3º Período).....	75
Gráfico 5 - %MG (1º e 3º Período)	75
Gráfico 6 -Testes FITescola (1º e 3º Período).....	76
Gráfico 7 -Considera que a atividade ajudou a desenvolver o sentido de fairplay e ética?	150
Gráfico 8 -Considere que a atividade promoveu cooperação e interação entre participantes/escolas?	150
Gráfico 9 – Sentiu que o clima criado nas várias equipas foi positivo?	151
Gráfico 10 – Participaria novamente numa atividade semelhante?.....	152
Gráfico 11 -Gostou de experimentar desportos da natureza e matérias alternativas? ..	152
Gráfico 12 - Numa escala de 1 a 5, quanto gostou da atividade de Extensão Curricular: Matérias Alternativas e Desportos na Natureza.....	152

Índice de Apêndices

Apêndice 1 -1ª Versão do Planeamento Anual	175
Apêndice 2 -2ª Versão do Planeamento Anual	184
Apêndice 3 - Unidade Didática da matéria de Ginástica (1ºPeríodo)	187
Apêndice 4 -Unidade Didática da matéria de Desportos de Combate (3ºPeríodo)	204
Apêndice 5 -Tabela com as avaliações realizadas no final do 1º período	219
Apêndice 6 -Exemplar de um plano de aula.....	220
Apêndice 7 - 2ª Versão dos planos de Aula	221
Apêndice 8 - Exemplo de uma reflexão às aulas assistidas no 1º Período	223
Apêndice 9 -Exemplo de uma reflexão às aulas assistidas no 3º Período	225
Apêndice 10 - Artigo da ACPC: “Metodologia aplicada à construção de uma ferramenta didático-pedagógica”	227
Apêndice 11 -Power Point da ACPC	261
Apêndice 12 -Power Point ACPI.....	275
Apêndice 13 - Póster ACPI: “A Relevância dos Jogos Lúdicos e das Tecnologias na Educação Física Escolar” (Seminário de Ciência e Desporto 2024).....	287
Apêndice 14 - Póster ACPI: “Uma ferramenta didático-pedagógica de jogos e desafios lúdicos na Educação Física” (Seminário de Ciência e Desporto 2024)	288
Apêndice 15 - Artigo ACPI: “A Relevância dos Jogos Lúdicos e das Tecnologias na Educação Física Escolar”	289
Apêndice 16 - Artigo ACPI: “Uma ferramenta didático-pedagógica de jogos e desafios lúdicos na Educação Física”	300
Apêndice 17 - Cartaz publicitário da atividade de Extensão Curricular	318
Apêndice 18 - Cartaz AEC: “Atividades Multidesportivas: Atividades de Exploração da Natureza e Matérias Alternativas”	319
Apêndice 19 - Questionário de avaliação da atividade realizado aos alunos	320

Lista de Siglas e Abreviaturas

ACPC – Ação Científico-Pedagógica Coletiva

ACPI – Ação Científico-Pedagógica Individual

AEEF – Aprendizagens Essências de Educação Física

AF – Atividade Física

AORAM – Associação de Orientação da Região Autónoma da Madeira

AptF – Aptidão Física

ARE – Atividades Rítmicas Expressivas

CMxBA – Centro de Massa x Base de Apoio

CNF – Clube Naval do Funchal

DE – Desporto Escolar

DT – Diretora de Turma

E-A – Ensino-Aprendizagem

EE – Encarregado de Educação EF – Educação Física

EFERAM-CIT - Educação Física nas Escolas da Região Autónoma da Madeira

EP – Estágio Pedagógico

IMC - Índice de Massa Corporal

JDC - Jogos Desportivos Coletivos

MC – Modelo de Competências

MD – Modelo Desenvolvidor

MED – Modelo de Educação Desportiva

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

MID – Modelo de Instrução Direta

PA – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PAE – Plano Anual da Escola

PEE – Projeto Educativo da Escola

PL – Prática letiva

RI – Regulamento Interno

SBV – Suporte Básico de Vida

SUP – Stand Up Paddle

TGfU – Modelo Teaching Games for Understanding

UD – Unidade Didática

UMa – Universidade da Madeira

1. Introdução

Ser professor estagiário representa um momento crucial no processo de formação de um docente, sendo este o período onde os futuros professores têm a oportunidade de pôr em prática os conhecimentos adquiridos na teoria, permitindo uma compreensão mais profunda de toda a dinâmica escolar e das necessidades dos alunos. Além disso, este é um momento que contribui para o desenvolvimento de habilidades essenciais, associadas ao planejamento de aulas, aplicação de métodos pedagógicos e processo de avaliação.

O presente relatório de estágio é uma peça central no processo avaliativo do Estágio Pedagógico (EP), parte integrante do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários (MEEFEBS). Este documento reúne um conjunto abrangente de atividades desenvolvidas, estratégias pedagógicas adotadas, modelos e métodos de ensino utilizados, além de reflexões sobre as atividades realizadas ao longo do estágio.

Este documento tem como objetivo estruturar de forma lógica e detalhada o processo pedagógico, descrevendo, analisando, avaliando e refletindo sobre o trabalho realizado ao longo do ano letivo. Serve também como registo da intervenção pedagógica e como fonte de consulta para colegas e futuros estagiários de Educação Física.

O estágio exigiu um esforço contínuo e sistemático, contribuindo significativamente para o desenvolvimento de competências essenciais para a profissão docente. Além da prática de ensino, envolveu atividades de intervenção na comunidade escolar e a promoção de temas educativos, que demandaram conhecimentos, habilidades e relações interpessoais importantes para o meu futuro profissional.

Este percurso de estágio foi acompanhado de sentimentos e reflexões constantes, com o objetivo de tomar as melhores decisões diante dos desafios enfrentados. O foco foi sempre no desenvolvimento integral dos alunos, visando impactá-los positivamente na vida.

2. Enquadramento do estágio

Este capítulo tem como objetivo fornecer uma breve contextualização do estágio pedagógico, onde serão discutidos vários pontos, incluindo a legislação aplicável e as competências exigidas pela instituição formadora, que devem ser desenvolvidas durante a prática docente. Além disso, será realizado um enquadramento geral do contexto em que o estagiário está inserido, abrangendo características e potencialidades da instituição de ensino, bem como as variáveis demográficas, culturais, sociais e organizacionais da escola.

Conforme definido no Regulamento Específico do Curso de 2º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, aprovado em 9 de janeiro de 2020, são delineadas um conjunto de condições específicas para a realização do Estágio Pedagógico (EP), o qual é supervisionado pela Universidade da Madeira (UMa). Nesse sentido, no âmbito da Unidade Curricular Estágio Pedagógico, a Comissão Científica do curso define o formato de funcionamento do estágio, com base nas sugestões do Diretor do Curso. É selecionada uma escola para a realização do estágio, com a orientação científica de um Professor da UMa, designado pelo Diretor do Curso, de acordo com os critérios estipulados no artigo nº14 do “Regulamento dos cursos de 2º Ciclo de Estudos”. Além disso, é ainda nomeado um orientador cooperante pela Comissão Científica, segundo a recomendação do Diretor do Curso e obtendo a aprovação da Direção Executiva e do docente da escola com a qual a UMa tem um acordo protocolar.

Quanto aos objetivos do estágio pedagógico, e tendo em consideração as diretrizes da Universidade da Madeira (2024), pretende-se que no final do mesmo os estagiários sejam capazes de dominar de forma profunda conhecimentos científicos e técnicos no âmbito do ensino da Educação Física (EF) com recurso à pesquisa e à investigação, compreender e valorizar o papel do professor enquanto elemento dinamizador do debate, reflexão e problematização da Educação, em geral, e da EF em particular, demonstrar competências profissionais, éticas, moral e deontologicamente adequadas, no âmbito do Sistema Educativo, revelar autonomia, espírito de iniciativa e pesquisa, reflexão e capacidade de trabalhar em equipa em contexto educacional e ainda, apresentar, fundamentar e defender publicamente os resultados do trabalho realizado ao longo do processo de estágio.

2.1. Enquadramento e expetativas

O EP inclui um conjunto de atividades que se subdividem em quatro pontos, essencialmente, todas elas relativas a intervenções desenvolvidas ao longo do ano: Prática Letiva (PL), Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar, Atividades de Integração no Meio e Atividades de Natureza Científico-Pedagógica. A PL poderá ser considerada como a área de intervenção mais significativa ao longo do ano letivo, na medida que engloba todas as situações referentes ao planeamento, organização, controlo, avaliação e operacionalização de todo o processo de ensino-aprendizagem (E-A) da turma pela qual fomos responsabilizados. Além disso, fazem também parte das atividades referentes à PL a assistência de aulas lecionadas por outros professores, experientes e sem experiência, permitindo vivenciar diferentes estratégias de gestão e organização do processo educativo.

Assim, o estágio assenta em pressupostos que visam dotar os estagiários de competências essenciais para o exercício da docência. Para tal, é necessário desenvolver um conhecimento científico e pedagógico adequado à área de intervenção, pois só assim será possível desenvolver e expandir o repertório de habilidades relacionadas com o ensino e aprendizagem, estando todo este processo igualmente dependente da capacidade reflexiva e crítica. O estágio procura fomentar a formação de professores inovadores, críticos, autónomos e reflexivos, capazes de ensinar de forma eficaz e de garantir que os alunos assumem um papel ativo nas suas aprendizagens. Considerando as constantes mudanças no mundo atual e a incerteza quanto ao futuro, acredita-se ser crucial adotar metodologias, estratégias e modelos de ensino inovadores, evitando a mera transmissão e reprodução de conhecimento. É importante recorrer a metodologias, estratégias e modelos de ensino inovadores, caso contrário continuaremos a contribuir para uma geração de alunos obedientes, passivos, pouco críticos e reflexivos. Tal como refere Sousa (2021), é fundamental a procura contínua de métodos, modelos e plataformas educacionais que facilitem a forma de ensinar, pois o modelo tradicional, com aulas expositivas, não se adequa ao presente e muito menos ao futuro, onde queremos e visamos formar alunos capazes de pensar, sobretudo de agir e de encontrar soluções adequadas para qualquer situação em que estes se possam encontrar, seja dentro ou fora do contexto de sala de aula.

Mais do que transmitir conteúdos, deve-se ser capaz de identificar habilidades e competências que os alunos conseguem desenvolver de forma prática e sistémica, de

modo a incrementar estratégias cognitivas, mas também contribuir para o desenvolvimento de discentes que vão além do conhecimento técnico e humano, ou seja, alunos criativos, com pensamentos críticos, reflexivos, colaborativos, capazes de trabalhar em equipa e resolver problemas complexos (Sousa, 2020). Perante tal realidade, é importante ter consciência de que o desafio de ensinar pressupõe conjugar diversas variáveis, pois a escola traz consigo uma multiplicidade de culturas, estilos de aprendizagem, modos de ver e estar, enquadramentos sociais, valores de referência, ambições e estruturas familiares. Esta realidade coloca à escola e aos professores novos desafios e problemas complexos que exigem respostas capazes de assegurar equidade e qualidade nas aprendizagens das crianças e jovens que a frequentam (Miguéns, 2008).

Como aluna do MEEFEBS, tinha grandes expectativas para esta fase crucial da minha formação profissional, não só enquanto futura profissional, mas também como pessoa e ser humano. Naturalmente, sentia-me entusiasmada com a oportunidade de pôr em prática os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso e de desenvolver competências práticas essenciais para o exercício da profissão de docente.

Em primeiro lugar, esperava ser capaz de desenvolver e aprimorar as minhas habilidades pedagógicas, aprendendo a planear, organizar e implementar aulas de EF que fossem inclusivas, motivadoras e adaptadas às necessidades e aos interesses dos alunos. Assim, procurei criar ambientes e situações de aprendizagem que promovessem não só o desenvolvimento físico, mas também o bem-estar emocional e social dos alunos.

Além disso, desejava aprofundar a minha compreensão sobre diferentes abordagens e metodologias de ensino, não apenas através da experiência prática, mas também acompanhando de perto o trabalho de professores mais experientes na área. Acreditava que essa experiência me ajudaria a identificar estratégias mais eficazes para fomentar o gosto pela atividade física e pelos hábitos de vida saudável entre os alunos.

Considerando o tipo de pessoa que sou, não apenas em termos profissionais (já que ainda me encontrava numa fase de descoberta e acreditava que, ao longo da minha vida e do meu percurso docente, mudaria muito a minha forma de trabalhar e as minhas estratégias de atuação) mas também em termos humanos, sentia-me ansiosa por criar uma ligação genuína com os alunos. Queria conhecê-los não apenas como estudantes, mas como indivíduos, pois acreditava que essa interação me permitiria desenvolver empatia, compreensão, tolerância e paciência, qualidades que considero essenciais para qualquer

educador. Esperava que essa experiência me tornasse capaz de lidar com a diversidade de personalidades e necessidades dentro da sala de aula, consciente de que cada aluno é ímpar. Procurei aplicar estratégias de ensino que tivessem por base essa diversidade, pois acreditava que isso me ajudaria a crescer como pessoa, tornando-me mais flexível, criativa e sensível às necessidades dos outros.

Também esperava enfrentar e superar os desafios que pudessem surgir no decorrer do estágio. Acreditava que lidar com situações difíceis, como a gestão de uma turma ou a adaptação a diferentes contextos escolares, seria essencial para o meu desenvolvimento como profissional. Sabia que haveria momentos de conflito ou de desmotivação, mas estava disposta a enfrentar esses desafios com uma atitude construtiva, e via-os como uma oportunidade de aprendizagem e melhoria. Esperava ser capaz de resolver os problemas de forma equilibrada, aprendendo e evoluindo com cada experiência.

Em suma, as minhas expectativas eram ambiciosas e multifacetadas, mas acreditava que essa seria uma oportunidade única de crescimento, tanto a nível profissional quanto pessoal. Esperava que essa experiência me permitisse refletir sobre o tipo de educadora que queria ser e desenvolver um estilo de ensino autêntico que refletisse os meus valores e princípios. Um dos meus principais objetivos era criar uma relação pedagógica em que o professor não só ensina, mas também aprende com os alunos, num ambiente de respeito mútuo e crescimento conjunto.

3. Escola: Infraestrutura de Apoio na Formação de Alunos

Ao longo dos tempos, a escola assumiu um papel de responsabilidade social na educação dos povos, sendo universalmente aceite a importância desta no sentido de dotar os cidadãos de competências e conhecimentos que os permitam integrar a sociedade, contribuindo para a vida económica, social e cultural de um país (Monteiro, 2009). Marques e Castanho (2011) reforçam esta ideia ao referir que a escola assume um lugar de excelência na sociedade para que se possa garantir o cumprimento das funções de educação e aprendizagem dos conhecimentos das artes, das ciências e das tecnologias.

A definição de escola deve resultar de uma abordagem ampla, na medida que esta se assume como um sistema complexo de comportamentos humanos organizados. A escola, é, portanto, o resultado da ação dos diferentes agentes que vivem num ambiente social onde se estabelecem diferentes formas de relações, que vão além das relações de ensino-aprendizagem. Assim, a escola tem por objetivo preparar a integração dos alunos no mundo do trabalho, deixando-os aptos para as suas vidas adultas, pelo que deve prover os alunos não só de conhecimentos, ideias, habilidades e capacidades formais, mas também de disposições, atitudes e pautas de comportamento (Dias, 2023).

Tendo em conta que o mundo se encontra em constante evolução e que a educação deve servir para preparar os alunos para um futuro incerto, instável e desconhecido, é urgente e necessário que a escola deixe de ser um espaço estático, rígido, centralizado no professor e na transmissão e reprodução de conhecimentos e se torne mais aberta, dinâmica, flexível e inovadora. Assim, devem ser criadas as condições e as facilidades necessárias para que professores, alunos e estruturas escolares expressem criatividade, formem equipas de trabalho e alcancem realizações pessoais, bem como promovam o empreendedorismo e a inovação na educação (Lopes & Fernando, 2014).

Neste mesmo sentido, Sousa (2019) refere que a instituição escola desempenha um papel crucial na educação, procurando o desenvolvimento das habilidades cognitivas, motoras e emocionais dos alunos, através da utilização de diversas metodologias de ensino, em função do contexto social em que a escola está inserida. Além disso, a escola tem como responsabilidade fundamental formar cidadãos críticos e autónomos, capazes de contribuir para a sociedade, pelo que se torna importante reconhecer e refletir sobre os desafios enfrentados pela escola atualmente, pois cada vez mais existem novas formas de entretenimento e meios de aprendizagem, mais atrativos que o ambiente escolar.

Assim sendo, para que a escola continue a cumprir o seu papel na promoção e no acesso ao conhecimento, é essencial que esta acompanhe as mudanças sociais e tecnológicas, sendo os professores responsáveis por avaliar constantemente as suas práticas e estratégias pedagógicas, identificando áreas de melhoria, necessidades de mudanças e até mesmo o que está desatualizado. No entanto, é importante ressaltar que essas mudanças são processos demorados e influenciados por diversos fatores (Sousa, 2019).

3.1. Caracterização da Escola

A escola onde se realizou o estágio é uma instituição de ensino secundário, destacando-se pela sua oferta educativa diversificada e pelo seu património histórico. Com uma longa tradição no ensino, esta escola oferece uma ampla gama de cursos, incluindo os cursos científico-humanísticos, cursos profissionais, e cursos de educação e formação destinados tanto a jovens como a adultos. A qualidade do ensino, aliada à diversidade de opções formativas, tem contribuído para o aumento significativo do número de inscrições nos últimos anos.

A missão da escola é proporcionar uma educação robusta que promova a autonomia e o pensamento crítico, preparando os alunos para se tornarem cidadãos responsáveis e participativos na sociedade, tal como a própria refere no seu Projeto Educativo (2024). O funcionamento da escola estende-se das 07:30 às 20:00 horas, com horários organizados em turnos, de forma a atender às necessidades dos alunos e garantir a eficácia do processo educativo.

Com uma comunidade escolar composta por cerca de 2300 alunos distribuídos por 104 turmas, a escola conta com uma equipa docente de 277 docentes e 77 não docentes, todos empenhados em assegurar o bom funcionamento das atividades escolares. A gestão da escola é realizada por quatro órgãos principais, nomeadamente o Conselho da Comunidade Educativa, o Conselho Executivo, Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo, que são responsáveis pelas decisões administrativas e pedagógicas, garantindo um ambiente de aprendizagem estruturado e eficiente.

Uma das suas características é a oferta de clubes, núcleos e projetos extracurriculares, concebidos para complementar a formação dos alunos e promover um ambiente educativo enriquecedor. No departamento de EF, os professores reúnem-se

regularmente para planejar atividades e partilhar recursos, assegurando a implementação das melhores práticas educativas para o benefício dos alunos.

Entre as infraestruturas disponíveis, a escola conta com dois pavilhões cobertos e cinco campos exteriores, todos equipados para a prática de diferentes modalidades desportivas. Além disso, existem nove balneários que proporcionam condições adequadas para os alunos antes e depois das aulas práticas.

As aulas de EF, por exemplo, beneficiam de uma rotação organizada das instalações, permitindo que todas as turmas tenham acesso equitativo aos diferentes espaços, conforme a disponibilidade. Este sistema é cuidadosamente planeado no início de cada ano letivo, garantindo uma utilização eficiente dos recursos disponíveis.

Em termos de recursos materiais, a escola realiza um inventário anual para garantir que todo o material necessário para as aulas esteja disponível e em bom estado de conservação. Os professores têm a responsabilidade de requisitar o material necessário para as suas aulas e de zelar pela sua manutenção, com o apoio dos alunos.

3.2. Colaboração Institucional: Acessibilidade e Dinamismo da Escola

É fundamental reconhecer e valorizar a escola onde o estágio foi realizado, uma vez que esta desempenhou um papel crucial ao proporcionar um ambiente propício para o início de um longo processo de formação como professor. A abertura e o apoio oferecidos pela instituição foram determinantes para o desenvolvimento profissional, permitindo aplicar, de forma prática, os conhecimentos adquiridos e experimentar metodologias pedagógicas inovadoras. Esta experiência não só consolidou a formação académica, como também preparou para os desafios do mundo real, sublinhando a importância de uma educação alicerçada na colaboração e no apoio mútuo.

A disponibilidade da escola em fornecer os recursos necessários, tanto materiais quanto logísticos, foi essencial para a implementação bem-sucedida das atividades planeadas. A utilização de espaços adequados e o acesso a materiais diversificados, possibilitou aulas mais atrativas e eficazes na promoção das competências motoras e cognitivas dos alunos. Adicionalmente, a permissão para realizar atividades fora do ambiente escolar, além dos “muros” da escola, possibilitou explorar novas hipóteses e

contextos de ensino, dando dinamismo às aulas e oferecendo desafios e situações reais que estimularam uma aprendizagem mais prática e contextualizada.

Por outro lado, o corpo docente, os funcionários e os demais membros da comunidade educativa demonstraram uma constante disponibilidade e abertura de colaboração, auxiliando sempre que necessário e contribuindo para a implementação das atividades planejadas. Esta articulação favoreceu a troca de conhecimentos e experiências, garantindo apoio e um sentimento de valorização constante ao longo de todo o processo de formação.

Não seria possível deixar de fazer referência à colaboração e ao acolhimento dos professores que fazem parte do Departamento de EF, pois todos eles impactaram de alguma forma o percurso de estágio. Desde o início estiveram disponíveis para esclarecer algumas dúvidas ou questões que pudessem surgir, bem como para colaborar nas atividades desenvolvidas, por exemplo, através da disponibilização e permuta de instalações ou de recursos materiais.

Todos estes aspetos refletem a cultura de valorização dos estagiários presente no Regulamento Interno da escola, que reconhece a importância do papel destes futuros profissionais no ambiente educativo. As atividades dinamizadas pelos mesmos são amplamente promovidas nas redes sociais da instituição, aumentando a visibilidade e o reconhecimento do trabalho desenvolvido. Esta valorização e divulgação pública reforçam o sentido de pertença e a motivação ao longo do estágio, servindo de incentivo à inovação e ao compromisso para com a instituição.

4. Prática Letiva

4.1. Enquadramento

O ensino tem-se tornado cada vez mais desafiador, algo que já se vem a constatar há diversos anos, devido à complexidade dos contextos sociais e à rápida evolução das mudanças, o que exige uma constante reflexão sobre a educação e a escola. A mudança no ensino depende das práticas e concepções dos professores (Santos & Ponte, 2002).

De acordo com Souza e Ponte (2012), a prática letiva divide-se em três fases interligadas: a fase pré-ativa, que envolve o planeamento da aula; a fase ativa, que diz respeito à execução da aula, onde o professor reflete durante a ação; e a fase pós-ativa,

que se refere à avaliação e reflexão do que foi realizado. Estas fases permitem ao professor analisar e ajustar suas práticas para melhorar o ensino.

A prática letiva é uma atividade que envolve a resolução de problemas, dado o seu caráter complexo e social. Os professores enfrentam situações únicas e imprevisíveis, que exigem respostas adaptativas com base no contexto e nas pessoas envolvidas. Mesmo professores experientes precisam de interpretar e adaptar as suas ações a cada situação, uma vez que não existem soluções pré-determinadas (Santos & Ponte, 2002). Assim, o ensino é um desafio contínuo de resolução de problemas, com cada situação exigindo uma abordagem específica (Pappámikail & Beirante, 2022).

Silva e Dinis (2023) acrescentam que a prática letiva é influenciada por diversos fatores, incluindo mudanças no currículo, as dinâmicas dos alunos e as características pessoais do professor. Portanto, é essencial que os professores disponham de ferramentas pedagógicas adequadas para se adaptarem a diferentes contextos e situações no ambiente escolar.

4.2.Caraterização da turma: diagnóstico inicial

Nos dias de hoje, a escola reflete uma população extremamente heterogênea e diversificada, inserida numa sociedade em constante evolução, onde tais diferenças e realidades são cada vez mais visíveis nas instituições de ensino, tornando-se fundamental que os professores colem um conjunto de informações e dados específicos e pertinentes que lhes permitam aumentar o conhecimento sobre os seus alunos (Crespo et al., 2018).

Perante tal realidade, e tendo em consideração Lopes et al. (2011), se defendemos que a educação pretende desenvolver as capacidades e potencialidades individuais, apenas será possível rentabilizar o processo de ensino-aprendizagem através de uma personalização baseada numa permanente dinâmica de diagnóstico, prescrição e controlo. O diagnóstico permite identificar as necessidades, habilidades e dificuldades de cada aluno, adquirindo uma visão clara sobre o estado atual de cada um. Por sua vez, este potencia a definição de objetivos claros, a escolha de metodologias e das atividades mais adequadas para alcançar esses objetivos, sendo todo este processo acompanhado do controlo, o qual permite a monitorização e avaliação contínua do progresso dos alunos em relação aos objetivos estabelecidos. Este processo é crucial para assegurar que a

prescrição está a ser eficaz e para identificar a necessidade de eventuais ajustes (Vicente et al., 2015).

4.2.1. Objetivos

Tendo em conta que os alunos são todos diferentes e que trazem consigo um vasto repertório de experiências e expectativas que podem influenciar todo o processo educativo, a caracterização da turma assume uma função diagnóstica essencial. Esta caracterização ajuda a identificar as características, potencialidades, fragilidades e dificuldades dos mesmos, pois só assim é possível delinear e implementar as estratégias mais adequadas ao contexto em que a turma se encontra inserida. É ainda crucial para estruturar o conhecimento e ter uma visão funcional da situação, permitindo uma intervenção mais qualificada e capaz de identificar os problemas de cada indivíduo e conceber as estratégias mais adequadas para a sua resolução, ajustando-as conforme necessário (Fernando et al., 2019).

4.2.1.1. Objetivos gerais

- Recolher informações relevantes para a prática pedagógica;
- Identificar as potencialidades, fragilidades, necessidades e dificuldades tanto do grupo como um todo quanto dos alunos individualmente;
- Refletir sobre os dados obtidos para conceber estratégias de intervenção que atendam às especificidades individuais de cada aluno;
- Apresentar ao conselho de turma os dados considerados pertinentes.

4.2.1.2. Objetivos específicos

- Caracterizar a turma em termos biográficos, demográficos e socioeconómicos, pois a avaliação inicial não se resume apenas a informações sobre as capacidades dos alunos em termos motores, mas também em termos socioafetivos e cognitivos, de modo que os professores possam ter uma base sustentada para as suas intervenções;

- Recolher informações sobre os estilos e hábitos de vida dos alunos, bem como os seus estados de saúde (patologias ou condicionalismos à prática desportiva);
- Recolher dados sobre a prática de atividade física dos alunos, modalidades já vivenciadas em contexto das aulas de EF e fora dela, permitindo identificar as necessidades em termos de incentivo/apoio à prática;
- Conhecer a opinião e as motivações dos alunos para a EF e o desporto em geral, identificando o que os motiva a participar e empenhar nas atividades físicas, possíveis obstáculos que podem desmotivá-los, bem como desenvolver estratégias pedagógicas que incentivem uma participação ativa e entusiástica, promovendo não apenas a aptidão física, mas também a valorização do desporto como parte integrante de um estilo de vida saudável;
- Caracterizar o estado da turma em termos de aptidão física (força, flexibilidade, agilidade, velocidade, aptidão aeróbica e composição corporal);
- Ganhar consciência sobre as relações interpessoais da turma, mapeando as interações entre os alunos, identificando quem são os líderes, os mais populares, os isolados e aqueles que podem estar em risco de exclusão.

4.2.2. Instrumentos utilizados

A fim de poder caracterizar a turma e responder aos objetivos referidos anteriormente, a recolha de dados foi realizada essencialmente através de uma metodologia desenvolvida pela Universidade da Madeira, no âmbito do projeto EFERAM-CIT- “Educação Física nas Escolas da RAM – Compreender, intervir, transformar”. Adicionalmente, e de modo a aumentar o reportório de informações prévias ao início das aulas, foi ainda utilizada a plataforma Place, através da disponibilização de informações pelo orientador cooperante, permitindo conhecer melhor os alunos, os seus nomes, idades e nacionalidades. Deste modo, recorreu-se aos seguintes instrumentos:

- Questionário online sobre a EF e estilo de vida: este questionário é constituído por onze secções (dados pessoais, dados sociométricos, atividade física, autoperceção, perceção e conhecimentos sobre a atividade física, motivação para a EF, deslocação casa-escola, atividades sedentárias, horas de sono e vivências desportivas) pretendendo-se recolher dados sobre o estilo de vida dos alunos e as suas perceções relativamente à EF. Através do mesmo, é

igualmente possível obter dados sobre os agregados familiares, hábitos de vida e vivências desportivas;

- Questionário Sociométrico: este questionário permite tirar conclusões sobre as dinâmicas existentes na turma, através de um conjunto de questões relativas à preferência ou à exclusão de determinados colegas de turma, permitindo ter consciência sobre a existência ou não, de alunos excluídos;
- Questionário da Perceção: este questionário pretende recolher informações sobre a perceção dos alunos para a EF e sobre o professor, devendo este ser aplicado uma segunda vez de modo a tirar conclusões sobre o trabalho desenvolvido ao longo do ano;
- Questionário competências sociais e pessoais: este questionário apresenta um conjunto de itens que começam com a frase “para mim é fácil”. O propósito é avaliar o nível de concordância de cada aluno com a declaração apresentada, utilizando uma escala de 1 a 5. Nessa escala, o número 1 indica discordância total, enquanto o número 5 representa concordância total;
- Testes de aptidão Física: consiste num conjunto de testes físicos para avaliar a aptidão aeróbica (vaivém 20m), a aptidão muscular (flexões, abdominais, impulsão vertical e horizontal), a flexibilidade (senta e alcança e flexibilidade dos ombros), a velocidade (20m) e a agilidade (4x10m com esponjas), juntamente com a realização de medições antropométricas (peso, altura, perímetro da cintura, % massa gorda, prega bicipital, tricipital, geminal e abdominal);
- Instrumentos de avaliação para as diversas matérias de ensino, com o objetivo de determinar o nível de proficiência, dificuldades e potencialidades dos alunos em cada uma delas.

4.2.3. Resultados Obtidos

4.2.3.1. Dados demográficos e socioeconómicos

A turma em questão tratava-se de uma turma do ensino secundário, do décimo ano, composta por dezanove alunos, dos quais três eram do género masculino (16%) e dezasseis do género feminino (84%), refletindo uma predominância feminina.

Dos diversos fatores a considerar para a caracterização da turma, os dados socioeconómicos assumem particular relevância, pois são indicadores das diferenças e/ou

afinidades económicas, influenciando a educação, atitudes, procedimentos, comportamentos e valores individuais (Santos, 2007). O nível socioeconómico dos alunos e as habilitações literárias dos Encarregados de Educação (EE) são particularmente importantes, pois quanto mais elevados forem, melhor tendem a ser os resultados escolares dos alunos.

Na turma em questão, 63% dos EE possuem estudos ao nível do ensino superior, 21% ao nível do ensino secundário e apenas 16% ao nível do ensino básico. Este tipo de dados é relevante, conforme indicado nos estudos de Sirin (2005), Bradley e Corwyn (2002), Dubow et al. (2009) e Pinto (2021), demonstrando que alunos cujos EE possuem habilitações literárias superiores apresentam melhores resultados escolares. Isto pode dever-se ao facto de indivíduos com habilitações inferiores terem menos capacidades para acompanhar o percurso escolar dos seus educandos, não dominarem os conteúdos programáticos, terem pouco tempo disponível para os ajudar ou não atribuírem a devida importância à vida escolar dos mesmos.

Por outro lado, é também fundamental considerar o apoio social dos alunos. Na turma, 21% beneficiavam de apoio social escolar, nos escalões 1 e 3, enquanto os restantes 79% não usufruíam deste apoio.

Todos estes dados, diretamente relacionados com o estatuto socioeconómico, são ainda mais significativos uma vez que podem influenciar a capacidade dos alunos acederem a recursos materiais importantes para o contexto escolar, bem como a capacidade dos mesmos integrarem ambientes seguros para a prática de Atividade Física (AF).

4.2.3.2. Dados relacionados com o estado de saúde e prática de Atividade Física

Reconhecer e recolher informações relativas à saúde e aos hábitos de atividade física dos alunos é de extrema importância para promover um ambiente educativo que favoreça o bem-estar geral e o desenvolvimento integral dos alunos. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2019), a AF é uma determinante fundamental para o balanço energético e para o controlo do peso, reduzindo o risco de inúmeras doenças, como diabetes, doenças cardiovasculares, hipertensão e algumas formas de cancro.

Para alcançar estes benefícios, é recomendado que as crianças acumulem diariamente, no mínimo, sessenta minutos de atividade física de intensidade moderada a vigorosa, algo que não é possível garantir em contexto de “sala de aula”. Consequentemente, muitas crianças não atingem a recomendação diária de AF, de intensidade pelo menos moderada. Uma vez que níveis mais elevados de AF resultam em mais benefícios, tanto para crianças como para adultos, compreender os hábitos de AF dos alunos permite identificar possíveis áreas de intervenção e apoio, garantindo que cada aluno tem maiores oportunidades para desenvolver um estilo de vida saudável e ativo (Simões, 2017; Bustorff, 2017).

Entre os vários fatores analisados, constatou-se que apenas metade dos alunos da turma praticava AF fora do contexto escolar. Uma vez que os valores recomendados pela OMS não podem ser atingidos apenas durante as aulas de EF, que são limitadas a duas sessões semanais de 90 minutos cada, isso significa que apenas metade da turma conseguia cumprir as recomendações necessárias para um desenvolvimento recomendado e saudável. Este dado era particularmente relevante, pois a prática regular de AF é fundamental para promover a saúde a longo prazo, evidenciando os benefícios contínuos do exercício físico na vida dos alunos. Considerando apenas os alunos que referiram praticar AF, ao analisar de forma mais específica a frequência com que os mesmos se exercitavam fora do contexto de sala de aula, é possível constatar que 55% dos alunos referiu realizar AF quatro ou mais vezes por semana, o que inclui os treinos em clubes federados e a realização de atividades como caminhadas, musculação, passeios de bicicleta, jogging e corrida.

Apesar dos indicadores apresentados anteriormente, quando auscultados sobre a percepção face ao estado de saúde e da vida, a maioria dos alunos (79%) considerava ter níveis de vida elevados, sendo que apenas 21% dos alunos referiram ter níveis de vida medianos. Este fator representa um peso significativo na vida dos mesmos, pois tal como sugerido por Alves et al. (2019), a forma como os alunos avaliam a sua vida envolve uma comparação entre as circunstâncias atuais e passadas, as circunstâncias ideais e as expectativas futuras, além de determinados padrões ou referências estabelecidas pelo próprio indivíduo. Consequentemente, ao considerarem que se encontram com níveis de saúde elevados, os alunos podem não perceber a necessidade de adotar comportamentos mais adequados para a promoção de um estilo de vida saudável.

4.2.3.3. Competências Sociais e Motivação

4.2.3.3.1. Vivências Desportivas

A falta de motivação pode comprometer o processo de E-A, fazendo com que a escola se torne um espaço desalentador, e a sala de aula um espaço monótono em que as horas custam a passar. Consequentemente, a aprendizagem torna-se pouco frutífera, muito aquém dos resultados esperados (da Silva et al., 2016).

Ao valorizar as motivações individuais, os professores podem adaptar as suas estratégias pedagógicas para tornar as aulas mais relevantes e atrativas, facilitando um maior envolvimento e sucesso educativo. Portanto, reconhecer as motivações dos alunos e garantir que se envolvem com entusiasmo na aprendizagem é um passo fundamental para o desenvolvimento integral e para o sucesso académico.

Ao inquirir os alunos sobre as vivências desportivas, a globalidade dos alunos referiu já ter experienciado matérias relacionadas com Desportos Coletivos (Futebol, Badminton, Voleibol, Basquetebol e Andebol), com Desportos Individuais (Ginástica de solo e de aparelhos e Atletismo), e ainda Desportos de Confrontação Direta (Ténis de mesa e Badminton). Contrariamente, uma grande percentagem de alunos referiu ter pouca ou nenhuma vivência em algumas matérias, como o Corfebol, o Softebol/Beisebol, o Hóquei de Campo, o Râguebi, o Jogo do Pau Português, o Ciclocrosse, a Escalada, o Tiro com Arco e o Montanhismo.

Por outro lado, no que diz respeito às preferências dos alunos quanto às matérias preconizadas nas aprendizagens essenciais (AE), foi possível identificar as que os alunos mais e menos gostavam. Estes dados foram relevantes para garantir um maior envolvimento e motivação nas aulas, principalmente nos primeiros dias. Foram importantes também na definição do planeamento anual bem como na seleção das estratégias pedagógicas a implementar. Assim sendo, uma vez que os currículos devem ser abordados tendo em conta os interesses e as necessidades dos alunos, foi fundamental perceber o que os alunos preferiam ou não, bem como o que gostariam de ver ou não incluído nos programas e nas aulas (Bento, 1987).

No que diz respeito às matérias preferenciais dos alunos, foi possível constatar que o Voleibol e o Badminton eram as eleitas, seguindo-se o Basquetebol. Quanto às matérias menos apelativas, cerca de metade dos alunos referiu não ter gosto pelas Atividades Rítmicas e Expressivas (ARE), nomeadamente, as danças tradicionais, sociais

e modernas. Dos restantes, a maioria referiu nunca ter experienciado, sendo que apenas duas alunas mostraram ter gosto pela matéria.

Tabela 2 -Matérias mais gostadas pelos alunos

	Gosto mesmo muito	Gosto bastante	É me indiferente	Total de alunos que gostam
Voleibol	8	9	2	17
Badminton	5	12	2	17
Basquetebol	3	8	8	11

Tabela 1 -Matérias menos gostadas pelos alunos

	Não gosto nada	Não gosto lá muito	É me indiferente	Total de alunos que não gostam
Danças Tradicionais	4	5	4	9
Danças sociais	3	7	3	10
Dança Moderna	2	7	2	9

4.2.3.3.2. Percepção face à Educação Física e à Escola

Torna-se fundamental perceber a opinião que os alunos têm relativamente à disciplina de EF, pois, ao longo dos tempos, esta tem enfrentado desafios relacionados com a sua identidade. Apesar dos avanços alcançados, a EF, apreciada por muitos, continua a ser, para alguns, uma disciplina secundarizada e menos valorizada em comparação com as restantes. Atualmente, atravessa um período em que o seu valor tem sido frequentemente questionado, e o estatuto que conseguiu conquistar parece estar sob ameaça (Andrade et al., 2014).

Após analisar os inquéritos, foi possível perceber que apenas metade dos alunos da turma tinha uma percepção positiva face à escola e face à EF, estando ambos os valores a rondar os 53%. Os restantes alunos (37%) demonstraram indiferença para com a disciplina e escola, sendo que 10% chegou a referir não ter gosto pelas mesmas. Embora se trate de uma amostra que pode não ser representativa da realidade da escola, estudos como o de Rodrigues et al. (2019), evidenciam que existe um elevado número de alunos com percepções negativas ou indiferença face à escola e à EF, o que se torna preocupante uma vez que a percepção que os alunos têm tende a reforçar as suas atitudes face à

disciplina. Jorge (2021) reforça esta preocupação, ao afirmar que alunos que gostam da escola tendem a alcançar um maior sucesso académico e a apresentar menos problemas disciplinares do que aqueles que não gostam.

Também se verifica que os resultados diferem do estudo supramencionado, uma vez que ambas as percepções são idênticas, dado que tendencialmente estes preferem a EF. Isto pode ser justificado pelo facto da turma ser composta maioritariamente por raparigas, as quais, habitualmente, possuem uma percepção mais positiva da escola, comparativamente à EF.

4.2.3.3.3. Proficiência Motora

A avaliação da proficiência motora deve ser uma prática regular nas escolas, permitindo um diagnóstico mais preciso e aprofundado das capacidades e limitações reais de cada aluno, uma vez que proporciona aos professores um melhor entendimento das habilidades motoras dos mesmos, o que é crucial para o desenvolvimento de programas de ensino mais personalizados e individualizados. Uma vez que a turma em questão não era de continuidade, essa necessidade era ainda mais significativa, pelo que foram utilizados diferentes instrumentos de avaliação, baseados em instrumentos já existentes e nas AE, de modo a avaliar os alunos nas diferentes matérias de ensino.

Tabela 3 -Fichas de avaliação e critérios para avaliar a proficiência motora

Matéria de Ensino	Instrumento	Metodologia	Conteúdo a avaliar
Basquetebol	-Baseado no instrumento de Garganta (1998)	-Observação in loco -Contabilização do resultado/performance	-Capacidade de domínio da bola (execução dos gestos tático-técnicos) -Capacidade de cooperação -Progressão no terreno e ocupação racional do espaço
Voleibol	-Baseado no instrumento de Mesquita (1998)	-Observação in loco -Contabilização do resultado/performance	-Capacidade de execução dos gestos técnico-táticos (defesa, serviço, ataque, recepção) -Ocupação do espaço de jogo
Badminton	-Baseado no instrumento de Mesquita (1998)	-Observação in loco -Contabilização do resultado/performance	-Capacidade de leitura do adversário -Domínio da pega da raquete
Desportos de Combate	-Criação de instrumento tendo por base as aprendizagens essenciais e Taxionomia de Fernando Almada	-Observação in loco -Contabilização do resultado/performance	-Capacidade de leitura do adversário (antecipar, contrariar e tirar vantagem sobre o mesmo)
Ginástica de solo	-Adaptado de Batalha (2004)	Observação in loco -Contabilização do resultado/performance	-Avaliação do rolamento à frente, retaguarda, apoio facial invertido, roda, avião e ponte
Atividades Rítmicas e Expressivas	-Adaptado de Batalha (2004)	-Observação in loco	-Avaliação do domínio do corpo -Avaliação da expressividade -Avaliação da relação música/movimento -Avaliação da relação com o parceiro
Aptidão Física	-FITescola	-Contabilização do resultado/performance	-Avaliação da aptidão aeróbica, composição corporal e aptidão neuromuscular

Tendo em consideração as diferentes matérias de ensino e a proficiência motora dos alunos, constatou-se que a turma apresentava um nível geral homogêneo, com a maioria dos alunos situados no nível introdutório para a maioria das matérias. Verificou-se, ainda, que as principais dificuldades da turma eram nas áreas da Ginástica e das ARE, resultado que não surpreendeu, pois, a maioria dos alunos referiu ter pouca ou nenhuma vivência neste tipo de matérias. Em contrapartida, a matéria em que a generalidade da turma demonstrou um nível mais elevado foi o Badminton. No caso dos Desportos de Exploração da Natureza (DEN), considerou-se que a turma se encontrava num nível introdutório. Embora não tenha sido realizada uma avaliação diagnóstica prática, os questionários aplicados no início do ano permitiram constatar que a maioria dos alunos tinha pouca ou nenhuma experiência prévia nessas áreas.

Destacava-se, no entanto, um grupo de cinco alunos com proficiência motora superior à média da turma, muito possivelmente por praticarem desporto regularmente, fazendo parte de clubes desportivos fora da escola, sendo três deles do sexo feminino e dois do sexo masculino. Assim sendo, apesar desta “homogeneidade”, foi necessário ajustar e diferenciar algumas tarefas aos diferentes níveis presentes na turma. Este ajuste visou não só tirar partido dos alunos mais proficientes (colocando-os em determinadas estações ou grupos, onde poderiam ajudar e servir de exemplo aos colegas com mais dificuldades, facilitando-lhes uma melhor compreensão e retenção de conceitos, conteúdos e habilidades), mas também assegurar que os alunos mais avançados continuassem a progredir e a desenvolver ainda mais as suas competências.

Tabela 4 -Resultados da avaliação diagnóstica das diferentes matérias de ensino

Matéria de Ensino	Nível Introdutório	Nível Elementar
Voleibol	14	5
ARE	18	1
Ginástica	17	2
Basquetebol	14	5
Badminton	2	17
Desportos de Combate	15	4

Após a construção e implementação dos instrumentos mencionados anteriormente, considerou-se que a forma como a avaliação foi realizada ficou aquém do desejado. A avaliação baseou-se demasiado em escalas de “cumpre ou não cumprir” ou numa “percentagem de sucesso”, onde os alunos com uma determinada percentagem se enquadravam num determinado nível em comparação aos restantes. Além disso, o facto de ter sido realizada maioritariamente *in loco* aumentou o risco de enviesamento, pois o olho humano não é capaz de captar todas as informações momentâneas, especialmente tendo em conta o número de alunos por turma.

Embora este tipo de avaliação tenha permitido identificar diversas capacidades e competências dos alunos, apresentou também problemas de interpretação, uma vez que não identificou os problemas específicos e as potenciais causas do insucesso. Como defendido por Fernandes (2004), uma intervenção pedagógica mais eficaz e ajustada às necessidades de cada aluno só é possível se compreendermos o motivo pelo qual este não conseguiu realizar uma determinada ação.

Assim sendo, teria sido mais rentável e benéfico, para todo o planeamento e posterior estruturação das aulas, identificar o problema em vez de meramente avaliar a execução motora, uma vez que este pode, por exemplo, dever-se a dificuldades ao nível das entradas sensoriais e do processamento de informação. A realização de filmagens, poderia ter sido igualmente vantajosa permitindo recolher informações e posteriormente avaliá-las, identificando se o erro ocorre sempre no mesmo contexto ou se varia em função da situação e ainda possibilitando questionar o aluno sobre a execução e as tomadas de decisão. Uma outra hipótese seria avaliar através do fornecimento constante de feedbacks, permitindo compreender se o aluno é capaz de adaptar as suas ações às informações fornecidas, desencadeando num conjunto de hipóteses em função da resposta e da adaptação do mesmo às informações.

4.2.3.3.4. Aptidão Física

A aptidão física, entendida como a capacidade do indivíduo para realizar atividades físicas diárias com eficiência, está diretamente relacionada ao bem-estar físico e psicossocial dos alunos. Assim, considera-se unânime que o trabalho das componentes da condição física seja uma das principais finalidades da disciplina de EF, intrínseco à

atividade motora, no sentido de elevar as capacidades condicionais, determinantes para a saúde e bem-estar (Neves et al., 2014).

No que diz respeito ao estado nutricional dos alunos e tendo em conta os valores de referência do FITescola, constatou-se que mais de metade da turma (53%) apresentava um peso considerado saudável para as suas idades e alturas. No entanto, 21% dos alunos apresentava peso acima do desejado e 10% estava com valores indicativos de obesidade. Além disso, 16% apresentava um peso abaixo do considerado saudável. Estes dados foram corroborados pelos resultados nas componentes do IMC, percentagem de massa gorda (%MG) e peso, onde, à exceção do IMC, mais de 50% da turma se encontra abaixo dos valores desejados.

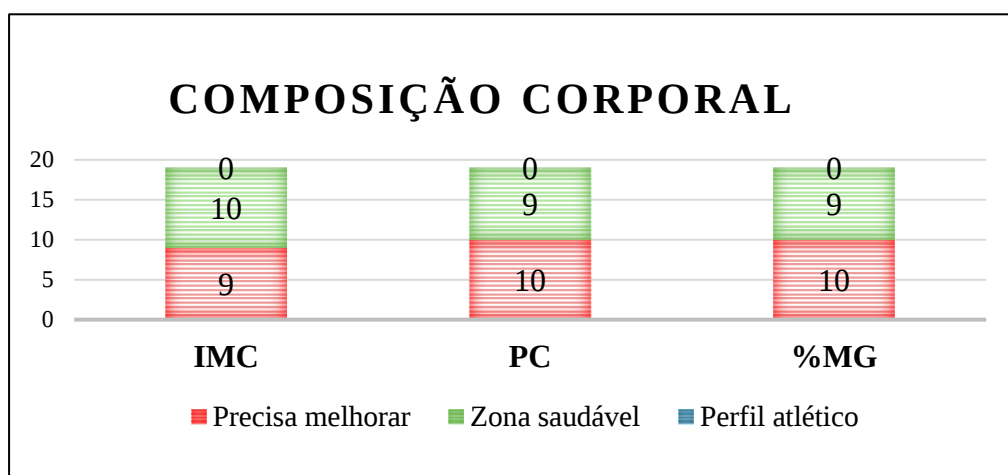


Gráfico 1- Composição Corporal

Os resultados obtidos ao nível da aptidão neuromuscular revelaram que nos testes de agilidade, abdominais, velocidade, flexibilidade (senta e alcança) e flexões, mais de 50% da turma estava abaixo da zona saudável. Destaca-se que o teste das flexões foi o que apresentava mais fragilidades, com apenas um aluno acima do valor saudável, enquanto os restantes estavam abaixo. Por outro lado, os resultados foram muito positivos no teste de flexibilidade dos ombros, especialmente do ombro direito, onde toda a turma se encontrava na zona saudável, ao contrário do ombro esquerdo, onde 10% dos alunos precisava melhorar. Nos testes de impulsão horizontal e vertical, 63% dos alunos estava na zona saudável e 37% na zona de perfil atlético.

Relativamente à aptidão aeróbica, apenas 30% dos alunos da turma se encontrava na zona saudável, estando os restantes 60% a precisar melhorar os seus resultados, com apenas um aluno a alcançar valores na zona do perfil atlético.

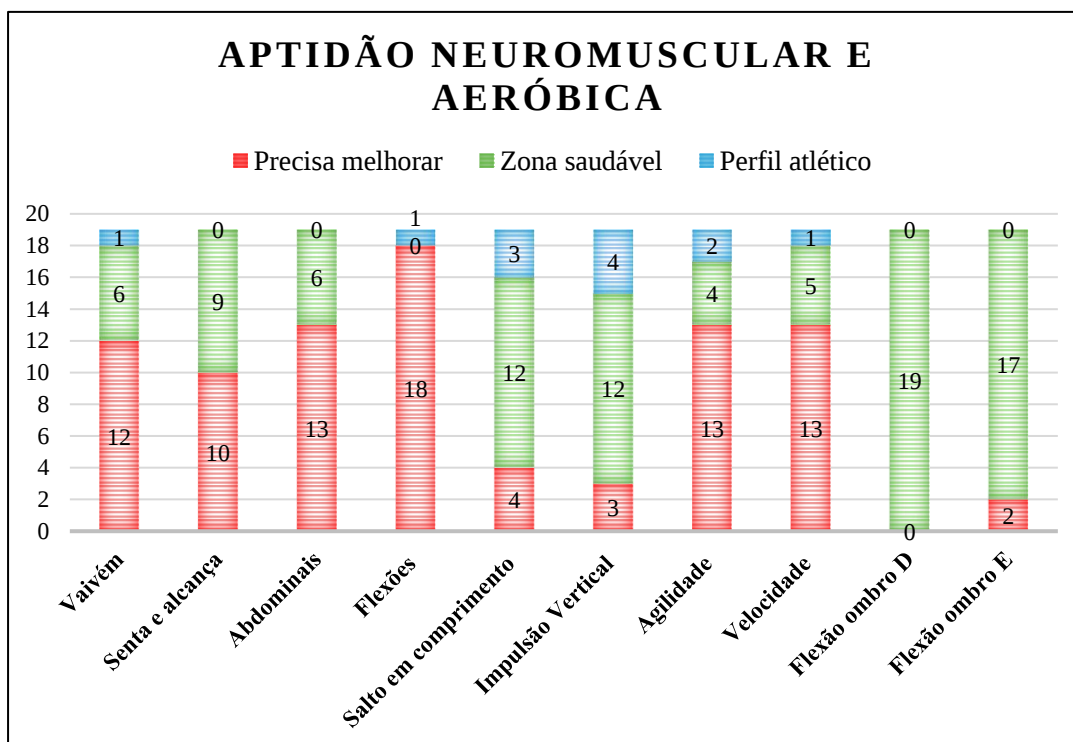


Gráfico 2 – Aptidão Neuromuscular e Aeróbica

4.2.3.3.5. Teste Sociométrico

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n. °46/86), no seu artigo nº.2, é possível constatar que o sistema educativo deve responder às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários, valorizando a dimensão humana do trabalho.

Neste sentido, as competências sociais e pessoais apresentam grande relevância no quadro da disciplina de EF, pois é nesta que se consegue proporcionar maior consonância social e educacional, uma vez que os alunos aprendem a conhecer e vencer limites (medo, vergonha e timidez) e a valorizar o respeito pelos companheiros e adversários (Pereira e Souza, 2014).

Assim, o teste sociométrico, e segundo a perspetiva de Bonito (2018), é uma estratégia poderosa que os professores possuem para estudar as inter-relações dos grupos-turma, permitindo descobrir os alunos populares, os isolados, os excluídos, as amizades e os subgrupos das classes em que ensinam e, conseqüentemente, possibilitando uma intervenção mais personalizada e benéfica para o aluno.

Através deste teste foi possível identificar a existência de dois alunos excluídos da turma, sendo que um deles referiu em todas as questões não conhecer nenhum colega e, portanto, não poder responder; a existência de dois pequenos grupos, com alunos a se escolherem mutuamente em todas as questões positivas; e a existência de quatro alunos que são claramente os líderes ou os mais populares da turma, sendo estes os mais escolhidos pelos restantes elementos.

4.2.4. Caraterização da turma: um desafio ou uma oportunidade de intervenção

Tendo em consideração os resultados apresentados anteriormente, a caraterização da turma trouxe consigo um conjunto de desafios, mas também de oportunidades de intervenção. O facto de uma percentagem considerável de alunos referir não ter gosto pela EF, nem pela escola, foi um desafio, pois não é fácil conseguir envolver alunos que não sentem motivação, interesse ou gosto por um determinado assunto, principalmente quando somos professores estagiários e inexperientes.

Por outro lado, uma oportunidade de tentar contribuir para que esses alunos pudessem olhar para a disciplina de outra forma, sentindo que a mesma trazia benefícios e contributos para as suas vidas futuras. Este dado obrigou a refletir sobre potenciais estratégias para tornar a EF mais atrativa e motivadora para esse grupo de alunos, bem como garantir que os restantes mantinham uma perspetiva positiva da mesma. O mesmo aconteceu com matérias mais específicas, como foi o caso das ARE, pelo que se procurou criar estratégias que pudessem tornar esses conteúdos mais motivadores, como o uso de meios tecnológicos, e ainda, a abordagem de danças e conteúdos diferentes dos “abordados tradicionalmente”.

Considerando que, tal como salienta Pinto (2019), os professores podem ter mais influência nos alunos do que os próprios pais, servindo de modelos e incentivando-os a adotar certos estilos de vida e a ajustar comportamentos, as características desta turma apresentaram-se como uma oportunidade para implementar e praticar o “tato pedagógico”. Esta abordagem, centrada na dimensão humana e relacional, não só se coadunou com valores pessoais da professora em estágio, como potenciou a valorização da dimensão humana no ensino e contribuiu para o interesse dos alunos pela escola, pelas aulas e pelos conteúdos a aprender. Oliveira e Guimarães (2017) acrescentam ainda que, durante a prática docente, se os professores conseguirem influenciar positivamente os

alunos, os resultados serão vantajosos para todos: uma sociedade que reconhece a importância dos professores e alunos que os respeitam na sala de aula.

Os resultados do teste sociométrico, por sua vez, apresentaram-se como uma excelente oportunidade para implementar e experienciar alguns modelos, como o caso do modelo de competência, com o intuito de contribuir para a integração dos alunos que se encontram excluídos, bem como desenvolver conteúdos relacionados com a disciplina de forma a solicitar a inclusão, potenciar a motivação e promover um clima mais adequado à aprendizagem. Isto porque, tal como é referenciado por Antunes (2019), este tipo de modelos coloca os alunos no centro do processo, uma vez que todos participam na dinamização das aulas de forma equitativa, assumindo funções diversificadas, elevando os níveis motivacionais devido ao sentimento de participação ativa nas tarefas e, consequente, desenvolvimento de competências pessoais e sociais.

Referenciando de forma mais específica o diagnóstico inicial, apesar de positivo para aumentar o conhecimento sobre os alunos e contribuir para a construção do planeamento anual, a sua realização na primeira semana de aulas, abrangendo todas as matérias que seriam abordadas ao longo do ano, apresentou algumas desvantagens. Em primeiro lugar, avaliar os alunos em todas as matérias logo no início do ano, em vez no início de cada pausa letiva, pode resultar em avaliações que não correspondem à realidade do momento em que os conteúdos de cada matéria forem efetivamente abordados. Em termos de competências motoras, por exemplo, os alunos podem apresentar desempenhos superiores em comparação com os registos iniciais.

Além disso, tratando-se de uma turma do décimo ano, desconhecida tanto para o professor como para os próprios alunos, as suas prestações durante a avaliação podem ter sido afetadas negativamente pelo facto de estarem num ambiente novo e a interagir com colegas desconhecidos. Esta situação pode ter inibido o seu desempenho, não refletindo verdadeiramente as suas capacidades e potencialidades, o que vai ao encontro do que afirma Nunes (2021), ao referir que a transição escolar é um processo complexo que pode influenciar significativamente a prestação dos alunos. A mudança para um novo ambiente escolar, com novas exigências e desafios, pode impactar a confiança, a motivação e a integração dos alunos.

Assim, embora a avaliação diagnóstica inicial tenha o seu mérito, ajudando a realizar o planeamento anual e ter um conhecimento inicial da turma, torna-se crucial

considerar o contexto e o momento da sua aplicação para garantir que os resultados obtidos sejam representativos e úteis para o processo de ensino-aprendizagem. Daí ter sido fundamental manter uma metodologia de diagnóstico-prescrição-controlo, permitindo perceber se algumas das abordagens inicialmente definidas eram ainda adequadas aos níveis dos alunos no momento da sua implementação.

4.3.Planeamento anual: tomada de decisão num contexto de dúvida e incerteza

O planeamento é uma atividade crucial para a maioria das manifestações de organização social humana, assumindo-se como um elemento didático fundamental no processo de E-A no âmbito da educação, orientando as etapas da prática pedagógica. Este instrumento permite ao professor delinear objetivos claros, selecionar conteúdos apropriados e definir metodologias que atendam às necessidades específicas dos alunos, garantindo assim uma abordagem mais estruturada e eficiente (Lopes, et al., 2016), contrariamente ao agir aleatoriamente, fazendo de “qualquer jeito” (Luckesi, 2005). Segundo Moura e Antunes (2014), a elaboração de um plano anual não só facilita a organização das atividades ao longo do ano letivo, mas também permite uma melhor adaptação às mudanças e necessidades que possam surgir, devendo, portanto, ser flexível e integrar períodos de aprendizagem concentrada e de revisão/aperfeiçoamento.

Consequentemente, o sucesso e a eficácia do mesmo dependem de uma construção coerente e estratégica, onde são importantes a definição de metas, objetivos, avaliação de recursos e considerações temporais. Esses são alguns dos alicerces para a construção de um planeamento anual robusto e adaptado às necessidades específicas dos alunos, permitindo a realização de ações bem-sucedidas e o alcance dos resultados desejados. Neste mesmo sentido, Lopes et al. (2011) refere ser fundamental que o planeamento tenha em consideração os objetivos visados e o processo que nos pode levar a eles, bem como os efeitos centrais e colaterais que serão alcançados, e as dificuldades que poderemos enfrentar.

Para a concretização do planeamento anual foi necessário ter atenção a diversos fatores, no sentido de orientar a intervenção pedagógica, permitindo uma planificação das matérias de ensino, estratégias, conteúdos e métodos adequados ao alcance dos objetivos definidos para os alunos, baseados nos níveis e características dos mesmos. Em primeiro lugar, foi fundamental ter em consideração as AE (2018), documento que visa orientar a

planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem de todos os alunos, definir um conjunto de metas a alcançar e servir como quadro de referência para o ensino. Para além disso, este documento contempla ainda um conjunto de competências que devem ser desenvolvidas pelos alunos que frequentam o décimo ano, na disciplina de EF, em cinco matérias de nível introdutório e uma de nível elementar, de diferentes subáreas: duas matérias na subárea dos Jogos Desportivos Coletivos; uma matéria na subárea da Ginástica; uma matéria na subárea das Atividades Rítmicas e Expressiva; e duas matérias na subárea do domínio outras. No que diz respeito à área da Aptidão Física e dos Conhecimentos, o aluno deve ser capaz de desenvolver capacidades motoras demonstrando aptidão muscular e aeróbica que se enquadrem dentro da zona saudável definida pelo FITescola.

Em segundo lugar, consideraram-se os critérios de avaliação e o Planograma definido pelo Grupo Disciplinar de EF para o ano letivo 2023/2024, onde constam as modalidades/matérias definidas para cada um dos anos de ensino, atendendo à disponibilidade em termos de instalações, materiais e equipamentos. Neste contexto, para o décimo ano de escolaridade, ficou estipulado que seriam: JDC (Basquetebol e Voleibol), Ginástica de solo, ARE, Atividades de Combate e Atletismo, Patinagem, Raquetes ou ainda outra matéria que se enquadrasse dentro da categoria outras.

Foi também essencial ter em consideração os recursos espaciais, o Regulamento Interno e o Regimento das Instalações Desportivas, na medida que estes podiam limitar as opções disponíveis. Certas matérias de ensino, como Badminton e Ginástica, exigiam características espaciais específicas e, portanto, necessitavam ser realizadas no interior do pavilhão ou ginásio central. Além disso, foi necessário considerar a existência de um sistema de rotações, estabelecido pelo diretor de instalações, assim como cumprir as normas internas estabelecidas.

Por fim, sendo o aluno um dos elementos centrais, principalmente se, tal como refere Lopes et al. (2014), defendermos que a educação deve ser vista como um meio de transformação do indivíduo e ajudar a gerir equilíbrios, através de um processo onde o aluno é o elemento central e não o professor ou a matéria, o mesmo tem de ser considerado. Para tal, foram considerados todos os dados relevantes da avaliação diagnóstica (vivências desportivas, os interesses, as fragilidades e as necessidades dos alunos) a fim de aumentar a motivação dos mesmos para aprender. Em relação às matérias a abordar, optou-se pelo Voleibol juntamente com a Dança e a Ginástica no 1.º período,

seguindo-se o Badminton e o Basquetebol no 2.º período e os Desportos de Exploração da Natureza (DEN) (Orientação, Canoagem, Tiro com arco, Stand Up Paddle) e os Desportos de Combate (DC) no 3.º período, tal como se pode constatar no apêndice 2.

4.3.1. Reflexão do Planeamento Anual

Tomar decisões nem sempre é uma tarefa fácil, no entanto, em todas as profissões que envolvem lidar com pessoas, é essencial possuir a capacidade de as tomar, caso contrário, o trabalho pode tornar-se uma mera aplicação de fórmulas pré-definidas. Para tomar decisões adequadas ao contexto, é necessário saber diagnosticar, prescrever e controlar os processos. Este processo é fundamental, pois o professor precisa ser capaz de atuar sobre o aluno, incentivando reações e transformações, o que só é possível através de uma correta dosagem de intervenção e orientação (Lopes et al., 2011).

Assim, a realização do planeamento anual, foi uma tarefa desafiadora, que exigiu a definição das matérias a serem abordadas em cada período, dos conteúdos a serem lecionados, bem como as estratégias e métodos adequados para cada um deles, tendo sempre em consideração as condições locais (pessoas, espaços e os materiais) e temporais (número de horas). Sendo que pretendemos contribuir para o desenvolvimento integral do aluno, e que este deve ser o centro de todo o processo, foi fundamental considerar as vivências desportivas, os interesses, as fragilidades e as necessidades dos alunos, a fim de aumentar a motivação dos mesmos para aprender. Claro que, perante a realidade em que o planeamento foi elaborado, algumas destas considerações tornaram-se um pouco utópicas, pois na realidade as matérias já tinham sido previamente definidas pela escola, para cada um dos anos de escolaridade a lecionar. Estes dados são concordantes com que é referenciado por Jacinto et al. (2001), pois embora seja desejável que as atividades sejam priorizadas segundo a interpretação que o professor faz das características dos seus alunos, este acaba por ficar condicionado a cumprir horários, e respeitar a definição à priori da circulação da turma pelas instalações.

Numa tentativa de contornar esta realidade, procurou-se dentro das matérias previamente definidas pelo departamento, utilizar por períodos matérias que permitissem os alunos se sentirem mais motivados. Isto porque, a própria matéria de estudo poderá despertar no aluno uma motivação que o impulsiona a vencer obstáculos e ter sucesso na aprendizagem, contribuindo para alunos determinados, competentes e satisfeitos

(Camargo et al., 2019). Neste mesmo sentido, Antunes et al. (2024), acrescentam que a motivação é essencial para promover comportamentos intencionais, como a prática de AF nas aulas e na vida adulta. Assim sendo, sabendo que as ARE eram uma matéria menos apreciada pelos alunos, a abordagem conjunta desta com o Voleibol, pareceu adequada para manter o interesse e o entusiasmo dos mesmos. Ou seja, uma vez que a motivação é a energia que impulsiona a pessoa numa determinada direção, levando-a a realizar uma determinada tarefa, um professor comprometido com o seu aluno deve conhecer e utilizar recursos que o motivarão a ter uma aprendizagem significativa.

No que diz respeito a questões mais estruturais, uma vez que a elaboração de um planeamento anual era uma novidade, houve dificuldade em saber por onde começar. Surgiram inúmeras questões, tais como “o que deve conter um planeamento?”, “como se deve construir?”, “que variáveis devem ser consideradas na elaboração do mesmo?”, “de que forma se devem estruturar tais informações?”, entre outras. Consequentemente, uma das soluções foi basear-se nos planeamentos de outras escolas, bem como nos trabalhos realizados por colegas de anos anteriores. No entanto, apesar destes documentos fornecerem algumas ideias de como planear, levaram à construção de um documento pouco autêntico e funcional, demasiado elaborado e com algumas informações resultantes de um “copy & paste”, que nada contribuíam para o sucesso do estágio (apêndice 1). Após alguma ponderação, foi elaborado um planeamento muito mais simples, contemplando os espaços disponíveis para a prática, a distribuição das matérias pelo número desejado de aulas, ou seja, por blocos, e, finalmente, a calendarização desses blocos pelos períodos letivos e pelos dias de lecionação da disciplina (apêndice 2).

Esta organização facilitou o tratamento dos conteúdos, uma vez que, tal como referenciado por Rosado (2010), este tipo de modelo de ensino é o mais frequente e tradicional em EF, consistindo em definir um conjunto de aulas sobre uma mesma matéria, distribuindo os conteúdos de forma concentrada e em função da rotação dos espaços. Esta decisão foi igualmente motivada pelo facto de uma organização por etapas ser mais difícil de implementar com sucesso, exigindo habitualmente aulas politemáticas com estações e circuitos, com uma grande diversidade de atividades (Rosado, 2010). Embora reconheça-se que o ensino por etapas seria mais benéfico, optou-se por esta abordagem considerando uma relação custo-benefício entre os espaços disponíveis, as matérias a abordar e uma metodologia que pareceu potenciar a organização das UD's. Apenas a aptidão física foi desenvolvida ao longo de todo o ano, assemelhando-se ao

modelo por etapas, onde os diversos conteúdos a abordar foram distribuídos ao longo do ano, desencadeando uma consolidação dos mesmos a longo prazo.

Adicionalmente, uma vez que alguns dos conteúdos abordados eram “novos” para os alunos, este modelo teria sido adequado por ser considerado mais vantajoso para indivíduos principiantes, que se encontrem pouco motivados, apresentem níveis de aptidão física mais baixos ou para tarefas muito complexas e que exijam níveis de esforço elevados (Rosado, 2010). Exemplo disso, foi a forma como os DEN foram abordados, mais especificamente o caso da canoagem, da orientação e do tiro com arco. Uma vez que estas matérias foram deixadas para o último período, o tempo disponível para desenvolver conteúdos relacionados com as mesmas foi mais reduzido, limitando o envolvimento dos alunos, que embora tenham realizado algumas tarefas essenciais ao sucesso da componente mais prática, não tiveram um papel tão ativo no planeamento e na implementação das mesmas como desejado. Assim, teria sido mais adequado que alguns conteúdos relacionados com os DEN fossem preparados ao longo do ano. Outra alternativa seria utilizar 10-15 minutos de diferentes aulas ao longo do ano a fim de preparar os alunos para as aulas práticas, trabalhando conteúdos relacionados com a forma de utilizar os materiais (desde o transporte dos caiaques e pranchas, até às técnicas de utilização das pagaias, ou, técnica de montagem do arco e de realização da mira, por exemplo), bem como com critérios de segurança e de leitura do meio que eram importantes considerar.

Por todos estes fatores, é crucial que o planeamento seja considerado uma ferramenta flexível e adaptável. Este deve ser visto como um processo dinâmico, onde a definição do ponto de partida e os objetivos a alcançar são componentes essenciais, permitindo ajustes contínuos, respondendo às necessidades e circunstâncias que surgem ao longo do percurso educativo.

4.4.Unidades didáticas

4.4.1. Enquadramento

Segundo o Decreto-Lei n.º 204/2001, o professor assume-se como um profissional de educação com a função específica de ensinar e promover aprendizagens no âmbito de um currículo, facilitando a aquisição de conhecimentos, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade. Para tal, é essencial reestruturar o processo de E-A, garantindo

que a integração didática se torne uma característica definidora, algo que pode ser alcançado através da criação de Unidades Didáticas (UD), que são estruturadas em torno de um tema central e um elemento integrador. Sem esquecer que qualquer currículo ou programa de estudo deve ser cuidadosamente adaptado ao grupo etário a que se destina, assegurando que as suas componentes são implementadas com atenção às necessidades específicas e às características individuais dos alunos (Abreu et al., 1990).

O termo UD remete para uma realidade técnico-didática que tem por base um conjunto de opções metodológicas-estratégicas, envolvendo etapas essenciais, sendo a planificação uma das mais importantes (Vasconcellos, 1995). Neste sentido, o desenvolvimento de uma UD assume um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem (Pais, 2013).

De forma mais simplificada, podemos definir as UD enquanto ferramentas que permitem ao professor organizar os conteúdos e matérias de ensino, planeando como e durante quanto tempo determinadas matérias serão abordadas, e com que objetivos. Estes objetivos devem sempre estar alinhados com o Projeto Educativo de Escola (PEE), as AE, e o que é preconizado no documento do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

4.4.2. Objetivos

As UD enquanto unidades de programação e modo de organização da prática de um professor são constituídas por um conjunto sequencial de tarefas de E-A, num determinado espaço de tempo, com o propósito de alcançar os objetivos didáticos definidos previamente e dar resposta às principais questões do desenvolvimento curricular: o que ensinar (objetivos e conteúdos), quando ensinar (sequência ordenada de atividades e conteúdos), como ensinar (tarefas de ensino e aprendizagem, organização do espaço e tempo) e como avaliar (instrumentos e critérios) (Pais, 2013).

Por sua vez, a definição adequada dos objetivos educacionais é essencial, pois proporciona direção e clareza ao processo de E-A. Objetivos bem definidos facilitam a elaboração do conteúdo programático e o formato dos materiais didáticos, determinando a sua complexidade e garantindo que sejam disponibilizados de forma adequada. Além disso, orientam a escolha das atividades dos alunos e a elaboração dos critérios de

avaliação, assegurando uma coerência didática e contribuindo para a eficácia do ensino (Lucena & de Medeiros, 2015).

Pela sua importância, foram definidos um conjunto de objetivos transversais a todas a UD, relacionados com a aquisição de competências e capacidades por parte dos alunos:

- Melhorar o sucesso educativo dos alunos;
- Promover um clima positivo de aprendizagem;
- Gerir de forma racional os recursos materiais e os espaços escolares;
- Formar cidadãos responsáveis, autónomos, solidários, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo;
- Promover uma participação ativa dos alunos e o sucesso individual e coletivo;
- Potenciar o respeito e a cordialidade pelos companheiros, quer assumam papel de colegas ou de adversários;
- Aceitar o apoio dos companheiros nos esforços de aperfeiçoamento próprio, bem como as opções do(s) outro(s) e as dificuldades reveladas por ele(s);
- Cooperar nas situações de aprendizagem e de organização, escolhendo as ações favoráveis ao êxito, segurança e bom ambiente relacional na atividade da turma;
- Potenciar a capacidade de decisão e tarefas de grupo com equidade e respeito pelas exigências e possibilidades individuais;
- Potenciar as iniciativas e propostas pessoais de desenvolvimento da atividade individual e do grupo, considerando as que são apresentadas pelos companheiros com interesse e objetividade;
- Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais (Despacho n.º 8476-A/2018).

4.4.3. Processo de conceção das Unidades Didáticas

Segundo Ibañez (1992), uma UD representa a inter-relação entre todos os elementos que influenciam o processo de ensino-aprendizagem, caracterizando-se por uma coerência interna e metodológica ao longo de um período definido. Pode ainda ser entendida como um processo estruturado de E-A ou um plano de ação docente que se

inicia com a definição clara dos objetivos e se desenvolve em torno da explicitação das atividades a serem realizadas, culminando com a aplicação de mecanismos destinados a melhorar o processo educativo (Moreno, 1990).

Assim, é fundamental definir os objetivos didáticos, os conteúdos de aprendizagem, as atividades a desenvolver e os aspetos metodológicos e avaliativos considerados relevantes, o que pressupõe uma fase de reflexão e tomada de decisão prévia à sua elaboração. Ao longo do ano e fruto dessa ponderação, foram desenvolvidas um total de sete UD.

Estas foram desenvolvidas segundo uma estruturação lógica: breve introdução, onde foi realizada a caracterização da matéria de ensino e a pertinência da mesma para o processo de E-A dos alunos e os seus desenvolvimentos; informações relativas ao período e horário letivo, sendo feita referência às horas e número de aulas destinadas a cada matéria; objetivos da UD, os quais devem estar de acordo com o que se encontra referenciado nas AE e com a avaliação diagnóstica; avaliação, apresentando-se os resultados das avaliações diagnósticas, tal como referido anteriormente, e algumas estratégias que poderão ser rentáveis de ter em consideração na implementação da UD; estratégias didático-pedagógicas utilizadas ao longo das aulas; planeamento da UD, fazendo referência a recursos materiais e espaciais, estruturação e sequência de conteúdos; reflexão final retirando algumas ilações sobre toda a UD, bem como as referências bibliográficas utilizadas para fundamentar a mesma. Dois exemplos das UD contruídas podem ser consultados nos apêndices 3 e 4.

4.4.4. Estratégias Didático-Pedagógicas

A elaboração das UD deverá ter em consideração um conjunto de estratégias didáticas e pedagógicas relacionadas com os métodos, os estilos, os modelos e as funções de ensino, na medida em que todos estes fatores são essenciais para uma boa estruturação, aplicação e funcionamento das aulas. Tal como refere Mosston (1988), o processo de ensino pretende provocar alterações nos comportamentos dos alunos através do confronto ativo com as matérias de ensino, onde os métodos, estilos e modelos de ensino são indispensáveis para alcançar esse objetivo.

Segundo Quina (2009), os métodos, estilos e modelos são formas de ensinar que diferem em termos de abrangência. Os modelos são mais abrangentes e podem englobar

diversos métodos e estilos de ensino, estando relacionados com o planeamento, estruturação e implementação das UD. Já os métodos e estilos de ensino, estão relacionados com a forma de transmitir os conteúdos e de alcançar os objetivos de curto prazo.

Adicionalmente e tal como referenciado por Bento (2023), há uma vasta gama de combinações possíveis entre os diferentes modelos, métodos e estilos de ensino. Não obstante, é essencial que o professor tenha um conhecimento aprofundado de cada um deles, compreendendo os seus pontos fortes e fracos, para poder selecionar os mais adequados ao contexto em que se encontram e às características específicas e únicas dos alunos, nomeadamente as suas potencialidades, capacidades, fragilidades e necessidades.

4.4.4.1. Funções de Ensino

Todas as unidades deverão ter em consideração as funções de ensino de Piéron (1992): a apresentação de conteúdos, a organização/gestão da aula, os feedbacks, a disciplina, a afetividade/clima e a observação silenciosa.

A apresentação de conteúdos refere-se à forma como a informação é transmitida aos alunos, sendo vital garantir que os alunos possam realmente compreender e aplicar, utilizando métodos como a descoberta guiada, demonstração ou suporte visual. Esta abordagem é fundamental porque, como Silva (2002) salienta, a “explicação do conteúdo” é crucial para a aprendizagem eficaz. É através da explicação que o aluno entende e processa o conteúdo, e essa explicação continua a ser um elemento estruturante básico do trabalho docente. Dentro desta componente é fundamental considerar:

- Organizar os alunos pelo espaço, sendo desejado que todos se encontrem no campo visual do professor;
- Reduzir interferências provenientes de outros grupos ou materiais, pelo que a distribuição dos mesmos pelo espaço só deve ocorrer após a explicação;
- Ter atenção ao sol e ao vento, procurando proteger os alunos desses fatores, deixando-os de costas para o sol, por exemplo.

No que concerne à organização e gestão da aula, é fundamental seguir uma lógica progressiva, iniciando com atividades mais simples e avançando gradualmente para as mais complexas, conforme destacado por Teixeira e Reis (2012). É essencial prestar

atenção à forma como as formações e deslocamentos dos alunos são estruturados, bem como à disposição e arrumação do material utilizado. Estas práticas não só facilitam o desenvolvimento harmonioso da aula, como também otimizam a utilização do tempo disponível. Além disso, estratégias como o trabalho por estações e em grupos, revelam-se particularmente eficazes para maximizar o aproveitamento dos recursos e do tempo.

O feedback é fundamental no sentido de fornecer ao aluno informações pertinentes para as suas aprendizagens, no sentido de facilitar a aquisição de informação por parte do mesmo. Podem ser interrogativos, desaprovativos, prescritivos, descritivos e apreciativos, sendo o último aquele que mais contribuem para a motivação dos alunos, e para um clima positivo nas aulas. De Paiva et al. (2021) reforça que o Feedback, entre outros aspetos, tem uma natureza preventiva, com o objetivo de apoiar não só o professor no processo de ensino, mas também o aluno no processo de aprendizagem, uma vez que ambos trabalham em conjunto. Este apoio mútuo ajuda a definir ações e a ajustar a metodologia utilizada.

A afetividade e o clima estão intimamente ligados, pois um ambiente positivo facilita a expressão da afetividade, criando condições mais favoráveis para o desenvolvimento das relações interpessoais. De acordo com Turrati et al. (2011), a afetividade é uma constante na vida humana, desde o nascimento até à morte, influenciando todas as fases do desenvolvimento. No contexto educativo, a presença da afetividade intensifica o processo de E-A, tornando-o mais eficaz e promovendo um melhor desenvolvimento cognitivo e intelectual. Assim, para criar um clima positivo que favoreça a afetividade, é essencial incentivar a participação de todos os alunos, tratando-os pelo nome e ouvindo as suas sugestões, promover uma competição saudável, ajustar os objetivos às necessidades individuais de cada aluno, e utilizar de forma eficaz os recursos disponíveis para a aula.

Por fim, a observação silenciosa deve ser considerada uma estratégia fundamental, pois permite ao professor aproveitar todos os momentos para observar discretamente os alunos. Esta prática pode fornecer informações valiosas que auxiliam no planeamento e nas intervenções futuras. Como destaca Gonçalves (2008), a observação é essencial para adquirir um conhecimento profundo sobre o grupo, o que é crucial para a diferenciação pedagógica. Além disso, serve como base tanto para o planeamento como para a avaliação, garantindo que as estratégias adotadas estão alinhadas com as necessidades e características dos alunos.

Foi também privilegiada a utilização de jogos cooperativos e situações lúdicas. Isto porque, tal como referido por Tiet e Scalco (2000), o jogo deve estar presente entre os recursos didáticos de um professor, auxiliando no desenvolvimento global dos alunos, e contribuindo para um melhor desempenho nas demais atividades curriculares, permitindo aprendizagens mais significativas associadas à satisfação e ao êxito. Neste sentido, Silva (2022) refere que o ensino por meio de atividades lúdicas contribui para aulas mais dinâmicas, atrativas, convidativas e inovadoras, através de jogos que favoreçam a aprendizagem, estimulem a criatividade.

No caso dos jogos cooperativos, e tendo em conta os resultados alcançados no teste sociométrico, tornou-se fundamental utilizá-los na medida que permitem criar condições para a participação de todos, com uma meta comum. Estes não devem ser utilizados como um passatempo sem finalidade ou como forma de reforçar valores associados à competição e a valorização do forte e do fraco, mas sim como ferramenta pedagógica que valorize o desenvolvimento do indivíduo como um todo, tanto em termos físicos como psíquicos ou sociais (Brotto, 1999).

4.4.4.2. Modelos de Ensino

A escolha de um determinado modelo de ensino está diretamente relacionada com os conteúdos programáticos e os objetivos pedagógicos, influenciando diretamente a instrução e as metodologias/estratégias adotadas pelos professores nas suas aulas. Desde os diferentes modelos de instrução centrados no professor até aos centrados no aluno, as diferentes formas de organizar a instrução dos professores, define os papéis que cada um desempenhará no processo educativo (Oliveira et al., 2017). Assim sendo, não se pode considerar que existem modelos melhores que outros, mas sim que cada modelo tem diversas potencialidades desde que empregue nas situações para as quais foi desenvolvido, em função do tipo de alunos, dos conteúdos programáticos e dos objetivos pedagógicos (Metzler, 2011).

No entanto, tal como referenciado por Silva et al. (2017), é fundamental encontrar um equilíbrio entre as necessidades de orientação e apoio do professor e as necessidades de promover a autonomia dos alunos, principalmente quando vivemos tempos acelerados e de mudança, onde as demandas da Revolução Industrial já não são suficientes para responder às necessidades contemporâneas.

Ao longo das UD desenvolvidas, foram utilizadas uma grande diversidade de modelos de ensino, alguns que conferem um papel mais passivo ao aluno, nomeadamente, o Modelo de Instrução Direta (MID), e outros que mobilizam uma participação mais ativa, crítica e autónoma dos alunos, o Modelo Desenvolvidamental (MD), o Modelo de Competência (MC) e o Modelo Teaching Games For Understanding (TGfU).

Modelo de Instrução Direta (MID)

O Modelo de Instrução Direta (MID), conforme descrito por Pereira et al. (2022), coloca o professor no centro do processo de E-A, com o aluno assumindo um papel passivo de simples replicador de saberes. Este modelo, considerado autocrático, não favorece a interação ou o diálogo, focando-se na transmissão de conteúdos pelo professor e nas atividades repetitivas e de memorização. Duarte (2018) critica a falta de ligação dos conteúdos à realidade dos alunos, resultando em aulas previsíveis e excessivamente verbais, enquanto Mizukami (1986) sublinha a relação vertical entre professor e aluno, onde o professor impõe regras e orienta todas as ações.

Apesar das críticas, o MID tem-se mostrado eficaz em contextos de prática repetitiva e em tarefas de baixa complexidade, especialmente com alunos mais jovens ou com ritmos de aprendizagem mais lentos, garantindo-lhes sucesso e motivação (Metzler & Colquitt, 2021). O modelo também é eficaz na revisão de conteúdos anteriores, conectando-os aos novos, o que favorece a retenção e compreensão. A estruturação das tarefas em pequenos passos e a prática inicial orientada para o sucesso motor contribuem para a confiança e motivação dos alunos, sendo o feedback corretivo essencial para avançar para tarefas mais desafiantes (Rosenshine, 1983).

Embora este modelo possa atribuir um papel menos significativo ao aluno como agente central na aquisição e construção do conhecimento (Duarte, 2018), pode revelar-se vantajoso se for utilizado de forma adequada e adaptada às necessidades e características individuais de cada aluno ou turma. Um dos contextos em que este modelo foi implementado foi na abordagem das ARE, em momentos que foram lecionadas coreografias existentes, procurando-se rentabilizar o tempo dedicado à aprendizagem das mesmas.

A estratégia de trabalhar “por espelho”, onde os alunos observam e repetem os movimentos demonstrados pelo professor, revelou-se particularmente eficaz, especialmente numa fase inicial da aprendizagem, dada a baixa proficiência e experiência dos alunos nestes conteúdos. Isto está em consonância com Saviani (2008), que refere que esta estrutura permite uma correção eficaz dos exercícios: se os alunos realizarem corretamente os movimentos, significa que assimilaram o conhecimento anterior e estão prontos para progredir. Caso contrário, indica que necessitam de mais exercícios e de um prolongamento do processo de aprendizagem até que estejam preparados para avançar para novos conhecimentos.

Outro exemplo foi a abordagem dos conteúdos relacionados com os DEN, onde o MID se revelou particularmente eficaz na transmissão de normas e rotinas de segurança. Este modelo de ensino, ao proporcionar uma estrutura clara e controlada, permitiu orientar os alunos de forma precisa, assegurando que compreendiam e dominavam os procedimentos essenciais antes de avançarem para atividades mais complexas. A transmissão detalhada de regras de segurança permitiu uma rápida minimização de riscos, visto que as técnicas e regras pretendidas eram iguais para toda a turma.

Teaching Games for Understanding (TGfU)

O modelo TGfU surge como uma alternativa ao método tradicional de ensino. Este foca-se nos “porquês” do jogo antes de abordar os “comos” das ações técnicas, privilegiando a compreensão da lógica do jogo e a aplicação das técnicas dentro de um contexto real. Isso implica que a aprendizagem de técnicas isoladas não é suficiente para o sucesso no jogo (Liu et al., 2020; Fagundes et al., 2023).

De acordo com Clemente (2014), o modelo rompe com a pedagogia tecnicista, colocando o aluno no centro do processo de aprendizagem e o professor no papel de mediador. O ensino é dividido em três etapas: compreensão da dinâmica do jogo, tomada de decisão e desenvolvimento das ações de jogo. O modelo promove um desenvolvimento holístico do aluno, permitindo-lhe responder eficazmente às exigências táticas do jogo (Fagundes et al., 2023).

Apesar das suas potencialidades, o modelo TGfU também apresenta desafios. Embora seja eficaz na promoção de uma compreensão mais profunda dos jogos e na

centralização do aluno no processo de aprendizagem, requer um elevado nível de conhecimento específico por parte do professor. Garganta (1998) destaca que o ensino de desportos deve considerar as características específicas de cada modalidade, o que pode ser um desafio no contexto do TGfU.

Uma das principais dificuldades do TGfU está relacionada com a complexidade da tarefa didático-pedagógica que este implica, exigindo do professor um entendimento profundo da lógica interna dos jogos, e também a capacidade de criar situações-problema que levem os alunos a desenvolver ações táticas de forma significativa. Assim, o sucesso do TGfU depende da capacidade do professor em adaptar a complexidade tática ao nível de competência dos alunos, garantindo que as tarefas propostas estão alinhadas com as suas capacidades e potencialidades, o que nem sempre é fácil de conseguir (Caetano et al., 2023). A existência de diferenças significativas em termos de proficiência, na turma, desencadeou dificuldades nas situações jogadas, principalmente numa fase inicial da implementação deste modelo, pois o facto de alguns alunos não dominarem aspetos mais técnicos dificultava a capacidade dos mesmos darem continuidade ao jogo. Perante tais dificuldades, e através do questionamento, foi possível constatar que embora as tomadas de decisão e a leitura das situações fossem positivas, os alunos não eram capazes de executar adequadamente os gestos técnicos, ou seja, em termos de raciocínio os alunos eram capazes de responder ao “o que fazer” e “quando fazer”, mas não eram capazes de alcançar com sucesso o “como fazer”.

Uma das matérias de ensino onde este modelo foi implementado, foi o Voleibol, principalmente por permitir a prática do jogo em espaços mais reduzidos, com menor número de jogadores por equipas e com regras modificadas. Todas estas adaptações pretendiam contribuir para uma maior dinâmica e exigiam que os alunos se ajustassem constantemente a novas situações dentro do jogo, tal como é referenciado por Sarmento et al. (2018). O ensino do Voleibol “além da mera técnica”, pretendia oferecer uma experiência de aprendizagem mais rica e contextualizada, onde os alunos não apenas dominavam o toque de dedos ou a manchete, mas também compreendiam quando e como aplicar esses elementos técnicos em situações reais de jogo. Assim, o objetivo era que os alunos desenvolvessem a capacidade de tomar decisões informadas e aplicassem os seus conhecimentos de forma prática e eficaz.

Adicionalmente, ao proporcionar um ambiente onde os alunos são colocados no centro do processo de E-A, o modelo ajudou a criar uma experiência de jogo mais rica e

significativa, aumentando a satisfação e o entusiasmo dos mesmos. Essa metodologia valorizou a resolução de problemas em situações reais de jogo, reforçando a autonomia e a confiança dos alunos, elementos fundamentais para a motivação no contexto educativo e desportivo.

Uma outra estratégia que esteve associada a este modelo, de modo a potenciar a compreensão do jogo por parte dos alunos, foi a utilização do smashball. A simplificação das situações jogadas potenciou o desenvolvimento gradual das competências dos alunos, utilizando jogos reduzidos, modificados ou condicionados como a principal ferramenta. Esta abordagem não só facilitou a compreensão dos significados e funcionalidades em contexto de jogo, como também permitiu a mecanização e aperfeiçoamento progressivo. O smashball, é considerado especialmente eficaz para alunos com níveis de proficiência mais baixos (como era o caso da turma de estágio), pois dá grande ênfase ao remate (SPIKE), uma habilidade central e emocionante da modalidade. Este jogo integra técnica e tática, assegurando que a progressão só ocorre após a aquisição dos conteúdos anteriores, o que reforça a aprendizagem tática e promove a aplicação prática das habilidades técnicas como resposta aos desafios táticos apresentados no jogo (Gonçalves, 2009; García, 2022).

Modelo Desenvolvimental (MD)

O MD representa uma abordagem pedagógica progressiva e adaptativa, desenvolvida para superar as limitações do modelo tradicional, que foca exclusivamente na aquisição desagregada e mecânica de habilidades técnicas, sem considerar o contexto real (Garganta, 1994). O seu princípio base é que o ensino deve ocorrer em níveis de complexidade ajustados às capacidades dos alunos, permitindo uma progressão eficaz das suas competências. Essa progressão é flexível, adaptando-se às necessidades individuais e ao ritmo de desenvolvimento de cada aluno (Rink, 1993).

O MD também promove a aprendizagem como um processo ativo, no qual os alunos resolvem problemas durante as situações de jogo, desenvolvendo uma compreensão global e construtiva (Rovegno, 1995). Os alunos são incentivados a procurar soluções de forma autónoma, o que fomenta maior criticidade no seu processo de aprendizagem (Mesquita, 1998).

Uma das principais vantagens deste modelo é a sua capacidade de aproximação ao ritmo de aprendizagem de cada aluno, permitindo que avancem conforme dominam as habilidades sem se sentirem sobrecarregados. Além disso, ao contrário do modelo tradicional, que separa a técnica da tática, o MD integra essas competências desde os primeiros estágios de aprendizagem, o que resulta numa aprendizagem mais significativa e aplicável ao contexto real do jogo.

No entanto, este modelo também apresenta desafios, como a exigência de um planeamento muito detalhado e flexível por parte do professor, capaz de responder às diferentes necessidades dos alunos em tempo real, o que pode ser especialmente difícil em turmas grandes ou heterógenas em termos de capacidades. Outro desafio é o tempo necessário para a aprendizagem, uma vez que a progressão adaptativa pode significar que o processo de E-A seja mais demorado, especialmente para alunos que necessitam de mais tempo para dominar cada nível de complexidade.

Este modelo foi amplamente utilizado em várias matérias de ensino, destacando-se pela sua capacidade de simplificar as tarefas e promover uma aprendizagem mais progressiva dos conteúdos. O mesmo, revelou-se particularmente eficaz em matérias como por exemplo as ARE, a Ginástica e o Badminton, onde a progressão gradual foi essencial para o desenvolvimento das competências motoras e técnicas dos alunos. Nas ARE, por exemplo, permitiu que os alunos aprendessem passos e movimentos de forma sequencial, começando pelos mais simples e avançando para sequências mais complexas, garantindo que cada aluno consolidasse os fundamentos antes de progredir para níveis mais avançados. Da mesma forma, na Ginástica, este modelo facilitou a introdução de movimentos básicos antes de evoluir para combinações e sequências mais complexas. No caso do Badminton, ajudou a desagregar as habilidades técnicas, como a pega da raquete e os diferentes tipos de batimento, integrando-as progressivamente em situações de jogo real. O modelo não apenas simplificou as tarefas para os alunos, mas também garantiu uma aprendizagem mais contínua e significativa, sendo particularmente vantajoso nas matérias referidas anteriormente, onde a maioria dos alunos, se encontrava num nível introdutório. Muitos deles tinham pouca ou nenhuma experiência prévia com essas matérias, resultando numa execução hesitante e, por vezes, receosa, particularmente em relação à possibilidade de lesões.

Modelo de Competência (MC)

Tal como referenciado por Caldeira et al. (2019), o MC partilha características pedagógicas e didáticas do Modelo de Educação Desportiva (MED; Siedentop, 2002) e do modelo TGfU (Bunker & Thorpe, 1982) (já referenciado anteriormente). O MED é uma abordagem pedagógica inovadora no ensino da EF que se distingue das metodologias tradicionais por proporcionar experiências desportivas autênticas e orientadas pedagogicamente. Desenvolvido por Daryl Siedentop, este organiza as atividades em épocas desportivas, onde cada aluno assume funções específicas, como jogador, árbitro ou organizador, promovendo uma participação ativa e diversificada. Este modelo enfatiza a compreensão das regras, rituais, história e tradições dos desportos, incentivando os alunos a distinguirem entre boas e más práticas desportivas. Além disso, o MED utiliza jogos reduzidos e eventos culminantes, garantindo a participação de todos os alunos, sem caráter eliminatório. A abordagem centrada no aluno visa desenvolver não só as habilidades para jogar, mas também outras competências, preparando-os para serem entusiastas e conhecedores do desporto (Siedentop et al., 2004; Gouveia, et al., 2020). O objetivo central é que os alunos aprimorem a sua capacidade de trabalhar em equipa, conseguindo identificar informações e sinais pertinentes que suportem a tomada de decisões eficazes durante o jogo.

Este modelo foi implementado para a abordagem da matéria de ensino de Basquetebol, sendo que uma das principais razões para a sua implementação foram os problemas ao nível das competências sociais e pessoais da turma. Uma vez que este modelo pressupõe a afiliação dos alunos e a aquisição de funções específicas, esta abordagem potenciou a motivação e a inclusão de todos os alunos, independentemente dos seus níveis, pois o trabalho em equipa, a aceitação dos colegas e o desenvolvimento de aspetos táticos e técnicos são considerados elementos-chave, tal como evidenciado por Gouveia, et al. (2020). Neste contexto, ao organizar os alunos por equipas, com as quais os mesmos tiveram de trabalhar ao longo de todo o período, foi possível constatar uma evolução dos mesmos, não só em termos motores, mas também ao nível da interação com os colegas, quer de equipa, quer adversários.

Uma vez que se tratava de um modelo desconhecido para os alunos, na fase inicial (pré-época), foi realizada uma apresentação com o intuito de os familiarizar com as características e metas do modelo. Durante essas primeiras aulas, foram abordadas algumas temáticas relacionadas com o cronograma das aulas, a formação das equipas e

as funções dentro de cada equipa, sendo solicitado a cada uma delas a criação de um logótipo, personalização de t-shirts (o que por se tratar de uma turma de artes, foi extremamente interessante) e a escolha de um lema e de uma mascote. De modo a facilitar a compreensão do que era pretendido, foi enviado um dossiê em formato digital, contendo todas as informações sobre o modelo. Ainda nesta fase, foram organizadas duas aulas práticas para que os alunos compreendessem e experimentassem algumas formas de abordar os exercícios. Pretendia-se, portanto, enfatizar a importância de envolver situações jogadas e de realçar alguns aspetos técnicos que os alunos poderiam considerar.

Na fase seguinte (época), após os alunos definirem as funções que iriam desempenhar, as equipas foram formadas e foi feita a apresentação do nome e do lema das mesmas, iniciando-se oficialmente os trabalhos. Durante essa fase, os alunos participaram ao longo de todas as aulas, em treinos e em momentos de competição, que determinaram os jogos realizados no evento culminante.

Assim sendo, na fase final foi realizado o evento culminante. A abertura do evento realizou-se com todas as equipas a apresentarem os seus “gritos de guerra”, seguindo-se a eternização do momento através de fotos de equipa, sendo que cada aluno recebeu a foto da sua equipa após o evento. Ao longo do evento, diversos alunos assumiram a função de repórter desportivo e de fotógrafo, permitindo o relato contínuo do jogo e ainda a captação dos jogos em fotografia e vídeo. Este foi um dos momentos que mais impacto teve em todo o modelo, permitindo ver o envolvimento e a participação ativa de alunos que habitualmente se retraíam e evitavam expor-se. O evento terminou com a entrega de prémios e um momento de confraternização, com direito a lanche, karaoke e sessão fotográfica, o que naturalmente desencadeou uma elevada satisfação por parte dos alunos.

Ao longo do período no qual o modelo foi implementado, analisando-o este modelo de uma perspectiva biológica, considerou-se que o mesmo poderá não ter maximizado o desenvolvimento motor dos alunos. No entanto, se tivermos em consideração as próprias características do modelo, a parte física, embora fundamental, não é o principal domínio que se pretende desenvolver.

Por outro lado, uma vez que este modelo pressupõe a realização de competições, as quais resultam num evento culminante, a parte competitiva assumiu um papel essencial ao longo das aulas, potenciando a motivação dos alunos nas tarefas a realizar e os comportamentos de fair-play dos mesmos, uma vez que apenas uma das equipas seria a

vencedora (Siedentop et al., 2004). Como consequência deste processo, os elementos dos diversos grupos demonstraram grande empenho nas tarefas a realizar, participando de forma alegre e entusiasta nas atividades. Naturalmente, o facto de haver uma competição desencadeou também momentos de discussão e discórdia dentro dos grupos, contribuindo simultaneamente, para desenvolver a capacidade dos alunos saberem gerir as suas emoções e lidarem com os colegas.

Uma das dificuldades encontradas na aplicação deste modelo foi a necessidade constante de definir claramente as funções do professor e garantir que os alunos fossem orientados de forma adequada. Embora o modelo incentivasse a autonomia destes, atribuindo-lhes maior responsabilidade na organização e gestão das aulas, o papel do professor permaneceu essencial, especialmente no planeamento e na gestão dos recursos (Dyson et al., 2004). Foi frequentemente necessário intervir para assegurar que os alunos estavam a seguir o caminho desejado e que as suas decisões e ações estavam alinhadas com os objetivos pedagógicos estabelecidos. Sem essa intervenção, havia o risco dos alunos se desviarem do rumo pretendido, comprometendo assim o desenvolvimento das competências.

Dadas as características da turma, o MC revelou-se eficaz para atingir diversos objetivos, nomeadamente o desenvolvimento da autonomia, respeito, responsabilidade e capacidade de tomada de decisão. Além disso, potenciou a participação equitativa dos alunos, aumentou os níveis de motivação através de um sentimento de pertença e contribuiu significativamente para o desenvolvimento das competências sociais e pessoais dos alunos, sendo estas algumas das vantagens já identificadas por Antunes (2019).

4.4.4.3. Métodos de Ensino

Os métodos de ensino são ferramentas usadas pelos professores para transmitir conhecimentos aos alunos, sendo da responsabilidade de cada professor escolher o método mais adequado para motivar os alunos a aprender. Estes métodos dividem-se em três categorias, segundo Quina (2009): métodos globais, métodos analíticos e métodos mistos.

O método analítico foca-se na aprendizagem de habilidades motoras por partes ou etapas, através de exercícios específicos que trabalham determinados gestos ou técnicas (Corrêa et al., 2004). Segundo Filho (2013), neste método as habilidades são treinadas fora do contexto de jogo para, mais tarde, serem aplicadas em jogo.

Já o método global envolve o ensino do conteúdo na sua totalidade, considerando todos os elementos do jogo de forma integrada. Este método favorece uma aprendizagem completa e contextualizada, abordando todas as componentes (técnicas, físicas e emocionais) e respeitando a complexidade do desporto (Filgueiras, 2014). Quina (2009) divide o método global em três subtipos:

- Global puro: ensina uma habilidade na sua totalidade, sendo mais eficaz para habilidades simples.
- Global com destaque de pormenores: ensina a habilidade completa, mas com foco em detalhes específicos para aperfeiçoamento gradual.
- Global com simplificação das condições reais: ensina de forma global, mas simplificando as condições de execução.

Por fim, o método misto combina o analítico e o global, aproveitando os benefícios de ambos. O aluno realiza o gesto de forma global, depois analiticamente, permitindo que o professor faça correções, e, finalmente, volta a realizá-lo de forma global (Quina, 2009).

4.4.4.4. Estilos de Ensino

Uma vez que o objetivo dos professores é desencadear alterações no comportamento dos seus alunos, os estilos de ensino surgem como alternativas para que tais transformações possam ocorrer. Segundo Mosston e Ashworth (2008), não existe nenhum estilo de ensino mais importante ou mais valioso que outro, uma vez que todos eles são benéficos, podendo estar classificados segundo dois grupos: os que fomentam a reprodução do conhecimento já existente (estilos de A-E) e os que potenciam a produção de novos conhecimentos (estilos de F-G).

Os estilos de A-E são projetados para a aquisição de habilidades básicas e replicação de modelos e procedimentos, envolvendo operações cognitivas como a memória e recordação, identificação e classificação. Dentro deste grupo do espectro,

podemos identificar os estilos por Comando (A), Tarefa (B), Recíproco (C), Auto-Avaliação (D) e Inclusivo (E).

Já os estilos de F-G representam opções de ensino que potenciam a descoberta, sendo concebidos para a descoberta de respostas divergentes e na procura de novos conceitos, levando os alunos a irem além dos fatos e da memória. Fazem parte deste grupo os estilos Descoberta Guiada (F), Convergente (G), Divergente (H), Programa Individual (I), Iniciativa do aluno (J) e Auto-Ensino (K).

Comando e Tarefa

O estilo por comando é caracterizado pela precisão na execução, ou seja, na reprodução de uma resposta ou desempenho previsto, de forma imediata e controlada. Neste estilo, o professor toma todas as decisões, enquanto o aluno apenas segue as instruções de forma precisa e no momento indicado. Este estilo é amplamente utilizado em situações onde a sincronização e a precisão são fundamentais, como Ginástica ou outras atividades que exigem uniformidade e precisão (Mosston & Ashworth, 2008).

Por outro lado, o estilo de tarefa confere ao aluno mais autonomia, embora ainda dentro de um quadro definido pelo professor. O professor toma as decisões sobre o conteúdo e a logística, mas os alunos são responsáveis por praticar as tarefas individualmente, decidindo aspetos como o ritmo, a postura e o tempo de execução. Neste estilo, o foco é o desenvolvimento da capacidade do aluno tomar decisões e executar de forma independente, segundo o feedback individual do professor. Este estilo promove o desenvolvimento da responsabilidade e da iniciativa pessoal, sendo mais flexível e adaptado a tarefas que exigem repetição e prática individual, como no treino de habilidades motoras específicas (Mosston & Ashworth, 2008).

Programa Individual

Este é um estilo que potencia mais autonomia aos alunos, comparativamente aos dois referidos anteriormente. O mesmo consiste num conjunto de tarefas a realizar, por um aluno ou grupo reduzido de alunos, que se encontram no mesmo nível. Este estilo promove a independência dos alunos ao permitir que estes giram o seu ritmo de trabalho e avaliem o seu próprio progresso. Existem diferentes modelos dentro deste estilo,

nomeadamente: listas de tarefas simples, programas quantitativos que focam na quantidade de prática (ex: número máximo de vezes que conseguem realizar) e programas qualitativos que permitem decisões sobre a qualidade da execução (ex: fraco, médio, bom, excelente) (Quina, 2009).

Descoberta Guiada e Divergente

A Descoberta Guiada é um estilo de ensino onde o professor cria uma sequência lógica de perguntas que levam o aluno a descobrir uma resposta específica por conta própria. O professor decide o conceito a ser descoberto e estrutura as perguntas, enquanto o aluno explora as respostas passo a passo. O objetivo é promover o pensamento convergente, onde cada pergunta leva a uma única resposta correta, culminando na compreensão de um conceito predeterminado, sendo eficaz para ensinar conceitos complexos e fortalecer a memória e a motivação dos alunos (Quina, 2009).

O estilo divergente procura incentivar os alunos a encontrar múltiplas soluções ou respostas para uma única pergunta ou situação, sendo que o professor define o tópico e a questão a ser explorada, enquanto os alunos, dentro de certos parâmetros, criam e descobrem várias respostas ou soluções possíveis. O papel do professor é propor problemas que desafiem os alunos a pensar de forma divergente, ou seja, a explorar várias possibilidades ao invés de buscar uma única resposta correta. Os alunos devem explorar, criar e avaliar diferentes ideias ou soluções, movendo-se além da memorização para a produção de novas ideias (Quina, 2009; Mosston & Ashworth, 2008).

A escolha adequada do estilo de ensino a utilizar é crucial para o desenvolvimento dos alunos, uma vez que cada estilo de ensino pode gerar diferentes tipos de aprendizagem e de transformação nos alunos, devendo ser baseada nos objetivos específicos da aula e no “estágio” de desenvolvimento de cada aluno. Assim, é fundamental que a sua escolha seja flexível, podendo ser implementado mais do que um estilo numa mesma aula, tal como se verificou ao longo das intervenções realizadas.

Por exemplo, em situações onde a precisão e a uniformidade eram consideradas cruciais para o sucesso e para a segurança dos alunos, os estilos de comando ou tarefa foram considerados mais adequados. Por outro lado, em atividades onde se procurava fomentar a inovação e a exploração, os estilos de descoberta guiada e divergente foram

privilegiados. Passando a exemplos mais concretos, na matéria de ensino de ARE, o estilo por comando e tarefa foi privilegiado, principalmente numa fase inicial para que os alunos pudessem aprender as coreografias, onde a repetição e a qualidade técnica eram desejadas, especialmente dada a pouca experiência dos alunos com estes conteúdos. O mesmo se verificou ao nível de algumas situações lúdicas e de preparação física realizadas ao longo das aulas (por exemplo para potenciar o domínio corporal através de diferentes formas de deslocamento em função do ritmo da música; ou a interação com o colega por meio de um arco ou de uma bola), onde eram definidos os exercícios a realizar, bem como os materiais e os espaços a percorrer, embora os alunos tivessem alguma liberdade para decidir como iriam realizar a tarefa de acordo com as condicionantes impostas.

Foi também utilizada uma abordagem semelhante ao nível dos DEN, uma vez que estes tipos de atividades podem desencadear riscos reais e pôr em causa a integridade física dos alunos, pois privilegiam a relação com um meio diferente daquele que estes automatizaram, existindo riscos reais, na adaptação ao meio (ser capaz de compreender a dinâmica do meio, saber interpretar os indicadores que permitem saber o que se está a passar, montar e operacionalizar estratégias de forma adequada aos problemas enfrentados) (Almada et al, 2008). Através do estilo por comando, os alunos foram orientados a seguir instruções de forma precisa e controlada, evitando consequências graves e lesões físicas ou acidentes. Por exemplo, numa aula de Tiro com arco, o estilo por comando foi essencial para garantir que todos os alunos seguiam os procedimentos de segurança, como o posicionamento correto do arco antes, durante e após o tiro, a direção segura para atirar e a montagem e desmontagem do mesmo, de modo a minimizar os riscos envolvidos.

No caso da Aptidão Física, o estilo por comando e tarefa foram pertinentes para uma adequada execução e correção técnica, enquanto o programa individual possibilitou uma maior flexibilidade e adaptação de acordo com as características e ritmos individuais de cada aluno. Para alguns alunos, com limitações físicas (excesso de peso ou problemas de saúde) existiram sempre adaptações de determinados exercícios, de modo a aumentar ou diminuir a dificuldade dos mesmos. Por exemplo, em vez de realizar agachamentos saltados, os mesmos realizavam agachamento normal ou com apoio, reduzindo os impactos a nível articular, ou ainda, tinham a possibilidade de realizar outro exercício, desde que o mesmo solicitasse o grupo muscular pretendido. O estilo por tarefa foi especialmente adequado para aulas com atividades organizadas por estafetas, ou seja,

cada grupo tinha de efetuar cinco ou seis exercícios, mas a organização dos mesmos, desde a sua distribuição (em que todos realizavam todos os exercícios ou cada um realizava o exercício em que era melhor) à forma de execução (sejam todas as repetições ou repetições intercaladas), era responsabilidade dos alunos.

Já o estilo divergente foi utilizado nas matérias relacionadas com orientação. Na orientação, temos o exemplo do trabalho realizado nas tarefas de Score e de orientação Funcional, onde os alunos tinham a possibilidade de escolher o percurso que pretendiam realizar de modo a obter a maior pontuação no menor tempo possível (começar pelos pontos mais próximos ou escolher pontos mais distantes, mas com maior pontuação). No caso da orientação Funcional, através de um referencial com fotografias, os alunos tinham a possibilidade de selecionar os pontos que realizavam em primeiro lugar, podendo começar por pontos com referenciais conhecidos, identificando claramente a imagem em falta ou deixar os pontos mais difíceis para o início e os mais fáceis para a parte final.

No que concerne ao estilo de descoberta guiada, o mesmo foi utilizado na maioria das matérias de ensino, de modo a potenciar nos alunos um pensamento adequado às situações e tarefas apresentadas, quer através de alguns feedbacks, quer através de questões, ou seja, levar os alunos a compreender porque determinada ação ou gesto técnico foi ou não adequado ao contexto em questão. Por exemplo, ao nível do Basquetebol, e durante as situações jogadas, os alunos eram muitas vezes questionados sobre as decisões tomadas, principalmente para a resolução de problemas relacionados com a aglomeração em torno da bola e a desmarcação para a receção, por isso, eram-lhes colocadas questões como “consideras que é mais fácil receber estando próximo do colega que tem a posse de bola, ou será mais fácil recuar e ocupar os espaços “livres”?”, ou ainda, “é mais fácil receber quando tens alguém na linha de passe do teu colega, ou quando te desmarcas?”.

O mesmo se verificou nos DC, por exemplo, nos jogos de força contra força, onde foram fornecidas dicas através de questões como “será que ao aumentares a tua base de apoio consegues ter mais estabilidade?” ou “se baixares o centro de gravidade, será que consegues produzir mais força sobre o teu colega?”, ou ainda, “de que forma podes tirar partido da força exercida pelo teu colega em teu proveito?”. Estas questões visaram ajudar os alunos a desenvolver estratégias eficazes para resolver os problemas apresentados, sem, contudo, limitar ou condicionar o seu pensamento e criatividade. O objetivo era promover a autonomia dos alunos na tomada de decisões e na resolução de problemas,

incentivando-os a experimentar diferentes abordagens e a refletir sobre as consequências das mesmas.

4.5. Planos de Aula: uma Ferramenta Pessoal ou Coletiva

Não se pode conceber uma ação pedagógica sem planejamento, realizada de forma improvisada, principalmente porque o ato de planejar é inerente à educação (Padilha, 2001). O planejamento é, assim, uma construção que orienta a ação docente, organizando e dando direção a uma prática coerente com os objetivos propostos, sendo que os planos de aula surgem como ferramentas fundamentais que ajudam a nortear a intervenção pedagógica, definindo e estruturando a ordem de trabalhos, os objetivos, os recursos materiais e temporais e algumas estratégias a implementar.

Para Medeiros et al. (2023), uma vez que o ato de ensinar está diretamente relacionado com diferentes maneiras de executar e de planejar ações que permitam a disseminação do conhecimento num ambiente propício para a aprendizagem, é fundamental uma preparação adequada para que o E-A possa ocorrer. É necessário a construção de um plano prévio à aula, no qual se definam objetivos, métodos e formas de avaliação, permitindo o entendimento de diversos assuntos ou matérias, suprimindo possíveis dúvidas dos alunos. Neste contexto, o plano de aula surge como um instrumento pedagógico indispensável, reunindo e organizando os elementos mencionados durante o processo de reflexão e planejamento.

Sendo o plano de aula um instrumento pessoal, cuja construção pode influenciar a aprendizagem correta das técnicas e a segurança dos alunos, o mesmo pode assumir diferentes estruturas e formas de organização, não existindo uma forma única para a elaboração do mesmo. Na perspectiva de Maurício (2010), o mesmo pode ser organizado segundo três partes, a parte inicial ou de aquecimento, a parte principal ou fundamental e a parte final ou de retorno à calma. Inicialmente optou-se por seguir a estrutura tripartida referenciada anteriormente (apêndice 5).

A construção dos planos de aula desencadeou frequentemente um conjunto de questões, nomeadamente, “Como?”, “Com o quê?”, “O quê?”, “Para quê?” e “Para quem?”, pelo que a estruturação e construção da tabela/grelha para os mesmos apresentou diversos tópicos, considerados fulcrais para dar resposta às mesmas. Assim, estes

apresentavam os seguintes critérios: número da aula, data, turma a lecionar, instalação, recursos materiais, duração da aula, número de alunos, matéria de ensino, objetivos, descrição e organização dos exercícios, esquematização e tempo previsto para os mesmos. (Apêndice 6)

Sendo que não existe uma “fórmula mágica” para planejar, ao longo do estágio a organização dos planos de aula sofreu algumas alterações, principalmente no que diz respeito à divisão e estruturação dos mesmos. Isto porque a sua divisão em três partes, pareceu desadequada, dado que toda a aula deverá procurar atingir os objetivos previamente estabelecidos. Assim, os planos foram submetidos a duas grandes modificações. Inicialmente, a estrutura dos planos era tripartida, compreendendo uma fase inicial, uma fase fundamental e uma fase final, sendo que numa segunda fase, a alteração consistiu numa organização com um briefing inicial, seguido por uma sequência organizada de exercícios e culminando com um briefing final (apêndice 7).

Uma das questões que mais ecoou ao longo do estágio esteve relacionada com o que é efetivamente um bom plano de aula, e o que deve este conter para poder ser considerado como tal. Se um plano de aula é capaz de responder às necessidades do professor que o construiu, deverá sofrer alterações? Sendo o mesmo uma ferramenta pessoal, não será suficiente ser compreendido pelo professor que o elaborou? Ou seja, como é que conseguimos garantir com certezas que um planeamento é completamente compreensível para outros professores, principalmente se os mesmos não tiverem conhecimentos prévios sobre a turma para o qual este foi desenvolvido? Não obstante, atendendo a que um plano de aula bem concebido deve ser claro e estruturado de tal forma que qualquer professor possa compreendê-lo e utilizá-lo, e que deve garantir que é funcional e compreensível para outros, implicando por isso uma elaboração detalhada com objetivos claros, métodos de ensino bem definidos, formas de avaliação adequadas e uma organização lógica do conteúdo, não é de todo fácil para quem o constrói, perceber em que medida este pode ter constrangimentos se aplicado por outrem.

Ainda relativamente às dificuldades sentidas, a definição de estratégias para cada aula acarretou alguns desafios. O planeamento com antecedência de formas de organização dos alunos e distribuição pelos espaços não foi fácil de conceber, pois com o decorrer das aulas considerou-se mais funcional tomar algumas dessas decisões in loco e no momento da aula, isto porque, por melhor que um planeamento seja, podem surgir imprevistos externos que exijam reorganização e reajustamento. A formação de grupos

de trabalho era uma das situações que raramente eram contempladas nos planos, principalmente porque nem sempre os grupos que funcionavam em determinadas atividades eram adequados nas restantes e porque considerava benéfico ser os alunos a criar os seus próprios grupos. Esta estratégia permitiu tirar algumas conclusões sobre a forma como os alunos se relacionavam e se a matéria influenciava nessas relações interpessoais. Isto vai ao encontro do que Maurício (2010) e da Ponte et al. (2015) referem, na medida que cada aula exige atitudes ponderadas constantes, de modo a recriar e redirecionar ações sempre que surgem situações inesperadas. Isto não implica necessariamente desorganização ou falta de profissionalismo, mas sim a competência para tomar decisões face a constrangimentos ou estímulos imprevistos.

Por todos estes fatores referenciados anteriormente, não pode deixar de ser ressaltada a importância das reflexões realizadas após cada uma das aulas, permitindo identificar os pontos fortes, fracos e os aspetos a melhorar após cada intervenção, com o intuito de aperfeiçoar futuros planeamentos. De facto, Magnusson et al. (1999) destacam que o conteúdo ensinado, o contexto em que esse conteúdo é apresentado e a forma como o professor reflete sobre a sua experiência influenciam significativamente o desenvolvimento do conhecimento pedagógico. Sendo que Nilsson (2008) sublinha ainda, que a reflexão é um fator que potencia este desenvolvimento, especialmente quando combinada com a prática do ensino e o trabalho colaborativo, funcionando como um meio para transformar o conhecimento do professor.

O mesmo se verifica ao nível das funções de ensino, onde a reflexão após o término de cada aula ajudou a tirar conclusões mais detalhadas e valiosas para futuras abordagens. A organização da aula, o feedback construtivo e a criação de um ambiente emocionalmente seguro foram fundamentais para melhorar o E-A, incentivando a eficiência das aulas e a motivação dos alunos.

Pelo exposto, a importância de um plano de aula é inegável, pois permite ao professor mobilizar e integrar diversos conhecimentos pedagógicos e conteúdos de forma estruturada e eficaz, servindo como guias detalhados que orientam o professor na organização e execução das atividades educativas, para que os objetivos pedagógicos possam ser alcançados de forma sistemática. Como destacado por Roldão (2007) e García (1999), o professor deve saber fazer, saber como fazer e saber porquê se faz, utilizando uma amálgama de conteúdos e pedagogia (Shulman, 1987). Além disso, os planos de aula

permitem uma melhor gestão do tempo e dos recursos, promovendo um ambiente de ensino mais produtivo e adaptado às necessidades dos alunos.

4.6.Avaliação Formativa e Sumativa

Segundo Prudente (2014), a avaliação no ensino deve responder a questões fundamentais, especialmente à questão “Avaliar para quê?”. Se a avaliação for vista apenas como uma atribuição de nota, reduzindo o aluno a “um valor numérico”, compromete-se a eficácia pedagógica e o sucesso da aprendizagem. Conforme o Decreto-Lei n.º 6/2001, a avaliação deve ser um elemento regulador da prática educativa, apoiando a aprendizagem e ajustando os currículos conforme necessário.

A avaliação, sendo parte essencial do processo educativo, não deve ser limitada a notas que rotulem os alunos, mas sim utilizada como ferramenta de orientação pedagógica (Simões et al., 2014). Existem três modalidades de avaliação: diagnóstica (já referenciada na caracterização da turma), formativa e sumativa (Decreto-Lei n.º 139/2012). A avaliação formativa é contínua e sistemática, fornecendo informações detalhadas sobre o progresso dos alunos e permitindo ajustar as estratégias pedagógicas. Esta modalidade, como destaca Prudente (2014), permite “controlar o processo educativo”, reorientando-o conforme necessário para melhorar a aprendizagem (Simões et al., 2014). Já a avaliação sumativa é pontual e ocorre no final de uma unidade ou período. Segundo os mesmos autores, esta visa avaliar o nível de domínio dos alunos em relação aos objetivos estabelecidos, servindo para consolidar conhecimentos e conferir uma certificação formal ao desempenho, tal como estipulado pelo Decreto-Lei n.º 17/2016.

Embora seja relativamente simples diferenciar e definir as várias modalidades de avaliação (tal como realizado anteriormente), em termos práticos, o processo de avaliar conduziu a uma série de questões complexas, para as quais não é fácil encontrar respostas claras, como exemplo, “o que avaliar?”, “como avaliar?”, “que instrumentos utilizar?”, “em que momentos avaliar?” e “como garantir que a avaliação valoriza verdadeiramente os alunos?”, principalmente se pretendermos uma avaliação focada no que o aluno sabe e é capaz de fazer. Avaliar, conseqüentemente, implica que o professor seja capaz de tomar diversas decisões informadas, que lhe permitam aproximar-se das respostas a estas questões, considerando as técnicas, os instrumentos e o tipo de avaliação mais adequados.

No caso da disciplina de EF torna-se mais complexo, uma vez que o conhecimento do aluno não se pode avaliar apenas de forma teórica.

No que se refere aos tipos de avaliação, esta pode ser criterial ou normativa. A avaliação criterial procura situar cada aluno em relação ao alcance de um dado objetivo pré-fixado, enquanto a avaliação normativa compara o rendimento de um aluno com o rendimento do grupo (Simões et al., 2014). No que toca às técnicas e instrumentos de avaliação, Kirkpatrick e Hawk (2006) sugerem algumas orientações para definir o tipo de avaliação e para a construção do instrumento a utilizar. Estas incluem considerar o conteúdo de ensino, as condições de avaliação e as suas finalidades, atribuir uma ponderação adequada a cada objetivo, selecionar o instrumento mais apropriado para cada um deles, escolher a dificuldade de cada item em função da sua finalidade, verificar a validade dos instrumentos para garantir que medem o que se propôs medir, e, finalmente, aplicar a avaliação em boas condições, analisando os resultados obtidos.

Perante este cenário complexo, e de modo a dar algum rumo ao processo avaliativo, um dos primeiros passos foi ter em consideração os critérios de avaliação para os cursos científico-humanísticos estabelecidos pelo grupo disciplinar de EF, nomeadamente:

Tabela 5 - Critérios de avaliação para os cursos científico-humanísticos estabelecidos pelo grupo disciplinar de EF

Domínios	Subdomínios	Percentagem
Áreas de competências da Aprendizagens Essenciais	Área das Atividades Físicas	70%
	Área da Aptidão Física	20%
	Área dos conhecimentos	10%

Adicionalmente, e respeitando as orientações apresentadas pela escola, dentro de cada subdomínio foram atribuídas diferentes percentagens, de modo a facilitar a avaliação integral do aluno:

Tabela 6 - Percentagens atribuídas a cada um dos subdomínios da avaliação

Domínios	Subdomínios	Percentagem	Total
Área das Atividades Físicas	Matéria de Ensino	40%	100%
	Comportamento	4%	
	Conhecimentos	5%	
	Empenho	7,5%	
	Cooperação	7,5%	
	Pontualidade	2%	
	Assiduidade	4%	
Área da Aptidão Física	Inicial	10%	
	Final	10%	
Conhecimentos	Conhecimentos	10%	

Além das competências motoras, foram valorizadas competências relacionadas com as atitudes e os valores, pois a avaliação de tais componentes justifica-se pela necessidade de uma formação integral que vá além do desenvolvimento físico. De acordo com Martins (2003), o trabalho de um professor deve ter em conta as relações sociais e o contexto em que estas ocorrem, posicionando-o como um agente de mudança. Oliveira e Marinho-Araújo (2009), sublinham que além do desenvolvimento cognitivo, as relações interpessoais são elementos cruciais para o sucesso escolar e para a formação de cidadãos completos.

A escola, enquanto espaço que envolve uma convivência humana complexa (Maia & Bortolini, 2012), tem a responsabilidade de influenciar positivamente o comportamento dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento de competências sociais e éticas, tão essenciais quanto as habilidades motoras. Assim, a EF, ao considerar estes aspetos na avaliação, contribui para a formação de alunos que não apenas dominam as técnicas físicas, mas que também possuem as competências necessárias para interagir de forma positiva e construtiva no meio social.

No âmbito das competências motoras, uma das estratégias adotadas para garantir uma avaliação mais justa e representativa das capacidades dos alunos foi atribuir maior peso à matéria em que cada aluno demonstrava maior proficiência. Por exemplo, no 1.º período, foram trabalhados conteúdos relacionados com Voleibol, Ginástica e ARE. A

percentagem atribuída a cada uma dessas matérias variou de aluno para aluno, de acordo com as suas aptidões, como pode ser verificado no apêndice 5. Esta decisão foi motivada pelo desejo de valorizar as competências individuais de cada aluno, utilizando-as a seu favor e promovendo uma maior motivação para a disciplina de EF, uma vez que esta estratégia contribuía para que os alunos se sentissem reconhecidos e valorizados.

Ferreira e Neves (2015) corroboram esta abordagem, ao defenderem que a avaliação deve ser orientada pelo princípio da positividade. Este princípio preconiza que o foco da avaliação deve estar no que o aluno sabe, no que aprendeu e no que é capaz de fazer. Este enfoque deve destacar os progressos dos alunos, enquanto os incentiva a continuar a aprender e a melhorar o seu desempenho.

Naturalmente, esta tomada de decisão sobre a atribuição de notas esteve dependente de um acompanhamento sistemático e diário dos alunos (avaliação formativa), onde em todas as aulas se procurou retirar algumas informações que permitissem averiguar a progressão dos mesmos, desde competências relacionadas com as habilidades motoras (capacidade de execução, reconhecimento e implementação das regras) às competências sociais e pessoais (capacidade de trabalho em equipa, respeito pelos colegas, responsabilidade, entre outras). O mesmo aconteceu com a área da aptidão física e dos conhecimentos.

Para a avaliação da aptidão física, considerou-se a evolução dos alunos, comparando os seus resultados iniciais com os finais, o que permitiu avaliar o progresso individual de cada aluno (10% para o valor inicial e 10% para o valor final). No entanto, para uma avaliação mais completa, não se limitaram os critérios aos resultados dos testes de aptidão física (obtidos através dos testes FITescola), foram também valorizados o empenho e o desempenho contínuo dos alunos ao longo de todas as aulas. Esta abordagem foi fundamental, pois uma avaliação que se baseie exclusivamente em testes pontuais tende a fornecer uma visão limitada das capacidades do aluno. A avaliação realizada apenas num momento específico corre o risco de não captar a evolução real e o esforço consistente ao longo do tempo, o que pode desmotivar os alunos e dar uma visão imprecisa do seu verdadeiro desenvolvimento. Além disso, uma avaliação pontual pode não refletir as circunstâncias variáveis que afetam o desempenho num dado momento, enquanto a observação contínua permite uma análise mais justa e equilibrada do progresso dos alunos (Barreira et al., 2006).

No que concerne à área dos conhecimentos, houve um esforço contínuo para avaliar o conhecimento dos alunos em relação aos conteúdos abordados em cada aula. Esta avaliação foi conduzida de duas maneiras: de forma direta, através de perguntas direcionadas a alunos específicos, trabalhos escritos e testes, e de forma indireta, observando as respostas dos alunos a situações imprevistas durante as atividades ou jogos. Nestas situações, a capacidade dos alunos aplicarem adequadamente os conteúdos aprendidos evidenciava o seu grau de compreensão e domínio dos conceitos trabalhados.

Esta forma de avaliação combinada permitiu uma compreensão mais abrangente das competências dos alunos. Ao utilizar avaliações diretas, obtém-se dados mais concretos e explícitos dos conhecimentos adquiridos, enquanto a avaliação indireta, realizada em contextos práticos e dinâmicos, proporciona uma visão mais realista de como os alunos aplicam o que aprenderam em situações reais. Este enfoque permite não só verificar a retenção do conhecimento, mas também a sua aplicação prática, essencial para uma compreensão mais profunda e duradoura dos conteúdos (Fernandes, 2013).

Em suma, a eficácia da avaliação educativa assenta na diversidade de instrumentos e métodos utilizados ao longo do processo de ensino. Como argumentam Pinto e Santos (2006), nenhum instrumento de avaliação, por si só, é capaz de satisfazer plenamente todas as exigências educacionais, sendo, por isso, fundamental recorrer a uma combinação de diferentes abordagens. A avaliação não deve restringir-se aos testes tradicionais que, embora úteis para medir certos aspetos do conhecimento, são insuficientes para capturar toda a complexidade do processo de aprendizagem. Abrantes (2002) sublinha a necessidade de diversificar os instrumentos de avaliação, afirmando que a utilização exclusiva de testes limita a capacidade de progredir numa perspetiva integrada do currículo e avaliação.

4.6.1. Reflexão das Unidades Didáticas: Desafios e Complexidade na Tomada de Decisões Pedagógicas

Ao refletir sobre as UD, emergem diversas conclusões que abarcam desde o processo de conceção até à sua implementação prática. Durante a elaboração dessas, é importante destacar que, como era de esperar, surgiram inúmeras dúvidas e incertezas sobre qual seria o caminho mais adequado a seguir. Uma das principais questões que se

colocou durante o planeamento foi precisamente: “O que deve realmente conter uma UD para ser eficaz e atingir os objetivos educativos propostos?”.

Esta questão vem refletir não apenas a complexidade do processo de planeamento, mas também evidenciar a necessidade de uma reflexão profunda e criteriosa sobre os conteúdos, estratégias e metodologias que devem ser incluídos, principalmente quando este processo requer considerar uma série de fatores, como os objetivos de aprendizagem, o perfil e as necessidades dos alunos, as competências a desenvolver, e os recursos disponíveis, tal como evidenciado por Bezerra et al. (2024).

Como consequência de tais dificuldades, as UD foram sofrendo alterações ao longo do ano letivo. As primeiras, por exemplo, apresentavam-se mais extensas e detalhadas, refletindo uma tentativa de incluir o máximo de informação possível. No entanto, fruto da experiência e do aumento da confiança, houve uma tentativa consciente de as simplificar, removendo informações que, à luz da prática pedagógica, se revelavam excessivas ou desnecessárias. Nos apêndices 3 e 4 deste relatório, encontram-se exemplificadas duas UD construídas em momentos diferentes do estágio, permitindo observar esta evolução. Ambas foram desenhadas com o intuito de responder às necessidades dos alunos, orientando todo o processo de E-A de forma estruturada.

Uma das principais dificuldades encontradas foi a construção de organogramas e o planeamento antecipado dos conteúdos a serem abordados ao longo das aulas, especialmente no primeiro período. Este desafio decorreu do facto de o conhecimento sobre os alunos ainda ser limitado, uma vez que não havia indicadores suficientes para garantir que o ritmo planeado seria alcançável aos alunos. A falta de familiaridade com as suas competências e dificuldades, aliada à inexperiência na prática, tornaram difícil prever com precisão como os conteúdos deveriam ser sequenciados para maximizar a aprendizagem. Além disso, embora tenham sido definidos um conjunto de modelos e estilos de ensino que se pretendiam implementar, a inexperiência e insegurança no terreno revelaram-se um obstáculo na sua concretização. O receio de não conseguir orientar adequadamente os alunos e de lhes proporcionar demasiada liberdade nas tarefas apresentadas levou, em diversas ocasiões, à utilização de métodos e estilos de ensino mais tradicionais, como a instrução direta e o comando. Este recurso a abordagens mais controladas foi particularmente prevalente em atividades que apresentavam riscos para os alunos, onde a preocupação com a segurança se sobrepôs à intenção inicial de promover mais autonomia e o espírito crítico através de metodologias mais abertas e autónomas.

Este percurso de adaptação e evolução ao longo do estágio evidenciou uma aprendizagem contínua e a necessidade de encontrar um equilíbrio entre o cumprimento dos objetivos educativos e a segurança e orientação dos alunos. A procura e tentativa de centrar o processo de ensino no aluno, assegurando que este era orientado para suas necessidades, interesses e características, revelou-se uma tarefa complexa. Mesmo quando se acredita que o processo se encontra efetivamente centrado no aluno, a realidade pode, por vezes, não corresponder às expectativas previamente estabelecidas. Neste sentido, foram realizados esforços para aproximar o ensino dessa intenção.

À medida que o estágio progrediu, tornou-se ainda mais claro que a flexibilidade e a capacidade de ajustar as estratégias de ensino são duas características fundamentais para responder de forma eficaz às diferentes realidades e necessidades que surgem ao longo das aulas. Assim, embora seja importante planejar e preparar antecipadamente, é igualmente importante ser capaz de ajustar os planeamentos em função das respostas dos alunos, reforçando a importância de um planeamento flexível e adaptável.

4.6.2. Considerações Finais

Tal como referido anteriormente, a elaboração de uma UD revelou-se um processo desafiante. Foi essencial assegurar que cada UD estava alinhada com as expectativas pedagógicas, de modo a proporcionar um ambiente de aprendizagem eficaz para os alunos. Naturalmente, ao longo do ano, foi necessário realizar alguns ajustes assentes nas características, necessidades e motivações dos alunos, permitindo uma personalização das intervenções.

O desenvolvimento das UD procurou potenciar nos alunos competências, nomeadamente, pessoais e relacionais (formar cidadãos responsáveis, autónomos e solidários, que respeitam os direitos e deveres dos outros, com espírito democrático e crítico), competências relacionadas com as capacidades coordenativas e condicionais (incluindo resistência, força, flexibilidade, velocidade e destrezas, tanto em termos gerais como específicos), competências relacionadas com a capacidade de tomada de decisões (com equidade e respeito pelas diferenças individuais), bem como contribuir para que os alunos adquirissem a consciência da importância da adoção de um estilo de vida ativo e saudável.

Com base nestes objetivos, transversais a todas as UD, considera-se que os objetivos anteriormente expostos foram alcançados. Embora a avaliação das competências sociais e pessoais possa ser desafiante, o facto da globalidade dos alunos ter uma avaliação acima dos 17 valores nesses critérios, em todos os períodos, é indicativo de que a turma manteve um comportamento exemplar ao longo do ano, sem grandes episódios de conflitos, discussões ou desrespeito. As situações de rejeição para com alguns colegas, observadas no início do ano, foram ultrapassadas, indicando uma evolução na aceitação e integração dos mesmos. O cumprimento das regras, a pontualidade e o respeito pelas orientações do professor foram também indicadores deste desenvolvimento. Apenas uma aluna da turma apresentava algumas lacunas nas competências sociais, manifestando resistência em seguir as instruções fornecidas, desrespeitando ocasionalmente as regras estabelecidas e demonstrando dificuldades em manter um relacionamento harmonioso com os colegas, algo que também melhorou ao longo de todo o processo, no entanto, continuará a necessitar de alguma atenção por parte de futuros colegas estagiários.

Os resultados do teste sociométrico vieram também evidenciar as diferenças identificadas ao longo do ano, uma vez que algumas afinidades, exclusões e preferências se foram alterando ou desaparecendo. Algumas das estratégias que podem ter contribuído para estas melhorias foram a utilização do MC (potenciando a interação entre os alunos, trabalho de equipa, cooperação, bem como autonomia por parte destes e valores como o respeito e a empatia); a valorização do trabalho a pares e grupos, exigindo a variação dos mesmos (obrigando a que os alunos interagissem uns com os outros, mesmo “contra a sua vontade”); e a adoção de uma postura exemplar que pudesse influenciar positivamente os alunos. Este último aspeto, o de ser um exemplo para os alunos, foi uma preocupação constante ao longo de todo o processo educativo. A importância dos modelos (sejam eles professores, tutores ou supervisores) é reconhecida como uma das influências mais significativas na formação dos alunos, sendo esta perspetiva apoiada por Silva et al. (2019). Por isso, procurou-se agir com integridade, responsabilidade e entusiasmo, ciente de que todas as ações poderiam influenciar não só o conhecimento, mas também os valores e as atitudes dos alunos.

No que concerne aos objetivos relacionados com as capacidades coordenativas e funcionais, e embora nem todos os alunos evoluíssem para a zona considerada saudável, foi notável a sua evolução, algo que se pode confirmar pelos resultados alcançados nos

testes do FITescola. Esta melhoria não se deveu apenas ao trabalho mais centrado no desenvolvimento destas capacidades, mas foi também consequência de todas as UD e tarefas propostas ao longo do ano letivo. As atividades integradas nas diferentes matérias contribuíram para o fortalecimento da resistência, força, coordenação e outras capacidades físicas dos alunos, demonstrando que o desenvolvimento da aptidão física também pode ser potenciado através de uma abordagem mais abrangente.

Os resultados positivos observados nos testes de aptidão física podem ser utilizados como reflexo do sucesso das estratégias pedagógicas adotadas. Conforme podemos observar no gráfico 3, na primeira avaliação feita aos alunos, apenas 47% da turma apresentava um peso corporal considerado saudável para as suas idades. No entanto, na avaliação realizada no final do ano letivo, esse valor melhorou para 65%. Embora nenhum aluno tenha atingido um perfil atlético, o facto de mais de metade da turma ter alcançado valores saudáveis evidencia alguma eficácia nas estratégias implementadas.

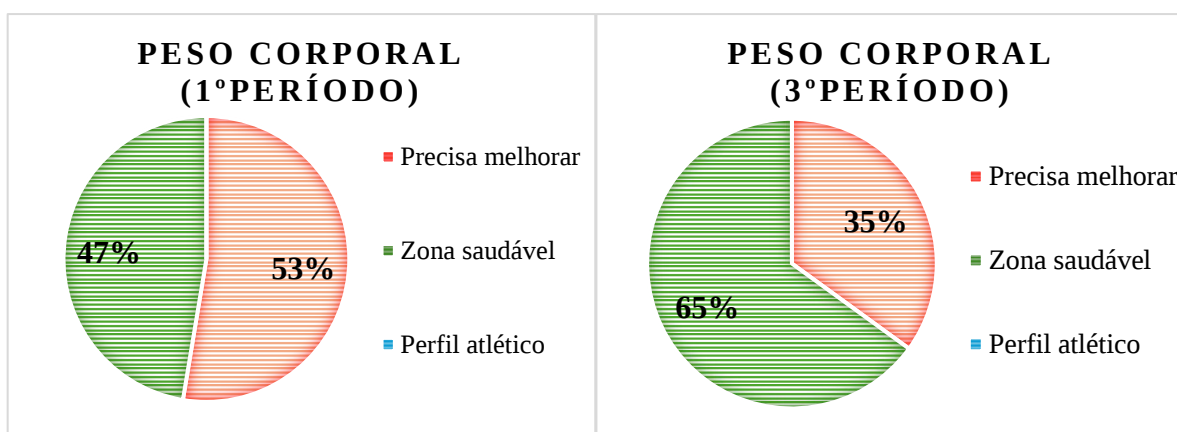


Gráfico 3 -Peso Corporal (1º e 3º Período)

Verificaram-se ainda melhorias ao nível das componentes %MG e IMC, tal como se pode constatar pelos gráficos 4 e 5, o que não surpreende, pois, estas duas componentes estão diretamente relacionadas com o peso corporal. Assim sendo, ao nível do IMC podemos constatar uma melhoria de 21%, pois na primeira avaliação apenas 53% dos alunos se encontrava com valores na zona saudável, sendo que na avaliação final, esse valor aumentou para 74%. No caso da %MG as melhorias foram idênticas, passando de 47% alunos na zona saudável para 70%.

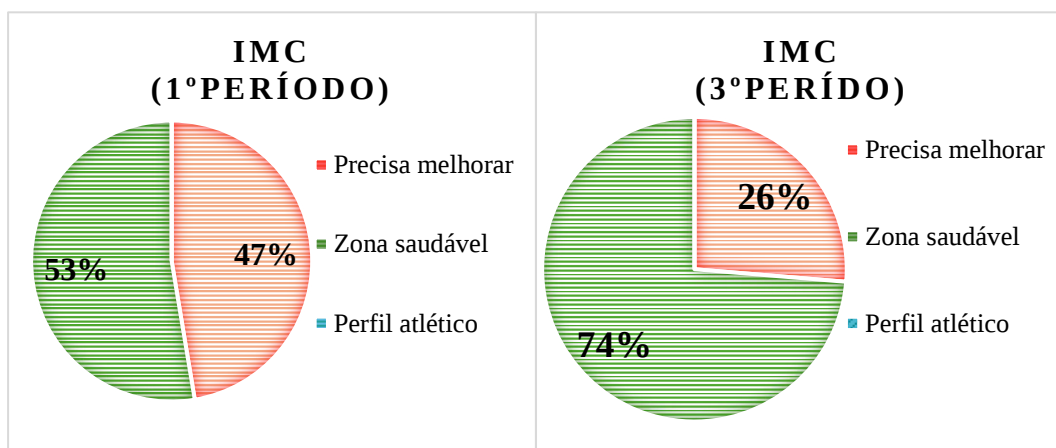


Gráfico 4 -IMC (1º e 3º Período)

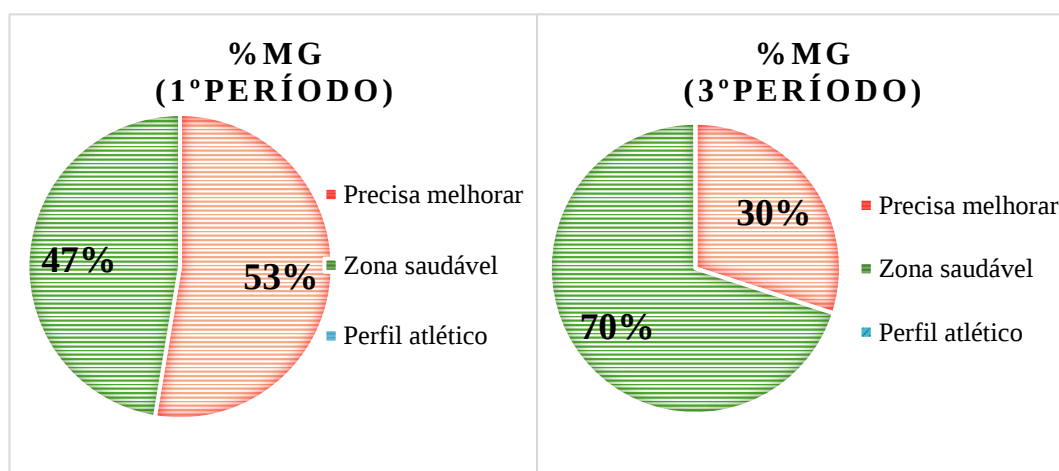


Gráfico 5 - %MG (1º e 3º Período)

Similarmente, nos testes de aptidão física as melhorias foram significativas, como se pode constatar pelo gráfico 6, embora nos testes de Agilidade e Impulsão vertical isso não se tenha verificado. No teste de Vai e Vem, embora o número de alunos na categoria “precisa melhorar” tenha permanecido constante, houve um aumento de 1 para 2 alunos no “perfil atlético”. Nos abdominais, verificou-se uma redução notável de 13 para 6 alunos na categoria “precisa melhorar” e um aumento de 6 para 12 alunos na “zona saudável”. No caso das flexões, o número de alunos que “precisam melhorar” diminuiu de 18 para 15, e a “zona saudável” aumentou de 0 para 4 alunos.

No teste Senta e Alcança, houve uma redução de 11 para 3 alunos na categoria “precisa melhorar” e um aumento de 9 para 13 na “zona saudável”, com o “perfil atlético” a subir de 0 para 4 alunos. No Salto em Comprimento, registou-se um pequeno aumento de 5 para 6 alunos na categoria “precisa melhorar”, ainda que a “zona saudável” tenha diminuído ligeiramente de 12 para 11. Na Impulsão Vertical, o número de alunos que

“precisam melhorar” diminuiu de 3 para 2, com um aumento no “perfil atlético” de 4 para 6 alunos.

No teste de Agilidade, houve um aumento de 13 para 16 alunos na categoria “precisa melhorar”, enquanto a “zona saudável” diminuiu de 4 para 2. No teste de Velocidade, o número de alunos que “precisam melhorar” diminuiu de 13 para 9, com a “zona saudável” a aumentar de 5 para 9 alunos e o “perfil atlético” a subir ligeiramente de 1 para 2. Na Flexão do Ombro Direito e Esquerdo, verificou-se uma melhoria geral, com uma redução do número de alunos na categoria “precisa melhorar” e um aumento na “zona saudável”.

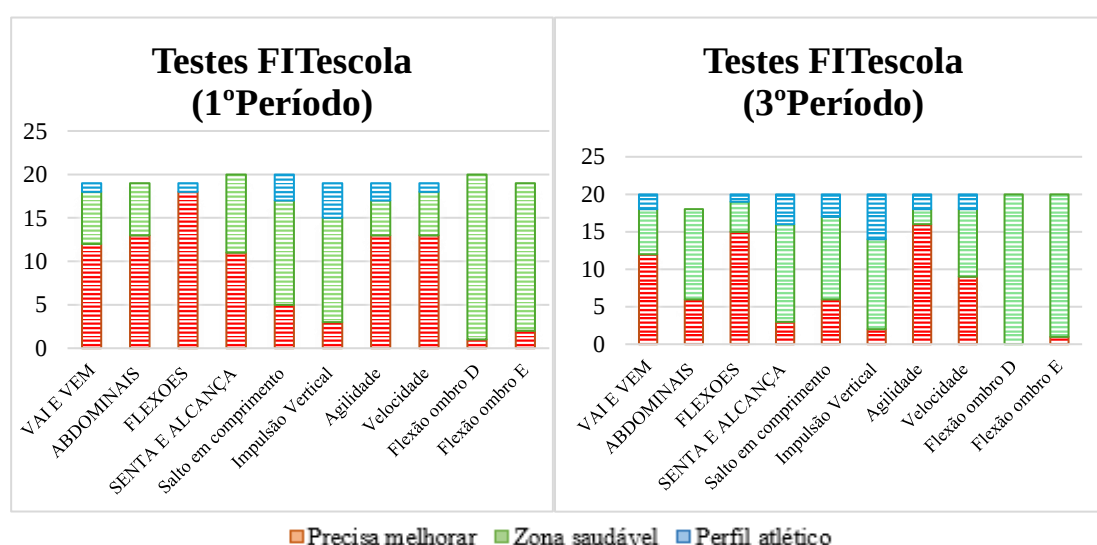


Gráfico 6 - Testes FITescola (1º e 3º Período)

Quanto ao objetivo de aquisição de hábitos de vida saudável, uma das estratégias para fomentar o mesmo foi a existência de momentos lúdicos e de caráter mais informal em todas as aulas, uma vez que, este tipo de tarefas contribui para a motivação e satisfação dos alunos para a prática. Além disso, a introdução de atividades “novas” contribuiu igualmente para o mesmo. As atividades realizadas fora da escola, como o SUP e a canoagem, foram especialmente positivas, assim como o trabalho de musculação no ginásio. A utilização de máquinas e equipamentos de musculação revelou-se particularmente atrativa, influenciando alguns alunos a inscreverem-se em ginásios fora do contexto escolar ou a praticarem musculação regularmente no ginásio da própria escola. Este foi um dos objetivos mais importantes da intervenção. Mais do que assegurar um domínio perfeito das técnicas por parte de todos os alunos, conseguir influenciá-los a desenvolverem o gosto pela prática desportiva e por hábitos de vida saudável poderá ser determinante para o seu bem-estar e qualidade de vida no futuro.

Embora se considere que os objetivos gerais das UD foram alcançados, é possível identificar pontos positivos e negativos, bem como alguns desafios. Começando pelos aspetos positivos, na Aptidão Física, apostar em atividades segundo uma vertente mais biológica acabou por ser benéfico para os alunos, porque ao trabalhar consistentemente componentes como a força, resistência e flexibilidade, foi possível observar uma melhoria significativa na aptidão física, com muitos a desenvolverem um gosto acrescido pela prática desportiva, inclusive fora do contexto escolar.

Nos DR, a abordagem lúdica e prática do Badminton, aliada à introdução gradual do Ténis de Mesa, revelou-se eficaz em termos de motivação e empenho dos alunos, o que foi possível observar pelo comportamento dos mesmos ao longo das aulas (os alunos ficavam a jogar mesmo após a aula terminar). A utilização de jogos e competições amigáveis fomentou o entusiasmo e a participação ativa dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento de competências motoras e sociais.

Os DC, potenciaram o desenvolvimento de competências de autoconhecimento, tomada de decisão e estratégia em contextos onde a morte simbólica se encontra presente, embora não seja evidente a indução destes comportamentos a longo prazo. Porém, a introdução da Capoeira foi particularmente bem-sucedida, promovendo a coordenação, agilidade e leitura do adversário, verificando-se um aumento do domínio técnico desta e da capacidade de respostas adequadas à situação. A dinâmica competitiva com sistemas de pontuação variados também incentivou a autoavaliação e a autocritica, contribuindo para um maior envolvimento, motivação e responsabilidade, no sentido em que os alunos foram desafiados a compreender os fatores que justificavam os resultados obtidos em cada combate.

Quanto aos aspetos menos positivos, teria sido benéfico adotar, desde as primeiras aulas, estratégias que fomentassem uma maior autonomia e incentivassem a sua capacidade de tomar decisões de forma independente, ao nível da Ginástica e das ARE. A utilização do modelo cooperativo, por exemplo, poderia ter sido adequada, consistindo numa estratégia de ensino e aprendizagem em pequenos grupos, onde os alunos, com diferentes níveis de capacidade, colaboram entre si, assumindo funções específicas. Cada membro do grupo seria responsável não só por aprender o conteúdo ensinado, mas também por ajudar os colegas a compreendê-lo melhor, promovendo uma aprendizagem mútua através de atividades colaborativas (Cunha, 2016). Em retrospectiva, este modelo poderia ter sido proficuo nas aulas de Ginástica e ARE, os alunos poderiam ter tido a

oportunidade de trabalhar em conjunto, partilhando responsabilidades e tomando decisões de forma coletiva. Esta abordagem não só teria promovido a aprendizagem dos conteúdos programáticos, como também teria incentivado a colaboração, a comunicação e o respeito mútuo, bem como o desenvolvimento de uma maior autonomia e confiança.

Nos DC, teria sido particularmente interessante atribuir aos alunos a responsabilidade de selecionar e propor exercícios que fossem adequados às variáveis em jogo. Esta abordagem poderia potenciar a criatividade dos alunos, desafiando-os a pensar criticamente, promovendo um maior envolvimento na construção do próprio processo de aprendizagem. Considero igualmente que potenciaria outras capacidades, como a capacidade de análise, tomada de decisão e resolução de problemas. Apesar das aulas terem sido estruturadas de forma a conduzir os alunos na formulação de soluções adequadas às condicionantes, certas tarefas limitaram as possibilidades de escolha. Estas restrições, reduziram o potencial de exploração e de descoberta. Este princípio também poderia ter sido aplicado às atividades lúdicas e aos jogos realizados ao longo das aulas. Por exemplo, em cada aula, diferentes alunos poderiam ter sido encarregues de escolher, explicar e implementar os jogos de aquecimento, aumentando a variabilidade e a dinâmica das aulas, como também proporcionando aos alunos uma oportunidade adicional de desenvolver competências de liderança, organização e comunicação.

No caso da Orientação e da Canoagem, poderia ser mais rentável trabalhá-las em simultâneo com os DC, através de aulas politemáticas, considerando que o 3º período é o mais curto. Desta forma, em todas as aulas poderiam ter sido abordados conteúdos relacionados com essas atividades, preparando os alunos de forma mais completa para as aulas práticas. Além disso, esta abordagem teria envolvido os alunos em todo o processo de preparação das atividades, desde a compreensão dos conceitos teóricos até à aplicação prática, garantindo um maior aproveitamento do tempo e um melhor desenvolvimento das suas competências. Outra vantagem desta estratégia, seria uma maior variabilidade de conteúdos, reduzindo o risco das aulas se tornassem repetitivas, uma vez que essa foi uma das dificuldades da implementação da UD dos DC.

Um outro aspeto negativo foi não se ter tirado partido das tecnologias no momento de implementação de algumas UD, uma vez que estas podem ser usadas com um intuito pedagógico, para incentivar o aumento da AF na escola e melhorar a aptidão física dos alunos (Neuenfeldt et al., 2024). Estratégia que seria particularmente relevante dado que, atualmente, os alunos se encontram cada vez menos ativos fisicamente. Assim, a

combinação entre tecnologia e EF, dada a atratividade das tecnologias, especialmente quando envolvem jogos, quando devidamente orientada, teria sido capaz de aumentar significativamente o envolvimento e a motivação dos alunos para a prática desportiva. Aliás, a utilização da aplicação Just Dance nos telemóveis, para a matéria de ARE, veio comprovar a eficácia e valorização destas ferramentas pelos alunos. O Just Dance, além de ser uma ferramenta interativa e divertida, permitiu que os alunos realizassem movimentos de dança sincronizados com a música, melhorando as suas coordenações motoras e capacidades rítmicas, dando um caráter mais dinâmico à aula. A possibilidade de os alunos competirem entre si ou de trabalharem em grupo, para alcançar os melhores resultados, aumentou a motivação e o interesse pelas tarefas. O mesmo se verificou na matéria de ensino de Orientação, onde a utilização da aplicação iOrienteering permitiu rentabilizar a gestão do tempo disponível para a aula. Através da digitalização dos códigos QR distribuídos ao longo do percurso, os alunos puderam ler os pontos de forma rápida e eficiente, o que não só agilizou o processo de navegação, mas também lhes proporcionou feedback imediato sobre os seus desempenhos. A tecnologia facilitou a monitorização da atividade em tempo real, o que contribuiu para uma aula mais interativa.

No caso das aulas de Aptidão Física, os meios tecnológicos poderiam ter sido utilizados de forma mais estratégica para incentivar os alunos a adotarem um estilo de vida mais ativo e saudável. Estas ferramentas tecnológicas são fundamentais para aumentar a consciência dos alunos sobre os seus hábitos de atividade física, ajudando-os a perceber o que realmente fazem em comparação com o que deveriam fazer, como destacado por Lopes et al. (2021). Por exemplo, através da instalação de uma aplicação simples, como um pedómetro, os alunos poderiam monitorizar o número de passos que dão diariamente, ganhando assim uma perceção mais precisa dos seus níveis de atividade física. Esta prática seria particularmente útil, dado que muitos jovens têm uma perceção errada sobre o seu nível de atividade, frequentemente acreditando que se movem mais do que realmente acontece, tal como se pode constatar no estudo de Rodrigues et al. (2018), onde uma percentagem considerável crianças e jovens se percebe mais ativo do que realmente é, sobrevalorizando os seus níveis de AF. Mais, Lopes et al. (2023), acrescentam que apenas 1 em cada 10 alunos apresenta uma perceção correta do seu perfil de atividade física.

Por fim, no que concerne aos desafios, os mesmos estiveram relacionados com questões de gestão temporal e material, motivação, inovação e da correta solicitação dos

comportamentos que se pretende em determinadas modalidades. A gestão do tempo e a logística foram um dos maiores desafios ao longo do ano, especialmente no terceiro período, que foi curto e dificultou a concretização de todas as UD planeadas. Além disso, questões relacionadas com os espaços e os materiais (como a disponibilidade de equipamento e parcerias externas), limitaram a capacidade de oferecer algumas das atividades inicialmente previstas.

A motivação e inovação desencadearam também algumas dificuldades, o que exigiu uma constante adaptação das atividades propostas. Houve momentos em que os alunos mostraram sinais de desmotivação, principalmente quando as atividades se tornavam repetitivas, o que destacou a necessidade de maior variedade e criatividade nas abordagens pedagógicas. No entanto, o verdadeiro desafio residiu na implementação dos DEN em contexto de aula, principalmente porque o ambiente controlado da escola dificultou algumas vezes a criação das condições “desafiantes” e características destes desportos. A limitação de espaço e a falta de recursos específicos para algumas atividades ao ar livre resultaram em abordagens que, por vezes, condicionaram os objetivos pedagógicos estabelecidos para estes desportos, ou seja, tornou-se necessário readaptar algumas abordagens, de acordo com os objetivos estabelecidos. Como resultado, algumas modalidades (frisbee e tiro com arco) apresentaram problemas nas suas abordagens (relacionadas com o contexto e as estratégias implementadas), acabando por as transformar em desportos coletivos ou de carácter individual e desvirtuando-as da essência dos DEN.

Assim, a crítica central assenta na dificuldade em criar condições que realmente exigissem dos alunos os comportamentos que se pretende solicitar neste tipo de atividades, como a necessidade de adaptação, a montagem de estratégias e a análise do meio para resolver problemas e alcançar o sucesso. Este tipo de dificuldade é algo comum, como mencionado por Pereira et al. (2013), uma vez que a implementação de propostas dentro deste contexto desafia o docente a gerir e criar um ambiente que os alunos precisam de superar, em vez de simplesmente produzir um conteúdo a ser consumido pelos mesmos. O valor educativo de uma atividade ou tarefa está em incluir princípios ativos que promovam a transformação dos alunos, mas complementando o seu desenvolvimento global, ou seja, a riqueza pedagógica destes desportos reside na criação de cenários imaginários onde os alunos compreendem a necessidade de interagir com o meio, interpretando, criando estratégias e agindo para garantir a prossecução no ambiente.

4.7.Estratégias e Desafios na Lecionação no 2ºCiclo

A prática pedagógica foi estruturada em dois momentos principais. O primeiro momento envolveu a lecionação a uma turma do secundário, sob a supervisão dos orientadores da universidade e da escola. O segundo momento consistiu na lecionação partilhada entre os estagiários, focada numa turma do 2.º ciclo, também sob supervisão. Neste segundo momento, foi designada uma turma do 5.º ano para a prática, tendo sido realizadas, inicialmente, aulas de observação para recolher informações sobre a dinâmica, o nível de proficiência e os comportamentos dos alunos, o que auxiliou no planeamento das aulas.

A lecionação compreendeu seis aulas para cada estagiário, com duração de 50 minutos cada. No meu caso específico, a turma atribuída tinha três aulas semanais. As aulas ocorreram de 23 de abril a 07 de maio.

4.7.1. Caraterização da turma

Após a observação de três aulas, foi possível recolher alguns dados sobre a turma, embora não de forma muito aprofundada, mas que permitiram conhecer um pouco melhor os alunos, em termos de proficiência, comportamentais e sociais. A turma era composta por vinte alunos, dos quais doze eram do sexo feminino e oito do sexo masculino, com idades compreendidas entre os dez e os onze anos. Uma análise mais detalhada revelou uma turma heterogénea, com diferentes níveis de proficiência, evidenciando um contraste significativo entre alunos, sendo que alguns apresentavam elevados níveis de proficiência, enquanto outros baixos níveis. Além disso, notava-se uma clara distinção de desempenho entre sexos, com os rapazes a revelarem-se muito mais proficientes que as raparigas, tal como alguns problemas de indisciplina, caraterizados por dificuldades em seguir regras e uma propensão para comportamentos de desvio e falta de concentração. Foi ainda observada a existência de dois grupos distintos dentro da turma, com uma separação notória entre os sexos, sendo que os rapazes tendiam a rejeitar trabalhar com as colegas do sexo feminino. Além disso, identificaram-se dois a três alunos com um papel desestabilizador, contribuindo para a dificuldade geral da turma em trabalhar em equipa. Estes alunos exibiam comportamentos agressivos para com os colegas e demonstravam uma incapacidade de lidar com situações de derrota.

Face a esta realidade, tornou-se evidente que a turma apresentava comportamentos desviantes e indisciplinados significativos, que exigiram atenção na fase de planeamento e estruturação das aulas. Tonou-se crucial definir estratégias pedagógicas eficazes na minimização de tais comportamentos e capazes de assegurar um bom funcionamento das aulas. Simultaneamente, considerando a heterogeneidade da turma, também foi necessário adaptar os exercícios e introduzir progressões adequadas aos diferentes níveis de proficiência, garantindo um processo de E-A mais eficaz e contextualizado.

4.7.2. Planeamento e lecionação

Após reunir com o responsável pela turma, ficou acordado que seria dada continuidade às matérias e conteúdos que já estavam a ser lecionados, nomeadamente Futebol e Badminton. No entanto, por não saber exatamente quais os conteúdos que o professor já tinha abordado, procurou-se organizar as aulas segundo uma sequência lógica e progressiva, mas sobretudo criar tarefas e atividades que promovessem o gosto e o entusiasmo dos alunos pela EF, de forma a impactá-los positivamente.

Por outro lado, uma vez que a turma já se encontrava a ter aulas de Futebol desde o primeiro período, foi considerado mais adequado complementar as aulas de Futebol com conteúdos relacionados com o Frisbee. Esta escolha não só visava aumentar a motivação e o empenho dos alunos, por ser uma matéria diferente do habitual, como também tinha o objetivo de contribuir para a resolução de alguns problemas observados na turma, como as dificuldades de relacionamento e interação entre colegas, especialmente entre alunos de sexos diferentes.

Adicionalmente, e tendo em conta alguns indicadores que foram sendo recolhidos ao longo das observações e das aulas, foi fundamental definir um conjunto de estratégias didático-pedagógicas que permitissem um melhor controlo da turma e, consequentemente, melhorassem o processo de E-A:

- **Instrução:** Dado que os alunos do 5.º ano apresentavam dificuldades em reter as informações transmitidas verbalmente, as explicações foram realizadas de forma clara, simples e objetiva, sempre acompanhadas de demonstração prática. A utilização exclusiva de explicações verbais parecia limitar a capacidade de compreensão dos alunos, resultando na necessidade frequente de repetir as

instruções. A demonstração revelou-se essencial neste contexto, pois permitiu que os alunos visualizassem concretamente o que se pretendia, facilitando a assimilação e execução correta das tarefas. Além disso, a demonstração prática serviu como um modelo visual que reduziu a margem de erro e aumentou a confiança dos alunos na execução dos exercícios. Na linha teórica de Tani et al. (2011), a demonstração é reconhecida como uma importante fonte de informação no processo de aquisição de habilidades motoras, possibilitando ao aluno obter informações sobre a natureza da tarefa a realizar.

- **Organização:** Após identificar alguns grupos problemáticos na turma, considerou-se essencial separar esses alunos, distribuindo-os por diferentes grupos para reduzir o risco de comportamentos desviantes. Privilegiou-se o trabalho de grupo e por estações, permitindo gerir melhor o espaço disponível e ter um maior controlo dos alunos. Foram utilizadas situações jogadas e competitivas nos exercícios, uma vez que este tipo de estratégias se revelou motivador para os alunos. Além disso, o uso de um apito facilitou o controlo da turma e a chamada de atenção, bem como o posicionamento dos mesmos de forma que todos permanecessem sob controlo visual constante.

Dentro das várias formas de organização, foram privilegiadas algumas estratégias que, permitiram rentabilizar o tempo, aumentar a segurança e facilitar o controlo dos alunos, nomeadamente, a organização massiva, em vagas, estafeta, percurso e por áreas (Quina, 2009). Na organização massiva, todos os alunos realizavam o mesmo exercício simultaneamente, quer de forma individual, quer em pequenos grupos, sendo posicionados de diferentes formas, como em linha, círculo ou dispersos. A principal vantagem desta organização foi o elevado tempo de empenhamento motor, resultante da prática simultânea. A organização em vagas permitiu dispor os alunos em linhas, onde cada uma realizava os exercícios de forma sequencial, uma após a outra. Este tipo de organização proporcionou uma prática intensa e facilitou o controlo da turma, sendo particularmente útil para a automatização de algumas habilidades (como o controlo da bola e a finalização), ou para treinar capacidades físicas como a velocidade e a resistência. Por sua vez, a organização em estafeta dividiu os alunos em equipas, onde cada um realizava, individualmente e em sequência, o mesmo exercício. A principal vantagem desta estratégia foi a motivação gerada pela competição entre equipas. No caso da

organização em percurso, esta permitiu que os alunos realizassem um conjunto de exercícios de forma sequencial, diversificando a prática e mantendo o interesse dos alunos. Por fim, a organização por áreas consistiu em dividir a turma em grupos, cada um ocupando uma área específica onde realizava atividades diferentes, de acordo com o nível de proficiência de cada grupo. Este método permitiu que cada grupo trabalhasse de acordo com o seu nível de habilidade e necessidades específicas.

- **Clima:** Em todas as aulas, foram utilizados jogos lúdicos, situações jogadas, desafios e exercícios que envolvessem a competição, pois este tipo de dinâmicas demonstrou contribuir positivamente para o clima da aula, para o envolvimento dos alunos nas tarefas e para a motivação geral. Procurou-se ainda fornecer feedbacks frequentes, sendo a maioria deles de carácter apreciativo, embora em situações mais específicas fossem necessários feedbacks de carácter reprovativo, especialmente quando surgiam comportamentos que desviavam os alunos dos objetivos da aula. Este tipo de estratégias é concordante com Almeida (2013), o qual evidencia que a atuação dos jogos ou do riquíssimo universo lúdico na sala de aula, parecem ter um efeito cada vez mais positivo no aluno, levando-o a manifestar a sua criatividade, competitividade, raciocínio, noção de respeito pelas regras, entre outros benefícios.

4.7.3. Reflexão

Além do estágio pedagógico contemplar a gestão do processo de ensino-aprendizagem de uma turma de secundário, permite ainda vivenciar uma realidade diferente, ao lecionar uma turma de ensino básico, nomeadamente de 5.º ano. Esta particularidade do estágio dá aos estagiários a oportunidade de lecionar uma turma diferente em diversos aspetos, não só relacionados com uma faixa etária que exige diferentes estratégias e metodologias, mas também no que diz respeito aos comportamentos, capacidades cognitivas e níveis de proficiência.

O facto de todo este processo ter começado com a observação das aulas do professor responsável pela turma foi fundamental, na medida que permitiu aumentar o conhecimento sobre a turma e as suas características. Sem este conhecimento prévio, seria mais difícil construir um planeamento adequado às suas necessidades, pois tal como

refere Barbosa (2019), o planeamento e a implementação das aulas só se torna efetivo quando o professor conhece o percurso dos alunos, tendo consciência das capacidades, ritmos, conhecimentos e comportamentos dos mesmos.

Apesar das observações e dos indicadores que foram recolhidos nas primeiras aulas assistidas e da tentativa de escolher e implementar algumas estratégias para as ultrapassar, surgiram algumas dificuldades para lidar com os alunos. A turma apresentava comportamentos e atitudes desrespeitosas, não só para com o professor, mas também para com os colegas, obrigando a um controlo mais apertado e a interrupções frequentes para corrigir alguns comportamentos. Principalmente nas primeiras aulas, foi necessário intervir de forma constante, através de feedbacks corretivos e desaprovativos, garantindo que os alunos respeitavam os colegas e tinham comportamentos adequados à sala de aula, o que consequentemente, diminuía o tempo disponível para a prática dos conteúdos definidos para a aula.

Ao longo das aulas, verificaram-se melhorias no comportamento, principalmente devido à utilização de “incentivo externo”, ou seja, através da negociação com os alunos. Se os comportamentos fossem positivos, seriam realizados jogos e situações lúdicas nas aulas seguintes, ou mesmo no final da aula. Embora este tipo de negociação possa não ser considerado a melhor estratégia, dado o seu carácter ambivalente, havendo o risco de os alunos se envolverem nas tarefas pela recompensa (Medeiros e Figueredo, 2010), tendo em conta o tempo e o número de aulas disponível, foi uma estratégia que permitiu solucionar “rapidamente” o problema identificado. Cameron e Pierce (1994) salientam que, este tipo de estratégia, são meios eficazes para promover a motivação dos alunos, pois quando um comportamento é acompanhado de uma dada consequência, existem maiores probabilidades do mesmo se repetir.

Por outro lado, uma outra estratégia que se demonstrou benéfica foi a utilização de situações jogadas ou de desafios individualizados, onde os alunos tentavam ganhar aos adversários de equipa ou tentavam fazer mais pontos que os colegas, uma vez que este tipo de tarefas parecia potenciar o foco e a motivação dos mesmos. Segundo Diamond (2013), Cosenza e Guerra (2011), atividades que captam e mantêm a atenção dos alunos contribuem para a ordem e o fluxo das aulas, sendo, portanto, cruciais para a concentração e para uma aprendizagem eficaz.

Um dos fatores que mais contrastou comparativamente à turma de secundário foi o relacionamento entre os alunos, onde os rapazes e as raparigas preferiam interagir com os colegas do mesmo sexo, e habitualmente faziam a aula em grupos separados. Inicialmente, e na maioria das aulas, procurou-se combater essa tendência, porque se considerava que o estereótipo associado a essa separação era negativo, com os rapazes a mencionarem que não poderiam fazer a aula com as raparigas pois estas eram mais fracas. No entanto, nas últimas aulas lecionadas para a matéria de ensino de Futebol, essa estratégia tornou-se uma mais-valia, principalmente para a dinâmica desejada. Efetivamente, para a turma em questão, as aulas tornavam-se mais dinâmicas quando os grupos eram separados em função do sexo, garantindo um maior equilíbrio no trabalho realizado, uma vez que o nível de proficiência dos rapazes era homogêneo, comparativamente ao das raparigas. No caso das matérias de Frisbee e Badminton, tentou-se sempre misturar os alunos uns com os outros, uma vez que os níveis de proficiência eram mais idênticos, independentemente do sexo.

É ainda importante referir que esta experiência foi enriquecedora em vários sentidos, principalmente porque permitiu experienciar uma realidade diferente da habitual. Desde a comunicação com os alunos até às estratégias utilizadas, as aulas ao ensino básico são totalmente diferentes das do ensino secundário. Ao longo das primeiras aulas, e fruto das diferenças sentidas na forma de comunicação com os alunos, houve a necessidade de utilizar uma linguagem/estratégia diferente da que utilizada habitualmente, pois os alunos mais novos demonstravam ter mais dificuldade em acompanhar as informações apresentadas verbalmente, bem como de as processar. Assim, tornou-se necessário recorrer a estratégias, como auxílio visual ou a utilização de uma comunicação mais direta e simples.

Por outro lado, as próprias abordagens necessitavam de ser mais lúdicas e jogadas, pois alunos com estas idades entregam-se mais a tarefas que envolvam brincadeira e que tenham um caráter mais lúdico. Sempre que possível, procurou-se trabalhar conteúdos relacionados com as matérias, mas com uma vertente mais jogada e lúdica. A própria postura adotada durante as aulas teve de ser diferente da utilizada habitualmente no secundário, pois era necessário manter uma postura mais autoritária e intervir com mais frequência nos comportamentos dos alunos, bem como dar mais orientações, pois os níveis de autonomia dos alunos eram muito mais baixos. Este tipo de postura mais autoritária, foi a solução mais adequada perante os comportamentos apresentados pela

turma. Johler et al. (2022), reforçam que só através da organização os professores serão capazes garantir que os alunos reconhecem a finalidade dos seus estudos, pelo que a autoridade do professor não pretende dominar o aluno, mas sim conduzi-lo da melhor forma a alcançar um objetivo concreto.

Por fim, apenas referir o que se considerou menos positivo nesta experiência foi o facto de o contacto com a turma ter sido reduzido, dificultando o processo de conhecimento e interação com a turma. Tornou-se mais difícil memorizar o nome de todos os alunos no período definido para lecionar as aulas (apenas seis), bem como estabelecer uma relação de maior proximidade com os mesmos e incutir os comportamentos desejados. Por outro lado, nas primeiras aulas, o facto de estarmos numa escola que nos é estranha, que não frequentamos regularmente, trouxe também alguns momentos de insegurança e de receio, mas ao mesmo tempo, obrigou a sair da zona de conforto e interagir com professores, funcionários e alunos que não fazem parte do nosso “quotidiano”. Como futuros professores, e tal como refere Varela (2007), o processo de socialização é um dos aspetos que a prática educativa proporciona, pois é no cruzamento de ideias resultantes da formação/supervisão/socialização que os futuros professores se desenvolvem, e que as experiências vividas durante a sua formação podem trazer estímulos positivos para o ingresso na profissão.

Perante os desafios resultantes desta experiência, a mesma foi extremamente benéfica para o desenvolvimento formativo de um estagiário, pois a docência exige um conjunto de conhecimentos e capacidades específicas determinantes para que um professor se possa adaptar melhor às características individuais de cada turma. Como resultado, é fundamental o professor ser capaz de mobilizar saberes, conhecimentos, habilidades e atitudes, no sentido de resolver os problemas e de tomar decisões adequadas, adaptando o ensino às necessidades da turma (Barbosa, 2019). Assim, esta experiência promoveu um conjunto de habilidades e conhecimentos úteis à futura prática docente.

4.8. Assistência às Aulas

Um estágio de iniciação à prática profissional oferece aos estagiários uma oportunidade de desenvolverem as suas competências através da observação e do contacto direto com práticas de ensino diversificadas. Assim, são realizadas observações

com o objetivo de inserir os futuros docentes na realidade das escolas e promover uma reflexão sobre as diversas situações vivenciadas (Hagemeyer, 2004).

A observação de aulas permite compreender o que acontece nas mesmas, tanto nas ações realizadas quanto nas observadas. Esta prática tem múltiplos objetivos, incluindo auxiliar os docentes a entender a dinâmica da sala de aula, conscientizá-los sobre a realidade do ensino, obter feedback sobre comportamentos para aprimorar ou inovar, e refletir criticamente sobre o ensino, contribuindo para uma ponderação sobre a prática observada (Machado et al., 2011). Neste mesmo sentido, Reis (2011) refere que a observação de aulas permite aceder às estratégias e metodologias de ensino utilizadas, às atividades educativas realizadas e às interações estabelecidas entre professores e alunos, podendo a mesma assumir dois tipos de tipologias, formais ou informais, em função do objetivo do observador. Brooks e Sikes (1997), consideram que uma prática eficaz e válida só é possível se as condições em que se observam aulas forem diversificadas de modo a obter uma imagem abrangente da prática docente de um professor, sendo recomendável assistir a aulas de diferentes turmas, em distintos períodos do dia, dias da semana e de variados tipos.

Assim, ao assistir às aulas de colegas mais experientes os estagiários são capazes de adquirir perspectivas mais profundas sobre metodologias eficazes, processos de gestão de sala de aula e estratégias de ensino consideradas bem-sucedidas ao longo do tempo. A experiência dos colegas mais experientes fornece exemplos práticos de como lidar com diversas situações pedagógicas, desde a motivação dos alunos até a gestão de comportamentos desafiadores (Reis, 2011). Segundo este mesmo autor, a observação pode ser empregue em diversos contextos e para múltiplos propósitos, como diagnosticar um problema, identificar e avaliar possíveis soluções, demonstrar uma habilidade, explorar métodos alternativos para atingir objetivos curriculares, aprender, avaliar desempenho e progresso, definir metas de desenvolvimento, fortalecer a confiança, estabelecer vínculos com colegas e compartilhar sucessos. Por outro lado, observar colegas que também estão em fase de aprendizagem pode ser igualmente enriquecedor, permitindo aos estagiários refletirem sobre as dificuldades e os desafios comumente enfrentados no início da prática profissional.

4.8.1. Objetivos

A observação de aulas é uma prática essencial na formação de futuros professores, proporcionando uma visão aprofundada das dinâmicas escolares e contribuindo para o desenvolvimento de competências pedagógicas. Tendo em consideração Reis (2011), é possível definir um conjunto de objetivos:

- Observar diferentes estilos de ensino e estratégias pedagógicas, compreendendo como as mesmas podem ou não ser funcionais em contexto real;
- Avaliar a dinâmica de sala de aula e a forma de gestão de diferentes turmas, percebendo que cada professor utiliza diferentes estratégias e que as mesmas podem ou não ser funcionais em função do perfil e da turma em questão;
- Identificar práticas eficazes de gestão de comportamento, percebendo como diferentes professores resolvem problemas de comportamento;
- Analisar técnicas de avaliação e feedback, reconhecendo a forma como cada professor interage e avalia os seus alunos;
- Refletir sobre a diversidade de abordagens para ensinar conteúdos específicos;
- Desenvolver habilidades de observação crítica e reflexiva, o que nem sempre é fácil para um professor estagiário, dado que o mesmo ainda se encontra numa fase de aprendizagem e a crítica a professores experientes pode ser desafiante;
- Reconhecer a importância do planeamento e da preparação das aulas;
- Fortalecer a capacidade de trabalhar em colaboração com colegas;
- Identificar e adaptar métodos para atender às necessidades de diferentes tipos de alunos, reconhecendo diferentes estratégias que os professores podem utilizar nas suas aulas;
- Comparar e contrastar práticas pedagógicas em diferentes contextos.

4.8.2. Metodologia e Procedimentos

No sentido de obter uma imagem abrangente da prática docente de um professor, foram realizadas observações a diferentes turmas, de diferentes escolas e anos de escolaridade, ao longo de todo o ano, garantindo uma maior variabilidade de estímulos e uma reflexão mais abrangente sobre as mesmas. Foram, portanto, realizadas observações a quatro professores experientes e a três professores estagiários, dando um total de vinte e quatro observações.

É importante referir que no caso do colega de estágio da minha escola, as observações foram sistemáticas e regulares ao longo do ano, uma vez que estive presente em 95% das aulas por este lecionadas. No entanto, a maioria destas foi realizada de forma informal, sem recurso a registo e colaborativamente com o orientador cooperante, o qual levantava questões sobre alguns comportamentos e algumas tomadas de decisão (relacionadas com as funções de ensino, estratégias utilizadas e formas de gestão da turma) que eram apresentadas pelo colega. Após a aula, essas questões eram discutidas entre o professor cooperante e os estagiários, no sentido de melhorar a intervenção nas aulas seguintes e garantir um maior controlo da turma por parte de ambos.

As demais observações foram realizadas de forma mais formal, havendo o registo manual das mesmas, através de um instrumento criado no âmbito dos núcleos de estágio, adaptado de Quina (2009), designado de “Ficha de Classificação para Analisar e Avaliar o Processo de Ensino/Aprendizagem”, que deveria ser utilizado durante toda a prática letiva. Este instrumento contemplava seis grandes categorias, nomeadamente: apresentação de conteúdo, supervisão da prática, organização, seleção de exercícios e conclusão da aula. Assim, dentro de cada categoria foram apresentadas diversas competências/comportamentos a observar, sendo registada a frequência com que o professor/colega a efetuava, numa escala de 1 a 5, onde 1 é considerado “nunca” e 5 é “sempre”.

4.8.3. Reflexão: Diferentes Estilos de Ensino, uma Análise de Aulas Observadas

A capacidade de refletir é fundamental na medida que contribui para a superação de situações problemáticas, permitindo ao professor criticar a sua compreensão inicial do fenómeno e construir uma nova teoria fundamentada na prática. É, através da reflexão que o professor aprende, quer seja pensando na sua própria experiência ou sobre a experiência de terceiros (Reis, 2011).

A possibilidade de observar aulas de outros professores foi uma mais-valia para todo o processo de formação, enquanto futuros docentes, principalmente pela inexperiência na área e por nos encontrarmos numa fase de conhecimento, exploração e experimentação. Consequentemente, trata-se de um período de intervenção onde a tomada de decisão é algumas vezes realizada de forma insegura, pois existe uma grande incerteza se as estratégias e os métodos implementados serão ou não adequados, ou se as

metodologias que consideramos funcionais, serão efetivamente benéficas na prática. Trata-se, portanto, de uma fase de conhecimento pessoal e de uma espécie de “descoberta guiada” e de “tentativa e erro”, pelo que ter a possibilidade de observar outros professores a implementarem estratégias deste género pode contribuir para perceber em termos práticos se determinadas abordagens teóricas são ou não funcionais.

Primeiramente, é importante mencionar que, o processo de observação de professores, especialmente professores mais experientes, se apresentou extremamente desafiante. Inicialmente, existiu certa resistência por parte dos mesmos, que demonstravam desconfiança em relação a todo este processo. Os mesmos questionavam o intuito das observações e o uso das fichas de registo, receosos de que as observações e reflexões pudessem, potencialmente, expor alguma lacuna nas suas práticas pedagógicas. Consequentemente, nas primeiras observações e reflexões, houve uma dificuldade em refletir sobre as suas decisões e escolhas, sendo as mesmas demasiado descritivas.

Houve algum desconforto em “criticar” as aulas observadas, mesmo quando havia a evidencia de que algumas estratégias poderiam ser melhoradas ou ajustadas para otimizar os objetivos ou as tarefas em questão. Com o passar do tempo, tornou-se mais fácil refletir mais profundamente sobre os aspetos que poderiam melhorar o funcionamento das aulas, propondo-se hipóteses de organização ou funcionamento que eram consideradas mais adequadas. Além disso, houve a tentativa de justificar o porquê, de algumas aulas não serem consideradas tão funcionais, com base nos conhecimentos adquiridos ao longo do mestrado.

Outro desafio surgiu após algumas reflexões das observações feitas aos colegas de estágio, os quais demonstraram estar descontentes com as críticas tecidas, considerando que não representavam adequadamente as suas aulas, em vez de tentarem aproveitar as reflexões para reestruturarem e reorganizarem as suas intervenções. Tal como refere Reis (2011), pensar sobre a sua própria experiência ou sobre a experiência de terceiros é fundamental, de modo a garantir que o ensino não se torna uma mera rotina e reduzem-se consideravelmente as oportunidades de aprendizagem.

No que diz respeito ao acompanhamento das aulas do colega de estágio, as mesmas potenciaram a troca de impressões e de sugestões, funcionando como uma espécie de laboratório, onde após a identificação dos problemas, procurávamos encontrar soluções que os pudessem resolver ou melhorar. Após as aulas, em reunião semanal com

o orientador cooperante, eram trocadas informações e feitas sugestões sobre as aulas do colega e sobre as nossas próprias aulas, onde cada aluno referia os aspetos que considerava ser importante melhorar e algumas estratégias para alcançar tal melhoria. Por outro lado, o orientador procurava sempre realçar pontos fortes e pontos fracos de cada aula, bem como incentivar uma reflexão sobre algumas estratégias e procedimentos que nos podiam auxiliar na melhoria das mesmas. Esta troca de ideias foi muito importante ao longo do estágio pois ajudou a considerar perspetivas que nem sempre é possível ter quando refletimos sozinhos, ou seja, ajudaram a ter uma perspetiva mais abrangente das próprias intervenções. Em termos de diagnóstico, prescrição e controlo, permitiu identificar problemas nas abordagens e potenciais estratégias para as ultrapassar, e, após a implementação, discutir se as mesmas foram ou não funcionais, ajustando-as até ao resultado desejado.

Relativamente às aulas dos professores mais experientes, as mesmas proporcionaram uma oportunidade única de vivenciar e observar diferentes formas de abordar diversos conteúdos. Através das mesmas foi possível constatar uma variedade de métodos de ensino, estratégias pedagógicas e estilos de comunicação. Cada professor apresentou uma abordagem única, que de alguma forma refletia a sua personalidade, formação académica e filosofia de ensino. Essa diversidade de perspetivas enriqueceu a compreensão sobre as práticas pedagógicas e ampliou o leque de recursos e estratégias possíveis de utilizar no futuro. Através da observação e de alguma reflexão, foi possível identificar alguns pontos fortes e áreas de melhoria, adquirindo assim um conjunto valioso de aprendizagens capazes de contribuir o desenvolvimento profissional dos professores estagiários. Nos apêndices 8 e 9, podemos verificar dois exemplos de reflexões realizadas ao longo do estágio, sendo que o apêndice 8 diz respeito a uma das primeiras reflexões, mais descritivas, enquanto, o apêndice 9, diz respeito a uma reflexão menos descritiva, todavia onde estão identificados pontos fortes, fracos e feitas algumas sugestões que poderiam melhorar o funcionamento da aula.

4.8.4. Formulando Hipóteses sobre Práticas Educativas: Reflexões resultantes da Observação de Professores

No que diz respeito a um bom professor, este deve enraizar qualidades como a compreensão e a valorização dos alunos e, como tal, deve utilizar estratégias criativas,

lúdicas e eficazes de forma a criar um clima agradável e de trabalho na sala de aula. Um professor deverá ter presente três aspetos importantes: ser atencioso, agradável e empático para com os alunos e, desta forma, cativá-los para a prática do desporto com o propósito de implementar o gosto pela atividade física, hábitos de vida saudável e consequentemente, combater o sedentarismo e potenciar comportamentos profiláticos (Ventura et al., 2011). Neste mesmo contexto, Gonçalves et al. (2017) salientam a relevância do docente dominar os conteúdos a abordar, bem como as formas como os transmite. Ou seja, utilizar uma pedagogia lúdica, criativa e inovadora, com o fim de manter os alunos sempre empenhados e interessados nas tarefas propostas. Como era de esperar, o fator de liderança tem de estar sempre presente numa sala de aula, evitando comportamentos inadequados e levando os alunos a trabalhar assertivamente.

No que concerne aos perfis de liderança, estes são fundamentais, pois tal como referido por Fraga (2018), a liderança é uma qualidade essencial para qualquer professor, pois envolve o fornecimento de orientação, visão e direção estratégica aos alunos. Cabe ao professor, enquanto líder, conduzir os alunos de maneira a promover a produtividade e a satisfação dos objetivos educacionais. Um professor-líder é aquele que guia os alunos na descoberta do caminho, que desenvolve o espírito de grupo e que salvaguarda a motivação dos alunos. Rego et al. (2015) defendem que existem seis necessidades que, quando satisfeitas, aumentam o empenho e a motivação dos liderados. Estas necessidades incluem a aquisição de bem-estar através de compensações adequadas, o desenvolvimento de relacionamentos sociais positivos num clima de confiança e justiça, a valorização e desenvolvimento das competências dos alunos, a segurança no ambiente de aprendizagem, a conciliação do trabalho escolar com responsabilidades pessoais e familiares, e a atribuição de um significado profundo ao trabalho realizado.

Ao longo das aulas observadas durante o estágio, foram identificados diversos perfis de professores que variaram em estilos e abordagens pedagógicas, mas que, em geral, refletiram algumas das qualidades supramencionadas. Cada professor observou-se na prática de métodos distintos, adaptados às necessidades dos seus alunos e ao contexto das aulas. Esta diversidade permitiu uma visão ampla das diferentes formas de ensino e gestão de sala de aula, enriquecendo a compreensão sobre o que caracteriza um bom professor. Assim sendo, foram formuladas hipóteses sobre o perfil dos professores observados, baseadas nas conceções de Crum (1992) e nos perfis de liderança (White & Lippitt, 1960).

- **Professor A – Perfil liberal**

Tendo em conta os diferentes tipos de liderança existentes, e com base nas observações realizadas, apenas este professor se enquadrava maioritariamente no estilo liberal ou *laissez-faire*. Este estilo de liderança caracteriza-se por uma ausência de intervenção do professor nas atividades propostas aos alunos, deixando-os livres para tomarem todas as decisões. Consequentemente, isto pode conduzir a dificuldades em termos organizacionais e de coordenação. Estudos como o de Astuti et al. (2019) demonstram que um estilo de liderança *laissez-faire* pode não fornecer a orientação necessária para a manutenção da disciplina e da eficácia no ensino. Embora forneça liberdade aos alunos, o mesmo pode resultar numa falta de estrutura e orientação.

Ao longo das aulas observadas, foi possível testemunhar uma ausência de regras e de autoridade, desencadeando faltas de respeito entre os alunos e para com o professor. As aulas iniciavam-se sem uma explicação prévia dos conteúdos ou dos objetivos, com os alunos a formarem grupos sem qualquer tipo de orientação, o que no decorrer da aula, contribuía para a recorrência de comportamentos de desvio.

Por sua vez, os comportamentos de desvio eram difíceis de controlar pelo professor, que permanecia sentado a observar a aula, intervindo apenas quando os comportamentos inapropriados escalavam consideravelmente. Os feedbacks eram reduzidos e maioritariamente desaprovativos, dado que a turma tinha dificuldades no cumprimento das regras. Este facto acaba por não ser surpreendente, uma vez que também se verificaram dificuldades na capacidade de comunicação do professor. Sempre que o mesmo tentava transmitir informações aos alunos, ou intervir, era interrompido ou ignorado por alguns alunos, tendo dificuldades em captar a atenção destes e de os manter concentrados.

Em termos de organização material, o mesmo tirava partido dos alunos para a organização de alguns exercícios, responsabilizando-os por distribuírem e recolherem os materiais utilizados, rentabilizando o tempo disponível para a aula. No que diz respeito à organização dos alunos, estes permaneciam nos mesmos grupos ao longo de toda a aula, porque se recusavam a interagir com outros colegas fora do grupo escolhido.

- **Professor B – Perfil democrático e biológico**

Este professor apresentava um perfil mais democrático, na medida em que, tal como referido por Fraga (2018), este tipo de professor apoia e orienta os seus alunos, os quais possuem autonomia e liberdade na tomada de decisões e ações, embora sempre com a orientação do professor. Adicionalmente, este professor também se pode enquadrar dentro de uma conceção biológica, pois as suas aulas eram desenhadas para melhorar a condição física dos alunos, incluindo atividades para potenciar a resistência cardiovascular, a força muscular, a flexibilidade e a coordenação motora.

Todas as aulas tinham uma ênfase significativa no treino de força, com exercícios que visavam o fortalecimento muscular, onde o professor fornecia algumas orientações sobre as técnicas corretas e ajustava os exercícios às capacidades individuais dos alunos. O início das aulas era sempre realizado através de exercícios para o desenvolvimento de componentes relacionadas com a aptidão física, maioritariamente através de tabatas, onde o professor demonstrava todos os exercícios antes da realização dos mesmos, de modo a garantir uma maior compreensão por parte dos alunos.

Embora fosse um professor que acompanhava atentamente o desempenho dos alunos e levava em consideração as suas necessidades, um dos aspetos menos positivos das suas aulas esteve relacionado com o seu posicionamento. O professor apresentou dificuldades em manter a turma sob controlo visual, especialmente quando realizava intervenções mais individualizadas. No caso específico desta turma, essa dificuldade não teve repercussões significativas, o que em turmas mais indisciplinadas, pode ser problemático, aumentando o risco de comportamentos desviantes. Portanto, a capacidade de manter o controlo visual da turma, mesmo durante interações individuais, é essencial para garantir que todos os alunos permanecem focados e comprometidos com as atividades propostas, minimizando a possibilidade de distrações e desordens. Um outro aspeto que poderá ser importante este professor ter em consideração no futuro está relacionado com estímulos externos à aula, uma vez que o desconcentravam face à turma.

- **Professor C – Perfil democrático e pedagógico**

Assim como o professor anterior, este docente procurava valorizar a opinião dos alunos, permitindo-lhes tomar decisões de forma autónoma dentro das tarefas propostas.

Essa abordagem contribuía para um bom relacionamento e ritmo de trabalho, fomentando relações de amizade entre os alunos e melhorando a eficácia das atividades propostas. Em todas as aulas observadas, as tarefas dependiam da autonomia dos alunos, que escolhiam e organizavam os exercícios a implementar. Além disso, ao contrário do professor anterior, este utilizava as aulas como um meio para os alunos explorarem a comunicação, o desenvolvimento pessoal e a construção do caráter, e não tanto para o trabalho prioritário da componente física, conforme mencionado por Crum e Mester (1993).

Devido a este perfil, o professor mantinha uma relação de grande proximidade com os alunos, valorizando-os e demonstrando preocupação com os seus desempenhos. Em todas as observações realizadas, este destacava-se por fornecer numerosos feedbacks, com o intuito de promover o seu desenvolvimento e melhorar os seus desempenhos. Consequentemente, o clima de aula e a afetividade entre os alunos e o próprio professor eram notavelmente positivos. Os alunos estavam sorridentes e trabalhavam de forma cooperativa uns com os outros, solicitando ajuda do professor sempre que necessário.

Um dos aspetos menos positivos esteve relacionada com algumas formas de organização das aulas, havendo estações onde a organização dos alunos não era adequada, representando tempos de repouso elevados e diminuindo o tempo em que os alunos se encontravam envolvidos nas tarefas. A gestão do tempo das aulas também manifestou algumas falhas, já que, na maioria das aulas observadas, estas começavam e terminavam 10-15 minutos após ou antes dos horários definidos. Dado que o tempo para a prática se torna frequentemente escasso nas aulas de EF, quer por questões logísticas e quer pela preparação do material, é essencial, como referem Ravagnani et al. (2018), que os professores de EF desenvolvam estratégias para aumentar as oportunidades de prática e o tempo dedicado pelos alunos à atividade física.

- **Professor D – Perfil democrático/autoritário e pedagógico**

Embora este professor refira ser defensor de uma abordagem mais democrática do ensino, de modo aos alunos terem mais autonomia e poder de decisão sobre as tarefas realizadas na sala de aula, este tipo de postura manifestou dificuldades. A turma à qual assisti às aulas apresentava pouca pré-disposição e motivação para a prática, obrigando a uma mudança de atitude do professor, que passou a sentir necessidade de gerir as aulas de forma mais autoritária. Segundo Spadoni e Lemos (2019), um professor autoritário é

aquele que adota um estilo de ensino caracterizado por um controlo rígido dos alunos, impondo regras de forma menos flexível, com alta exigência e baixa responsividade.

Embora este tipo de liderança possa parecer pouco benéfico, uma vez que a turma não realizava as atividades de forma autónoma e aproveitava todos os momentos de distração do professor para ter comportamentos fora da tarefa ou, simplesmente não realizava as tarefas propostas, o mesmo tornou-se vantajoso em termos de empenhamento motor e compromisso para com as tarefas. Assim, embora este tipo de abordagens não seja o mais desejado, a adoção de um estilo de comando tornou-se necessária para garantir que as tarefas eram cumpridas e a disciplina respeitada.

Tal como o professor C, o horário das aulas não era cumprido, com as mesmas a começarem mais tarde e a terminarem mais cedo que o definido no horário da turma. Perante todas as observações realizadas, identifiquei que este padrão é relativamente comum na escola em questão.

Por fim, referir ainda que o professor nunca fazia referência sobre os objetivos da aula ou sobre os conteúdos a desenvolver ao longo da mesma, fazendo apenas a chamada e passando diretamente para o exercício de aquecimento.

- **Professores E, F e G – Perfil democrático, pedagógico e personalista**

No que diz respeito às aulas observadas dos professores estagiários, os mesmos apresentavam um perfil idêntico de comportamento, variando maioritariamente nas estratégias e propostas apresentadas aos alunos. Os professores E e F, eram estagiários da mesma escola e apresentavam abordagens idênticas às aulas, procurando utilizar diferentes estratégias e metodologias que contribuíssem para o desenvolvimento integral dos seus alunos. Os mesmos procuravam ter em consideração o seu posicionamento em relação aos alunos e a forma de organização da aula, de modo a garantir maior empenhamento motor e ainda, selecionar exercícios que fossem adequados para os níveis da turma. No entanto, estes dois professores apresentavam dificuldades no que diz respeito ao clima e afetividade, escolhendo exercícios e tarefas pouco motivadoras. Os exercícios eram baseados em vertentes mais técnicas, o que tendo em conta a faixa etária dos alunos (alunos do ensino básico, nomeadamente 7.º e 8.º anos), parecia conduzir a alguma desmotivação. Considerou-se que se perderam excelentes oportunidades de

envolver os alunos nas tarefas, através da utilização de jogos e situações jogadas, uma vez que estas estratégias permitiam desenvolver os mesmos conteúdos de forma mais motivante.

No que diz respeito ao acompanhamento dos mesmos ao longo da aula, ambos os professores tinham atenção aos desempenhos individuais dos alunos, fornecendo feedbacks que pudessem promover a melhoria das suas performances e aprendizagens. Ambos procuravam garantir o controlo da turma, independentemente se as informações fornecidas se dirigiam ao grupo ou para um aluno em particular. Dentro dos feedbacks, referir que um aspeto menos positivo poderá estar relacionado com a falta de feedbacks positivos e aprovativos, pois independentemente do comportamento dos alunos e do sucesso dos mesmos nas tarefas, estes nunca realçavam o êxito ou elogiavam, o que tal como referido anteriormente, também pode auxiliar a compreender melhor algumas dificuldades ao nível no clima de aula e da afetividade.

No caso do professor G, o mesmo foi observado ao longo de todo o ano, uma vez que se tratava do colega de estágio, tendo sido possível acompanhar a sua evolução. Tal como os estagiários anteriores, o mesmo demonstrava grandes preocupações em garantir que os alunos participavam ativamente nas tarefas da aula, de forma autónoma e guiada. Assim, embora as vertentes democráticas e pedagógicas possam ser características suas, também posso evidenciar traços típicos de uma conceção personalista. Ao longo do ano, o professor procurou utilizar as atividades físicas e desportivas para contribuir positivamente para a autoestima de alguns alunos e aumentar o conhecimento que estes têm sobre si mesmos e sobre o seu corpo. Naturalmente, esta compreensão do resultado do acompanhamento continuou desde o dia que este recebeu a turma até ao dia em que terminou o estágio.

O mesmo foi capaz de contribuir positivamente, através das estratégias e propostas apresentadas, para que alguns alunos que não gostavam da disciplina ou referiam ter dificuldades com a mesma, tivessem uma atitude muito mais positiva para com esta no final do ano. Por exemplo, uma das alunas que nas primeiras aulas se recusava a realizar as tarefas, principalmente se as mesmas desencadeassem alguma exposição, passou a colaborar de forma voluntária na globalidade das situações propostas pelo professor. A mesma, no final do ano letivo, referiu que nunca acreditou que pudesse gostar da disciplina de EF da forma que se encontrava a gostar, passando a ver a aula de EF não como uma obrigação, mas como um momento prazeroso.

No que diz respeito à gestão e organização da aula, este procurou ter sempre em consideração a organização e disposição dos materiais e dos alunos, garantindo que os mesmos tinham mais tempo disponível para a prática e menos risco de tempos de repouso elevados. Em todas as aulas os alunos trabalhavam por estações, de forma massiva ou por vagas, de modo a garantir que o maior número possível de alunos se encontrava em prática.

Uma das principais dificuldades que posso evidenciar está relacionada com o posicionamento face à turma e com o fornecimento de feedbacks/oportunidades de intervenção. O professor apresentava uma tendência para circular pelo centro do campo, ficando de costas para alguns elementos da turma, o que consequentemente dificultava a sua capacidade de manter o controlo e intervir sempre que necessário. Para a sua turma em questão, este tipo de comportamento desencadeou em alguns contextos comportamentos desviantes, mas que foram rapidamente controlados. No caso dos feedbacks e intervenções, em algumas situações o mesmo demonstrava alguma incerteza, hesitando em intervir, referindo que embora fosse capaz de reconhecer as situações, não sabia se deveria ou não intervir nas mesmas, sentindo-se inseguro.

Existem ainda dois aspetos que têm de ser realçados positivamente neste professor. O primeiro é a capacidade de gerir o tempo e os espaços disponíveis adequadamente, principalmente se o comparar com os demais professores da escola. Muitas vezes, o mesmo já se encontrava a dar aula há 15-20 minutos, enquanto os demais professores ainda não tinham iniciado as suas aulas. O segundo está associado com a sua capacidade de se relacionar com os alunos e de potenciar a interação dos mesmos entre si, contribuindo de forma significativa para a afetividade e o clima de aula. Desde que identificou problemas relacionais no seio da turma, procurou de forma sistemática implementar um conjunto de situações que permitissem combater os problemas identificados, integrando alguns alunos que tinham sido diagnosticados como “rejeitados”.

5. Atividades de Natureza Científico-Pedagógica

5.1. Ação Científico-Pedagógica Coletiva

A Ação Científica Pedagógica Coletiva (ACPC) é uma iniciativa pública de formação que, anualmente, debate temas relacionados com a disciplina de EF. Destinada

a professores dos grupos de recrutamento 160, 260 e 620, assim como a treinadores desportivos e técnicos de exercício físico, a ACPC abrange todos os profissionais ligados à atividade física e desporto.

A relevância e dimensão da ACPC são evidenciadas pela participação anual de diversas entidades da Secretaria Regional da Educação, Presidentes de Conselhos Executivos de escolas da Região Autónoma da Madeira (RAM), agentes educativos da Universidade da Madeira (UMa), incluindo docentes e alunos, sendo ainda convidados preletores de outras universidades prestigiadas.

A sua organização envolveu um trabalho cooperativo entre todos os núcleos de estágio do MEEFEBS englobando não apenas os alunos, mas também os professores e orientadores. O tema geral definido para a ACPC deste ano foi “Desafios da Educação Física: Tradição e Inovação”.

5.1.1. Planeamento e Objetivos

Para tratar dos aspetos relacionados com o planeamento desta ACPC, foram agendadas reuniões semanais, realizadas dentro de um horário que permitisse a participação de todos os alunos estagiários. Entre os vários aspetos trabalhados, pode-se destacar a definição das datas para a realização do evento, a distribuição de tarefas relacionadas com a sua divulgação, a procura e aquisição de patrocinadores, a organização do secretariado e das apresentações, bem como a definição dos apresentadores do evento e o planeamento do coffee break.

As datas escolhidas, 1 e 2 de março, foram selecionadas após uma análise cuidadosa, evitando coincidências com outros eventos. A organização envolveu a criação de uma tabela de funções para os grupos de estágio e a definição de temas e objetivos para as apresentações. A ACPC incluiu quatro conferências, uma mesa-redonda e quatro módulos, abordando tópicos como inovação na EF, instrumentos didáticos, e estratégias para integrar alunos com necessidades educativas especiais.

Em termos de patrocínios, várias entidades contribuíram com recursos, permitindo que o evento tivesse apoio em materiais e serviços. Cada núcleo de estágio foi responsável por incentivar a participação no evento e esclarecer dúvidas sobre as inscrições. O coffee

break foi organizado com a colaboração dos estagiários, através da confecção de alimentos e da decoração.

O evento foi realizado em dois espaços distintos, e após a definição de preletores e temas, o programa foi construído. Sinaléticas foram impressas na semana do evento para garantir a precisão das informações.

No caso do meu núcleo em específico, este contou com a colaboração de um colega de um núcleo de outra escola. A temática da intervenção esteve relacionada com a criação de uma ficha escolar de aluno que fosse capaz de acompanhar o aluno desde o início do percurso escolar, até ao final do mesmo. Surgiram diversas razões pelas quais se considerou pertinente a criação da mesma. Em primeiro lugar, porque a maioria das fichas escolares tradicionais não conseguem fornecer uma visão completa do aluno, resultando numa compreensão limitada do seu progresso e das suas necessidades educacionais. Défice este que é evidente quando procuramos obter informações detalhadas sobre o percurso académico do aluno, além das suas notas escolares. Por outro lado, a necessidade de disponibilizar ferramentas que ajudem os professores a identificar, compreender e explicar os comportamentos e resultados apresentados pelos alunos, além das métricas tradicionais de desempenho (notas). O sistema de ensino já estabelece a necessidade de avaliações iniciais para determinar o nível dos alunos, e esta ficha pretendia contribuir para identificar, claramente, as áreas em que os alunos apresentam mais dificuldades, bem como as áreas em que se destacam, possibilitando intervenções educativas mais direcionadas.

Complementarmente, a ficha proposta também pretendia contribuir para a personalização do ensino, ao fornecer dados abrangentes sobre os aspetos físicos, socioeconómicos, emocionais e sociais dos alunos. Desta forma, considerou-se que seria pertinente apresentar este protótipo ao público, embora ainda em fase embrionária, com o objetivo de o elucidar sobre o tema, apresentar o seu processo de desenvolvimento e sensibilizar para o que poderá vir a ser uma importante ferramenta de trabalho para os professores. Assim sendo, os principais objetivos da intervenção foram:

- Compensar lacunas existentes na avaliação tradicional, uma vez que as fichas tradicionais nem sempre são capazes de capturar uma visão holística do aluno, podendo conduzir a uma compreensão limitada do seu progresso e necessidades de aprendizagem;

- Responder às necessidades de informações atualizadas e abrangentes, uma vez que a inexistência de informações detalhadas que acompanhem o aluno podem dificultar a monitorização de algumas competências;
- Auxiliar no reconhecimento de comportamentos e resultados, ou seja, ajudar a identificar, compreender e explicar os comportamentos e resultados apresentados pelos alunos, além das métricas tradicionais de desempenho;
- Facilitar a personalização do ensino, permitindo recolher e reunir dados abrangentes sobre aspetos físicos, socioeconómicos, emocionais e sociais dos alunos.

Com a colaboração de um colega adicional, cada aluno ficou responsável por desenvolver um artigo relacionado com a temática principal, o que resultou na elaboração de três artigos distintos: “Fatores Influenciadores do Desempenho Escolar: Uma Ferramenta Didático-Pedagógica”, “A Formulação de um Instrumento Didático-Pedagógico para o Professor: Protótipo da Ficha Escolar do Aluno” e o artigo intitulado “Metodologia Aplicada à Construção de uma Ferramenta Didático-Pedagógico”, o qual pode ser consultado no apêndice 10.

5.1.2. Concretização

O evento decorreu nos dias 1 e 2 de março, com horários das 14hs às 19hs15 e das 8hs30 às 18hs45, respetivamente. Contou com a presença de diversas entidades da área do desporto e da AF, como o Secretário Regional de Educação, Ciência e Tecnologia, docentes de EF e outros agentes desportivos, como treinadores e coordenadores.

No dia 1 de março, este núcleo de estágio não apresentou nenhum módulo, sendo responsável pela organização do evento, preparação do coffee break, limpeza e arrumação do espaço, juntamente com outros núcleos de estágio. Após o término do dia, foi feito o transporte de equipamentos e materiais para o evento do dia seguinte, que ocorreria na sala do Senado e não no Tecnopolo.

No dia 2 de março, o nosso núcleo teve a apresentação do módulo, que foi realizada em formato PowerPoint (apêndice 11). A apresentação iniciou-se com um enquadramento feito pelos professores Helder Lopes e Ana Luísa Correia, seguido pela abordagem de temas relacionados com a ficha escolar do aluno, sua importância no

acompanhamento do desempenho escolar e contribuição para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Foram ainda apresentados os resultados de um questionário realizado a vários professores (diferentes áreas de ensino), evidenciando que estes consideravam a ficha uma mais-valia para o processo educativo.

Por fim, referir que neste mesmo dia, houve uma situação nova, comparativamente a anos transatos, em que todos os núcleos de estágio realizaram apresentações sobre alguns estudos ou artigos que consideravam relevantes ou significativos, dentro da temática da saúde mental, inovação e aptidão física.

5.1.3. Reflexão: planeamento e preparação logística

A ACPC é um momento importante dentro do estágio pedagógico de um aluno de mestrado, na medida que é através do mesmo que o aluno expõe algum do conhecimento e das investigações que têm vindo a desenvolver ao longo de todo o processo de estágio. Dada a sua importância e o peso que este assume dentro de todo o processo, este deve ser organizado de forma antecipada, garantindo um conjunto de pressupostos determinantes para o sucesso do mesmo.

Neste sentido, é importante começar por referir que as partes mais burocráticas de toda a ação, relacionadas com as convocatórias, contactos para os oradores, requisição do espaço, definição do programa, escolha da temática, mesas redondas e a própria celebração dos trinta anos de ação, não foram da competência dos professores estagiários. Foram, pelo contrário, da responsabilidade dos docentes da universidade, a fim de garantir que a ação corria dentro do que era expectável. Isto significa que quando os estagiários forem os responsáveis pela organização de um evento desta dimensão, devem saber como organizá-lo e como prepará-lo de uma forma mais ampla, considerando todas as variáveis e toda uma outra lógica de funcionamento, uma vez que este transcende a mera organização de uma simples formação. É, pelo contrário, um processo intrincado que mistura a gestão de recursos, o compromisso da comunidade universitária (alunos e professores de diversos anos) e a difusão do conhecimento, onde se podem destacar os desafios enfrentados e as estratégias adotadas para os superar.

A primeira etapa envolveu o contato com patrocinadores, crucial para assegurar os recursos necessários, quer ao nível da alimentação, da decoração e dos “brindes” para

os participantes. A fim de garantir que os patrocínios eram conseguidos com antecedência, um grupo de alunos ficou responsável por contactar diversas entidades, nomeadamente, cafés, pastelarias, floristas, ginásios, bem como outras empresas que oferecessem brindes, como foi o caso da NOS. A procura de patrocínios constituiu uma etapa fundamental na preparação da ação, uma vez que os mesmos forneceram um conjunto de recursos que contribuíram para enriquecer a experiência dos participantes.

Contudo, nem sempre o processo de obtenção dos mesmos transcorreu conforme o esperado, e a falta de resposta de alguns patrocinadores representou um obstáculo, exigindo alguma capacidade de adaptação e proatividade para os superar. Um exemplo dessa dificuldade foi a fraca e demorada resposta das floristas, cujo patrocínio daria valor estético ao evento. Embora tardia, conseguiu-se que a CMF emprestasse algumas plantas que permitiram delinear áreas e criar zonas com mais privacidade e restrição aos convidados. No entanto, mantiveram-se as dificuldades em conseguir arranjos de flores, problema que foi resolvido através da ajuda mútua de todos os estagiários, os quais contribuíram trazendo flores. Simultaneamente, esta situação veio sublinhar a importância de estabelecer planos de contingência em fases iniciais do planeamento, prevendo alternativas para situações em que a resposta dos patrocinadores não seja a esperada.

No que diz respeito à organização dos coffee breaks, procurou-se garantir que não só professores e convidados do evento teriam direito ao mesmo, mas que também todos os restantes participantes. Para tal, todos os alunos ficaram responsáveis por trazer de casa alimentos por eles confeccionados. Esta estratégia demonstrou ser positiva, na medida em que promoveu e potenciou o compromisso dos estagiários no evento, conferindo-lhes um papel mais participativo e de corresponsabilidade pelo sucesso do mesmo. Por sua vez, embora os coffee breaks tenham sido organizados com o intuito de oferecer uma quantidade considerável de alimentos, a predominância de opções doces em oposição a alimentos mais saudáveis/nutritivos ou opções mais salgadas representou uma falha significativa. Esta situação realça a importância de escolhas mais variadas nos anos vindouros pois a oferta apresentada não correspondeu às expectativas de alguns participantes, quer por tentarem manter uma alimentação equilibrada, quer por terem restrições específicas, como diabetes. No futuro, poderá ser benéfico auscultar os patrocinadores sobre o tipo de alimento que pretendem oferecer, ou ainda, contactar

entidades que garantam alimentos mais “adequados” a um evento relacionado com o desporto e a saúde.

Ao nível da organização dos espaços, a gestão de todo o processo e a limpeza dos mesmos revelaram-se tarefas com uma logística significativa, sendo necessário garantir uma adequação do ambiente e uma correta disposição dos participantes. Portanto, a organização dos espaços foi planeada de forma a facilitar o fluxo dos participantes e garantir que todos conseguiram visualizar as diversas apresentações. A limpeza pré e pós-evento também foi essencial para garantir o respeito pelo espaço utilizado, desde a montagem de cadeiras, monitores e projetores, até a colocação de plantas decorativas. Por todas estas questões, é fundamental salientar o trabalho de equipa e a colaboração da maioria dos estagiários, uma vez que o evento se realizou em dois espaços diferentes e obrigou ao transporte e montagem de materiais de um dia para o outro, sendo extremamente cansativo.

No que diz respeito à construção do guião, cartazes e divulgação dos mesmos, estes foram etapas chave para a difusão do evento. O guião foi cuidadosamente elaborado para equilibrar as informações a transmitir e pequenas brincadeiras mais lúdicas e descontraídas, garantindo um ambiente mais descontraído, mas sem perder a formalidade. Os cartazes, por sua vez, foram selecionados para captar a atenção e transmitir as informações essenciais de forma clara e atrativa, utilizando-se canais diversificados de divulgação, desde meios digitais até espaços comunitários. Escolas da RAM foram contactadas, sendo os cartazes partilhados pelas mesmas, de forma a abranger o maior número possível de professores, potenciando o sucesso da ação. A criação de páginas em algumas redes sociais (Facebook e Instagram), revelou-se positiva, uma vez que permitiu uma divulgação mais rápida, com baixos custos e abriu a possibilidade de haver uma continuidade nos próximos anos letivos. No entanto, apesar de esta ideia ter facilitado a divulgação, um dos lapsos foi ter-se procedido à realização da mesma sem uma supervisão ou autorização prévia de um dos professores do Departamento, a fim de garantirmos que as informações, bem como a forma de partilha, eram adequadas.

A fim de garantir que seria uma cerimónia solene, dada a celebração dos 30 anos do Estágio, a inclusão de música e dança, foram fundamentais para enriquecer o evento. O facto de duas das atuações terem sido realizadas por alunos e professores do curso de EF, acrescentou ainda mais valor à ação e permitiu uma participação mais ativa dos mesmos no processo.

A título de reflexão, e perante a troca de algumas ideias com profissionais que já exercem na área da docência, considerou-se que seria interessante abranger esta ação de formação a outros grupos de recrutamento, de forma a aumentar o número de interessados e, ao mesmo tempo, integrar o conceito da interdisciplinaridade. Esta ideia adveio não só da própria temática da ação “Desafios da Escola e da Educação Física”, mas também de alguns trabalhos que foram apresentados e que eram pertinentes para docentes de outras disciplinas, tais como: “Uma ferramenta didático-pedagógica para o professor: Ficha Escolar do Aluno” ou Estratégias utilizadas para a integração dos alunos com Necessidades Educativas Especiais nas aulas de Educação Física: O caso específico do Autismo”.

Ao considerar todo o processo, desde o planeamento até à concretização, torna-se essencial destacar o grupo de alunos que estava em estágio, pelo espírito de união e capacidade de trabalho em equipa. No entanto, importa referir que, apesar da coesão e do empenho da maioria, houve momentos em que a contribuição não foi a esperada. A falta de colaboração de alguns membros manifestou-se, por exemplo, na ausência em reuniões ou na fuga de responsabilidades durante as etapas de montagem, desmontagem e limpeza dos espaços.

Em suma, todo este processo foi significativo para o processo de formação, representando um primeiro contacto com uma apresentação formal perante um público com certo estatuto na RAM. Este desafio exigiu uma grande capacidade de trabalho, comunicação verbal, controlo emocional, superação pessoal, autoconfiança e autoconhecimento, fatores que certamente contribuíram o desenvolvimento profissional e pessoal dos estagiários.

5.1.4. Recomendações para ações futuras

Além dos aspetos referidos anteriormente, identificaram-se alguns pontos que precisavam ser melhorados, nomeadamente, a data escolhida para a realização da ação, uma vez que a proximidade temporal com o Seminário do Desporto e Ciência obrigou a uma sobreposição de tarefas, exigentes para os estagiários. Para o próximo ano, seria recomendável planear a ação com maior antecedência, de forma a evitar conflitos de calendário e garantir que todos possam participar sem o stress associado à acumulação de eventos numa curta janela de tempo.

Outro ponto a considerar para futuras edições é a inclusão de componentes práticas nas sessões coletivas. A sugestão de que os envolvidos possam participar ativamente foi amplamente mencionada pelos professores, que acreditavam que isso tornaria a atividade mais benéfica e envolvente. Por exemplo, poderia ser interessante incorporar a experimentação de ferramentas didáticas digitais ou uma experiência prática de Walking Football.

A relação com os patrocinadores é um elemento crucial para o sucesso do evento e é fundamental que seja gerida antecipadamente, pelo que poderia ser mais rentável confirmar todos os detalhes com os patrocinadores com uma maior antecedência, para evitar contratempos de última hora.

Por fim, com a crescente utilização de plataformas digitais para a participação de oradores online, a qualidade do som e a clareza da comunicação tornaram-se aspetos fundamentais. Para evitar problemas técnicos que possam comprometer a experiência dos participantes e a eficácia das apresentações, a realização de testes de som antecipados com todos os oradores que irão participar remotamente deveria ter sido realizada. Futuramente, esta testagem poderá ajudar a identificar e resolver possíveis problemas antes do início do evento, assegurando uma maior fluidez e menos interrupções.

5.1.5. Reflexão: Apresentação da Ficha Escolar do Aluno

No que diz respeito ao módulo desenvolvido para a ação, começar por referir que foi difícil definir o tema para o mesmo, pois surgiram várias ideias, mas todas pareciam difíceis de operacionalizar e de transformar em algo concreto e “palpável”, que, simultaneamente, pudesse ser uma mais-valia para os professores. Após algumas ponderações e reuniões com os orientadores, a ideia de desenvolver uma ficha individual de aluno, um tema já muito falado em anos anteriores, pareceu ter grande potencial.

Embora a ideia da ficha não tenha sido inicialmente do grupo, toda a parte operacional, bem como a conceção e criação da mesma, dependeram exclusivamente dos mesmos, permitindo moldar a proposta de acordo com aquelas que considerávamos ser algumas das necessidades. Após a definição do tema, procurou-se recolher informações relacionadas com as diversas variáveis que podem influenciar o sucesso escolar, bem como um conjunto de fichas já existentes que pudessem servir de auxílio. No entanto, ao

longo desta fase, surgiram dificuldades em identificar o que seria pertinente ou não, pois os alunos têm associados a si uma diversidade de dados que podem ser relevantes para o seu desenvolvimento. Assim sendo, procurou-se identificar os dados considerados mais pertinentes, quer através da literatura, quer através da voz da experiência de professores que estão no terreno. Uma vez que a nossa área é a EF, o grande foco foi definir um conjunto de componentes e de critérios associados à disciplina que poderiam auxiliar os professores a terem um maior conhecimento e compreensão dos seus alunos.

Referindo de forma mais específica o momento da apresentação, a mesma foi positiva, na medida que fomos capazes de transmitir as informações no tempo definido, sendo os conselhos dos orientadores fundamentais para tal, principalmente no que diz respeito à construção de um guião, permitindo não divagar e manter um discurso estruturado, coerente e adequado ao público-alvo. No entanto, poderíamos ter explicado de forma mais clara o que os professores ganhariam com a utilização da ficha, uma vez que a forma como a informação foi transmitida pode ter deixado a ideia de que a ficha era confusa e difícil de preencher, não ilustrando as grandes vantagens da mesma para os professores.

Por outro lado, poderíamos ter explicado melhor o que seria preenchido pelo aluno e o que seria preenchido pelo professor, pois alguns dos dados que a ficha apresentava apenas poderiam ser preenchidos por um professor se o mesmo estivesse acompanhado do aluno, ou de um EE. Por exemplo, a parte geral da ficha, que não estava associado a uma matéria de ensino específica, poderia ser responsabilidade do Diretor de Turma, informação que acabou não sendo transmitida.

Por fim, na parte final da apresentação, o “mentimeter” não foi tão positivo como previsto, porque ao falhar a chave de entrada na sala, perdemos algum tempo, o que, consequentemente, nos impediu de analisar as respostas dos professores após as mesmas. Ou seja, a riqueza das questões apresentadas acabou por se perder, pois não tivemos hipóteses de analisar em tempo real o que nos foi proposto. Ainda assim, podemos efetuar um balanço positivo da nossa intervenção, não só pelos feedbacks que fomos recebendo, mas também do interesse demonstrado por parte de alguns professores em experimentar e conhecer melhor a ficha.

Por fim, o próprio processo de construção da ficha ficou aquém do desejado. Devido ao tempo limitado, o nosso principal objetivo foi garantir a apresentação de uma

ficha que contivesse algum conteúdo relevante. Assim, a ficha acabou por ser apenas um “embrião”, um protótipo muito inicial, que poderá, no entanto, servir como base para o desenvolvimento de uma versão final do que efetivamente pretendíamos criar, e servir de ponto de partida para futuras iterações e aperfeiçoamentos, visando a criação de uma ferramenta mais completa e funcional no futuro.

Refletindo de forma mais específica sobre a minha participação em todo o processo, posso salientar que este representou um momento de superação significativo, pois obrigou-me a sair da minha zona de conforto e me expor perante um público com competência e experiência na área em questão. A exposição e comunicação pública em eventos deste tipo não é comum, desencadeando algum nervosismo e ansiedade. No entanto, o facto de ter sido responsabilizada por apresentar o evento no dia anterior à minha intervenção trouxe benefícios, na medida em que me proporcionou uma exposição prévia, e me obrigou a desenvolver capacidades de comunicação verbal, controlo emocional e autoconfiança.

5.2. Ação Científico-Pedagógica Individual

A Ação Científico-Pedagógica Individual (ACPI) foi uma atividade formativa direcionada para o grupo disciplinar de EF no contexto do estágio pedagógico, com o propósito de fornecer e discutir ferramentas didático-pedagógicas que podem contribuir para a formação contínua dos professores que fazem parte deste grupo disciplinar e através da mesma pretende-se criar um espaço de partilha de ideias e conhecimentos, bem como a análise, reflexão e o debate entre todos os participantes.

Assim, é um processo estruturado que segue diversas fases, sendo que na primeira se pressupõe a escolha de um tema atual e pertinente, complementado com a recolha e análise de informação relevante. Após essa fase, ocorre a apresentação aos professores do grupo disciplinar em formato Powerpoint (apêndice 12), culminando na criação de dois pósteres (apêndices 13 e 14) e dois artigos (apêndices 15 e 16), que foram apresentados num dos seminários organizado pelo Departamento de EF e Desporto da Faculdade de Ciências Sociais. Este momento pretende desenvolver as nossas competências de apresentação, e promover a divulgação de ferramentas didático-pedagógicas a um público mais amplo.

5.2.1. Planeamento e Objetivos

No que diz respeito ao planeamento, referir em primeiro lugar que este começou com a escolha e definição do tema, o qual deveria ser relevante e atual no contexto educativo. Tendo em conta que ambos os estagiários do núcleo se identificavam com a utilização de jogos lúdicos em contexto de aula e reconheciam os benefícios dos mesmos para a motivação e envolvimento dos alunos nas tarefas, considerou-se pertinente abordar essa temática.

Assim, o objetivo foi definir uma abordagem e algumas linhas orientadoras, o que apresentou alguns desafios, pois a mera recolha de um conjunto de jogos lúdicos e compilação dos mesmos sobre a forma de uma ferramenta, era muito redutor, dado que os professores poderiam simplesmente recorrer à internet e retirar jogos de diversos manuais já existentes. Após algumas reuniões com os coordenadores científicos e o orientador cooperante, considerou-se que a ferramenta seria uma mais-valia se esta trouxesse alguma inovação à temática em questão. Adicionalmente constatou-se que estagiários de anos anteriores já tinham construído ferramentas (sobre outras matérias) com o mesmo tipo de objetivo, pelo qual existia uma certa coerência na continuidade.

Pretendia-se, portanto, compilar um conjunto de exercícios, estruturados em função da forma como os mesmos poderiam ser abordados em contexto de aula (para trabalho coletivo, trabalho individual ou para trabalho em grupos) ou fora desta (situações de trabalho não presencial). Neste sentido, a fase seguinte caracterizou-se pela estruturação de um documento onde estariam contemplados os principais objetivos, metodologia a ser utilizada e os conteúdos a serem analisados.

Quanto à metodologia, a mesma apresentou duas grandes etapas, sendo a primeira destinada à recolha de informação junto dos docentes da escola de estágio e uma segunda fase focada na análise dessa informação. Relativamente à primeira fase da metodologia, esta foi definida para a obtenção de informações junto dos docentes, sendo que se considerou essencial informar os vários professores a entrevistar, no sentido de os consciencializar dos procedimentos.

Com o propósito de facilitar todo o processo e dado que se pretendia realizar as entrevistas de forma informal, foi realizada uma análise dos horários de lecionação de cada docente, garantindo a presença na sala dos professores durante esses períodos, aumentando as possibilidades de contacto. Embora se tenha considerado a hipótese de

realizar parte das questões através de trocas de emails, após termos conhecimento das dificuldades enfrentadas por estagiários em anos anteriores, concluiu-se que seria mais vantajoso optar por uma abordagem pessoal e direta. Para facilitar a gestão do processo de recolha, foi elaborado um cronograma contendo os nomes de todos os professores, os dias da semana em que estavam disponíveis na escola e o tipo de contribuição que cada poderia dar para o desenvolvimento da ferramenta. As entrevistas foram conduzidas ao longo de aproximadamente três semanas (um total de trinta entrevistas com todos os docentes e ainda dois estagiários de outra universidade) durante as quais se procedeu à análise das informações recolhidas e estruturação dos dados adicionais. Em paralelo, foi dado início à criação, sistematização e organização da ferramenta, utilizando o software Microsoft PowerPoint.

Nesta fase do processo, optou-se por dividir esforços, ficando um dos estagiários responsável pela recolha dos dados e o outro pela elaboração da ferramenta didática-digital. O principal objetivo foi garantir a construção de uma ferramenta de fácil acesso e utilização, gratuita e relevante para todos os professores. Além disso, tratava-se de uma ferramenta “semiaberta”, com potencial de crescimento, uma vez que cada professor podia adicionar mais exercícios em cada uma das categorias.

No que diz respeito à escolha da data para a ação, após terem sido ponderadas diversas datas, considerou-se mais adequado agendar a ACPI para o dia 7 de março por vários critérios. Primeiramente, foi necessário que esta ocorresse numa quinta-feira, devido às reuniões regulares do grupo disciplinar da escola, em segundo lugar, era importante que esta ocorresse antes de dia 14 e 15 de março, de modo a garantir que os artigos e os posters estariam prontos atempadamente para o Seminário de Desporto e Ciência. Após a definição da data, foi enviado um email a informar o grupo disciplinar, os orientadores, a Coordenadora do Departamento de Expressões e o Presidente do Conselho Executivo sobre o evento, bem como todos os colegas estagiários de outros núcleos de estágio. Assim sendo, a ação ficou definida para dia 7 de março, das 13h30hs às 15h00hs.

Tendo em conta o que se pretende com este tipo de intervenções, e reconhecendo o potencial educativo que jogos lúdicos e situações jogadas podem ter no contexto das aulas de EF, o tema foi selecionado com o intuito de contribuir para as práticas pedagógicas dos professores. Através de um conjunto de situações lúdicas e estratégias de jogo, tentou-se não só complementar, mas também desafiar e diversificar as

abordagens já utilizadas por estes profissionais. O objetivo foi oferecer novas perspetivas e ferramentas capazes de ampliar o leque de possibilidades de E-A na disciplina de EF. A temática, portanto, da ACPI foi “Uma ferramenta didático-pedagógica de jogos e desafios lúdicos na Educação Física” e apresentou os seguintes objetivos:

- Proporcionar aos professores um recurso abrangente e organizado de jogos lúdicos e pré-desportivos utilizados em contexto de aula, que podem enriquecer as práticas pedagógicas;
- Apresentar estratégias de operacionalização dos jogos lúdicos em contexto escolar;
- Expor situações de aprendizagem utilizadas pelos docentes através dos seus anos de experiência;
- Dar continuidade ao trabalho realizado em anos anteriores, seguindo a linha de construção de bancos de exercícios, como os de Aptidão Física e Jogos Desportivos Coletivos de Invasão, desenvolvidos por professores estagiários da Escola;
- Abordar a temática dos jogos lúdicos, reconhecendo-os como um meio eficaz para envolver e motivar os alunos para a disciplina de EF;
- Incluir uma vertente de desafios lúdicos em regime não presencial, oferecendo aos professores sugestões para promover o trabalho autónomo dos alunos fora da sala de aula.

5.2.2. Concretização

A ACPI teve lugar no dia 7 de março, das 13h30 às 15h, na sala de sessões da escola. Embora em anos anteriores, as ações tenham sido realizadas na sala L34, habitualmente destinada às reuniões do grupo, optou-se por realizar a intervenção na sala de sessões. Esta escolha foi motivada pelo desejo de tornar a apresentação mais formal e potenciar maior conforto aos participantes. Ao contrário dos anos anteriores, em que a maioria das ações era dividida em duas partes, uma prática e outra teórica, optou-se por não seguir essa metodologia. Isso aconteceu porque a vertente prática estava programada apenas para o terceiro período, onde se pretendia assistir às aulas dos professores mais experientes e implementar alguns dos jogos presentes na ferramenta.

5.2.3. Reflexão

A introdução de ferramentas digitais na EF pode representar uma progressão significativa no ensino da disciplina. Em primeiro lugar, é importante referir que estes tipos de ferramentas permitem acrescentar valor ao processo de aprendizagem, pois tornam o mesmo mais dinâmico, interativo e atrativo para os alunos. Para Bastos et al. (2024), os recursos digitais são poderosos aliados do processo de ensino-aprendizagem, oferecendo novas possibilidades de interação, colaboração e personalização da educação. Para Vygotsky (1984), o processo de ensino-aprendizagem é marcado pela interdependência entre os indivíduos envolvidos, incluindo tanto quem ensina quanto quem aprende. Atualmente, as ferramentas digitais podem fortalecer essa relação, promovendo um ambiente educacional mais colaborativo e inclusivo. Assim, a integração de tecnologia na EF pode aumentar as possibilidades de ensino, possibilitando a inclusão de recursos acessíveis a diferentes perfis de alunos, como aqueles com necessidades especiais ou dificuldades de aprendizagem.

Esta ação foi um marco importante dentro do estágio pedagógico, na medida que permitiu a partilha do conhecimento e dos trabalhos que foram desenvolvidos ao longo de todo o processo de estágio, sendo que o principal público-alvo foi o Grupo Disciplinar de EF da escola. Dada a sua importância e o peso que assume dentro de todo o processo, esta foi organizada de forma antecipada, a fim de garantir um conjunto de pressupostos decisivos para o sucesso da ação.

Após termos passado pela experiência da ACPC, onde os docentes da universidade tiveram um papel de destaque nas questões burocráticas da formação, tivemos de assumir todas essas funções. Apesar de não se tratar de uma formação com a mesma dimensão, foi uma ótima oportunidade para crescermos enquanto profissionais, assim como colocar em prática tudo o que aprendemos durante a ACPC. Não sendo um evento que exigisse o envolvimento de patrocinadores e outros parceiros, procuramos organizar um pequeno coffee break, permitindo um ambiente mais descontraído e de convívio entre os participantes. Assim sendo, ficamos responsáveis por trazer de casa uma opção doce e uma opção salgada, de forma a equilibrar e satisfazer todos os gostos, procurando corrigir o lapso da ACPC.

Relativamente ao espaço definido para a ACPI, o mesmo foi uma mais-valia, dando um caráter mais formal a toda a ação e garantindo um espaço adequado a todos os

participantes, pois os convites estenderam-se aos colegas professores estagiários e a outros membros da comunidade educativa da escola. O facto de os convites terem sido formalizados não só por email, mas também de forma presencial, nas reuniões de Grupo Disciplinar, potenciou a participação dos professores, onde mais de 70% do Grupo Disciplinar de EF esteve presente, além da maioria dos colegas de estágio.

Foi ainda positiva a aplicação de um breve questionário de avaliação e satisfação aos professores, de forma a conseguirmos ter dados factuais sobre as suas opiniões, embora informalmente os mesmos tenham deixado sobre a ferramenta criada e sobre a apresentação oral.

No entanto, existiram aspetos menos positivos. A escolha da data para a realização da ação foi um dos aspetos menos positivos de toda a ação. A proximidade temporal com a ACPC e o Seminário do Desporto e Ciência resultou numa sobrecarga de atividades, obrigando a trabalhar sob pressão para conseguir ter os pósteres e os artigos revistos e prontos para o Seminário.

Outro ponto menos positivo foi a ausência de uma componente prática durante a ação, pois ao proporcionar aos professores a oportunidade de experimentar diretamente a ferramenta digital, esta poderia ter sido enriquecida. Esta abordagem prática permitiria que os professores não só compreendessem teoricamente as funcionalidades da ferramenta, mas também se familiarizassem com o seu uso. Neste mesmo sentido, embora a ferramenta digital apresentada seja de fácil utilização, teria sido útil disponibilizar um pequeno guião de utilização para distribuir aos professores.

No que diz respeito à ferramenta propriamente dita, não foi fácil definir qual o tema para a mesma, pois surgiram várias ideias, algumas relacionadas com os Desportos de Combate e dos Desportos Adaptados. No entanto, após algumas reuniões e após refletir sobre o que poderia ser pertinente para o Departamento de EF, optou-se por desenvolver uma ferramenta de Jogos e Desafios lúdicos, pois ao longo do estágio, nomeadamente nas observações que efetuamos, ficamos com a perceção de que os professores utilizavam poucos jogos e quando utilizavam tornavam-se repetitivos de aula para aula. Desta forma, acreditamos que podia ser extremamente benéfico para os professores possuir um banco de jogos lúdicos de forma a implementá-los nas aulas de EF. A escolha do tema revelou-se positiva, principalmente ao analisar a resposta e disponibilidade dos professores em colaborar com a mesma.

Referindo de forma mais específica apresentação em si, esta correu dentro do planeado, uma vez que fomos capazes de transmitir as informações no tempo definido, onde a utilização de um guião facilitou a mesma. No entanto, o único aspeto menos positivo, foi não ter sido criado uma dinâmica de interação constante entre professores e oradores, de forma a não tornar a apresentação exclusivamente expositiva. Esse contacto teria sido benéfico para recebermos alguns feedbacks dos exercícios que demonstrámos, de forma a perceber se os professores tinham interesse em colocar os mesmos em prática e se conheciam as ideias apresentadas. Por outro lado, poderia ter sido benéfico apresentar mais vídeos e mais exemplos de exercícios presentes na ferramenta, principalmente os menos comuns, de modo a cativar a sua utilização.

Por fim, na parte final da apresentação, destaca-se a disponibilidade dos professores em selecionar jogos que consideravam interessantes para implementar nas suas aulas, os quais deveriam ser operacionalizados pelos estagiários, permitindo perceber se os mesmos eram rentáveis e se desencadeavam os comportamentos desejados. Como resultado, uma das intervenções foi a operacionalização do Jogo do Twister, numa aula de Ginástica de Aparelhos. Esta intervenção permitiu evidenciar na prática alguns dos objetivos definidos para esse jogo lúdico, nomeadamente a boa disposição dos alunos, assim como o empenho e esforço dos mesmos no jogo. No final da sessão, os alunos ficaram visivelmente satisfeitos com a aula, perguntando inclusive se podíamos repetir a experiência ou até experimentar outros jogos lúdicos. Relativamente ao feedback do professor, este foi extremamente positivo. O mesmo referiu que foi uma excelente forma de rentabilizar a aula, visto que a mesma contava com mais uma estação dinâmica e lúdica para os alunos. O feedback positivo estendeu-se à dimensão da autonomia, pois os alunos podiam realizá-la sem a supervisão do professor, de forma autónoma.

5.2.3.1. Opinião dos participantes

É importante evidenciar factos concretos do nível de satisfação dos professores com a nossa ACPI. Assim sendo, foi partilhado uma ficha de avaliação com todos os participantes, onde se obteve dezanove respostas. Visto que contamos com a presença de cerca de trinta pessoas, conseguiu-se uma amostra de 63,33%, o que foi extremamente positivo.

Podemos efetuar um balanço positivo da nossa intervenção, não só pelos feedbacks imediatos que fomos recebendo, mas também pelas respostas às várias perguntas do questionário. Desta forma, após uma análise das mesmas, foi perceptível que todas as respostas se situam num nível positivo, uma vez que o nível 4 e especialmente o nível 5 foram os mais selecionados, o que não deixa dúvidas acerca da satisfação dos participantes.

Um outro aspeto importante de realçar está relacionado com os comentários deixados pelos professores, os quais evidenciaram a utilidade da ferramenta apresentada, a clareza das informações transmitidas e ainda a importância das mesmas para o apoio às aulas de EF e no apoio aos próprios alunos. Por sua vez, quando questionados sobre os pontos menos positivos da ação, apenas um dos professores referiu que os conteúdos presentes nos diapositivos estavam um pouco pequenos, dificultando a leitura.

6. Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar

A aprendizagem é influenciada pelas interações dentro e fora da sala de aula, envolvendo as famílias, a comunidade e as experiências dos alunos. A Direção Geral da Educação (2020) destaca a importância da participação de todos os agentes educativos e da cooperação entre eles para um ensino eficaz.

Adicionalmente, a participação em atividades de intervenção na comunidade escolar, são ainda essenciais na formação de futuros professores, proporcionando uma melhor compreensão do ambiente escolar, das necessidades dos alunos e dos desafios enfrentados pela comunidade. Além das iniciativas do departamento de EF, houve ainda a participação em outras atividades da escola, enriquecendo a integração com colegas de diferentes departamentos. Contudo, a participação em algumas atividades foi limitada devido aos horários coincidentes com as aulas da universidade.

Entre as várias atividades, optou-se por participar na Semana Multidesportiva, torneio de futsal, ação de sensibilização sobre Perturbação do Espectro do Autismo, Jogo de Futebol Solidário em comemoração aos ideais da Revolução dos Cravos e no Torneio de Futsal Feminino do Desporto Escolar.

6.1.Semana Multidesportiva

6.1.1. Enquadramento

A presente atividade decorreu entre os dias 25 e 29 de setembro de 2024, das 8hs15 às 18hs30, com o objetivo de dar a conhecer/experienciar aos alunos as diferentes modalidades de Desporto Escolar. O intuito da mesma era ainda informar e captar potenciais alunos para esses mesmos núcleos de DE, bem como promover a prática desportiva e um estilo de vida saudável.

De modo a organizar melhor as turmas pelas várias modalidades, foram criados dois circuitos, A e B. O circuito A foi realizado no pavilhão, estando dividido em quatro para cada atividade, nomeadamente, Voleibol, Badminton, Basquetebol e Ténis de Mesa. Já o circuito B foi realizado nos espaços exteriores, com as modalidades de Futebol, Basquetebol e Voleibol. Durante esta semana, todas as turmas participaram nestas atividades, realizando o circuito A num dos seus turnos e o circuito B, no outro.

A colaboração nesta atividade baseou-se no controlo, observação e organização das atividades, em função das modalidades abordadas. No dia 25, a colaboração foi feita com outros docentes de EF na realização do circuito A, no horário das 15hs15 às 16hs45. Durante este período, houve a responsabilidade de controlar a estação de basquetebol, recebendo alunos de diversas turmas, aos quais se procurou transmitir informações sobre regras específicas quando surgiam dúvidas. Simultaneamente, observou-se o desempenho motor dos alunos e forneceu-se feedbacks para melhorar as performances, questionado os mesmos no final das atividades sobre o seu interesse em participar no Desporto Escolar. No dia 29, as funções foram idênticas, mas num período entre as 8hs15 e as 9hs45.

6.1.2. Reflexão

Começar por referir que, este tipo de atividade ao ser realizado nas primeiras semanas de aulas foi benéfico para uma relação de maior proximidade dos estagiários com os professores do grupo disciplinar de EF. Ao longo desta semana, foi possível interagir, pela primeira vez, com muitos professores, e com uma grande diversidade de alunos. Ao mesmo tempo, foi possível ficar a conhecer os diversos clubes de Desporto Escolar existentes na escola, bem como os professores responsáveis pelos mesmos.

Tendo em conta a lógica de funcionamento da atividade, todas as turmas que tinham EF deveriam passar por todas as estações, havendo a mistura dos diversos alunos com aulas na mesma hora. Assim sendo, havia diversos grupos de turmas diferentes nas estações, sendo que ao fim de 20-30 minutos os alunos trocavam de estação, o que naturalmente, trouxe aspetos positivos e negativos a toda a atividade.

No que diz respeito aos pontos positivos, é importante salientar a dinâmica relacional positiva que foi criada, uma vez que as turmas foram misturadas entre si, possibilitando o contacto entre alunos de diferentes turmas, contribuindo para o relacionamento intra e inter turma. Uma vez que se tratava dos primeiros dias de aulas, e que alguns alunos chegavam à escola pela primeira vez, este tipo de dinâmica contribuiu de igual forma para aproximar os alunos dentro da mesma turma.

Um outro ponto positivo, foi a variedade de modalidades que os alunos experienciaram no período de 1h e 30 minutos, permitindo-lhes não apenas conhecer as diferentes modalidades, mas também, inscrever-se naquelas com que mais se identificaram. Por fim, em termos de empenhamento motor, o facto das estações se basearem em situações jogadas e reduzidas, contribuiu para tempos de prática elevados, com os alunos suados, vermelhos e a demonstrarem cansaço após o final da mesma.

Antes de passar aos pontos negativos, é importante fazer referência a um aspeto que teve pontos negativos e positivos, nomeadamente, a estação responsabilizada por gerir. Esta função foi benéfica na medida que obrigou à tomada de decisões sob pressão e sem um planeamento prévio, potenciando a capacidade de adaptação a situações imprevistas, de gestão de alunos e de espaços. Por outro lado, foi um ponto negativo, pois demonstrou alguma falta de organização dos responsáveis pela atividade, uma vez que não garantiram nenhum professor responsável pela mesma. Mesmo sem aviso prévio, houve uma tentativa de jogar com o espaço e material disponível, o que face o número de alunos por campo, tornou-se mais rentável realizar situações de jogo reduzido apenas em meio-campo, permitindo ter mais alunos a jogar em simultâneo. Embora nos primeiros minutos esta fosse uma atividade que desencadeou algum stress, com o desenrolar da mesma, foi mais fácil tomar decisões e organizar devidamente os alunos das diferentes turmas. Assim sendo, esta atividade potenciou a capacidade de adaptação a circunstâncias inesperadas, de tomada de decisão rápida, e de adaptação sobre situações de pressão. Foi oportunidade valiosa de crescimento profissional, apresentando característica de situações reais com as quais os professores de EF são confrontados regularmente.

Como aspetos negativos, referir que os tempos e as rotações dos alunos de modalidade para modalidade não foram bem geridos, não havendo um professor responsável a controlar os mesmos, resultando em tempos desiguais por estação. Por outro lado, a própria distribuição dos alunos não foi bem conseguida, não ficando bem claro quantos alunos de cada turma deveriam estar em cada estação. Consequentemente, os tempos de espera tornaram-se demasiado elevados em algumas estações, pois o espaço e os materiais não eram suficientes para todos.

Um outro problema esteve relacionado com o facto de a atividade ter como objetivo captar alunos para o DE, mas não haver nenhum responsável pelo núcleo na estação onde essa mesma modalidade se encontrava. Esta ausência dificultou o esclarecimento de dúvidas e a rápida identificação e captação de alunos para as modalidades.

Por fim, referir que em termos de proficiência, este tipo de organização também apresentou alguns problemas, na medida que os grupos formados foram, muitas vezes, desequilibrados. Ou seja, não foi feita uma distribuição equilibrada dos alunos das diversas turmas, resultando em jogos desequilibrados que promoveram alguma desmotivação, principalmente por parte das alunas do sexo feminino. Algumas alunas chegaram a referir que tinham medo de jogar contra determinadas equipas, maioritariamente formadas por rapazes e de anos superiores.

Embora as atividades realizadas tenham sido positivas, na medida em que concretizaram o seu objetivo primordial: aumentar o conhecimento sobre a oferta escolar, nos anos seguintes, seria importante repensar a forma de organização, garantindo que todos os alunos passam por cada uma das estações, e que o tempo em que lá permanecem lhes permite empenhamentos motores consideráveis. Para além disso, seria igualmente importante que cada um dos professores responsáveis pelos clubes arranjasse uma estratégia que permitisse informar rápida e facilmente os alunos interessados.

6.2. Ação de Sensibilização sobre Perturbação do Espectro do Autismo

6.2.1. Enquadramento

No dia 08 de novembro de 2023, foi realizada uma ação de sensibilização para o Espectro do Autismo, apresentada pelos oradores Dr. Reinaldo Sousa, psicomotricista, e

pela Dr.^a Rubina Aguiar, psicóloga. Segundo Sena (2014), os transtornos do Espectro do Autismo incluem-se na categoria de transtornos de desenvolvimento, que se caracterizam como uma síndrome abrangente que engloba deficiências na comunicação e interação social, que afetam cerca de 1,5% da população. Uma vez que este tipo de transtorno tem vindo a aumentar de forma notória ao longo dos últimos anos, considerou-se importante compreender de forma mais profunda aspetos relativos ao mesmo, o que inclui conhecer as suas características mais profundas e variações. Só através de um conhecimento mais amplo seremos capazes de criar ambientes mais inclusivos e de adaptarmos as práticas pedagógicas às necessidades específicas dos alunos, daí a importância de participar em ações de formação deste género (Isaías, 2019).

Esta atividade foi somente de cariz teórico, onde a participação consistiu apenas em assistir à formação, aumentando o conhecimento sobre esta temática e sobre algumas estratégias e procedimentos que poderão ser adotados perante turmas com este tipo de condição.

6.2.2. Reflexão

Esta participação foi positiva, na medida que permitiu obter uma visão mais aprofundada sobre estratégias pedagógicas específicas que podem ser úteis numa futura intervenção com alunos que apresentem este tipo de transtorno. Houve a possibilidade de aprender um pouco mais sobre a importância de realizar adaptações materiais de modo a atender às necessidades individuais dos alunos, usar meios visuais para facilitar a comunicação, bem como de implementar rotinas estruturadas que permitam proporcionar um ambiente de aprendizagem mais previsível e seguro a estes alunos. Para além disso, outras intervenções como a utilização de reforços positivos, a criação de um espaço sensorial adequado e a individualização do processo de ensino foram discutidas, aumentando o leque de ferramentas adequadas para responder às necessidades destes alunos.

No entanto, a atividade foi excessivamente expositiva. Uma abordagem mais prática ou, pelo menos, mais interativa, teria sido mais enriquecedora. Termos a oportunidade de aplicar diretamente algumas estratégias discutidas, por meio de simulações ou exemplos práticos, teria resultado numa compreensão mais profunda e imediata dos conceitos abordados. A interação prática não só facilitaria a assimilação do

conteúdo, mas também proporcionaria uma experiência de aprendizagem mais dinâmica e envolvente.

Além disso, a possibilidade de promover uma troca de ideias e de experiências entre professores seria igualmente motivante. A partilha de exemplos reais, onde estratégias foram aplicadas com sucesso, proporcionaria uma perspetiva mais concreta sobre a eficácia das mesmas. Discutir casos específicos e analisar o que funcionou ou não funcionou em diferentes contextos ajudaria a identificar um conjunto de práticas e de possíveis adaptações para diferentes situações. Portanto, estas duas sugestões permitiram enriquecer a formação e contribuiriam para um ambiente de aprendizagem mais dinâmico.

6.3. Torneio de Futsal

6.3.1. Enquadramento

O torneio de Futsal teve lugar nos dias 23 de abril, das 13hs30 às 15hs, e 24 de abril, das 16hs30 às 18hs30, no campo sintético da escola. A atividade foi organizada e dinamizada pelos professores de EF, com o objetivo de aumentar o interesse pela atividade física e pela adoção de um estilo de vida saudável, desenvolver o respeito e a cooperação entre os colegas, bem como fomentar a autoestima e confiança. O torneio visava promover um ambiente desportivo e, ao mesmo tempo, proporcionar um momento de competição saudável entre os alunos.

6.3.2. Reflexão

Apesar da colaboração ter sido maioritariamente na vertente operacional do evento, através das funções de árbitro e de mesa (registando as faltas e apontando os resultados das equipas), numa fase prévia, a mesma foi realizada através da promoção do torneio e da tentativa de angariação de alunos para o mesmo. Apesar da divulgação da atividade, na turma de estágio nenhum aluno demonstrou interesse em participar, o que pode ser explicado em certa parte, pelo facto de 80% da turma serem raparigas, que não demonstravam entusiasmo pela modalidade.

Tal como referido anteriormente, as funções de árbitro e de mesa, foram muito enriquecedoras, principalmente pelo futsal não ser uma modalidade em que eu tenha

muitas vivências. Esta experiência contribuiu para aumentar o conhecimento sobre a modalidade e algumas das suas características. Além de contribuir para um maior conhecimento técnico, potenciou a interação com alunos de diferentes anos e turmas, proporcionando uma oportunidade de conhecer e compreender melhor as dinâmicas sociais e comportamentais dos alunos.

Por outro lado, esta experiência contribuiu para o desenvolvimento da capacidade de gestão de recursos humanos e de conflitos. Durante os diversos jogos, surgiram, naturalmente, situações de tensão e desentendimento entre os alunos, sendo fundamental mediar tais situações de forma justa e eficaz. Foi evidenciada a importância de uma comunicação clara e assertiva, não só para gestão de conflitos, mas também para o fortalecimento da relação entre os alunos, incentivando o espírito desportivo, competitivo e cooperativo.

Analisando o torneio de forma mais específica, podem-se identificar também alguns aspetos positivos e negativos. Entre os aspetos positivos, destaca-se o número considerável de equipas inscritas, evidenciando a motivação e o interesse dos alunos por este tipo de iniciativas. É interessante perceber que algumas das equipas mencionaram ter participado nos anos anteriores, o que demonstra uma adesão contínua a este tipo de atividades. Este facto vai ao encontro de uma das metas do PEE, que pretende aumentar a participação dos alunos em concursos, projetos e atividades de enriquecimento do currículo, com o objetivo de envolver pelo menos 10% dos alunos. O sucesso na organização do torneio reflete também o esforço de coordenação e cooperação dos professores responsáveis, os quais procuram angariar um número significativo de voluntários para apoiar a atividade, orientando-os relativamente a normas e regras de funcionamento do torneio, garantindo um controlo mais eficiente.

Para assegurar uma gestão eficaz durante os jogos, cada campo contava com dois professores: um com funções de árbitro e outro com funções de mesa. Esta distribuição de funções permitiu manter a ordem e a fluidez do evento, tornando a experiência positiva tanto para os alunos como para os professores.

O impacto do torneio na comunidade escolar foi igualmente notável, com vários alunos, professores e funcionários a se reunirem nas bancadas para assistir aos jogos. O ambiente de apoio e entusiasmo criado sublinhou a importância de atividades extracurriculares como instrumento de coesão social.

No que concerne aos aspetos negativos, em primeiro lugar, destaco a organização dos jogos. Embora positiva, na medida em que todos os jogos terminavam e começavam simultaneamente (garantindo igualdade de tempo para todas as equipas), o fato de haver vários professores a arbitrar os diferentes jogos dificultou a perceção do som de início e término dos mesmos. Teria sido mais benéfico utilizar um som mais forte e distinto, que permitisse identificar claramente o arranque e fim das atividades.

Por outro lado, o tempo de descanso entre os jogos foi demasiado curto, com algumas equipas a realizar 2-3 jogos consecutivos sem descanso adequado, o que, naturalmente, teve impacto nos seus desempenhos. Isto porque, atendendo a que as temperaturas eram altas e o campo sintético não tinha espaços com sombra, o tempo de descanso era crucial para os alunos, o que não aconteceu de igual forma com todas as equipas. Esta desigualdade no tempo de repouso permitiu que algumas equipas recuperassem melhor do que outras, tornando a competição um pouco menos justa. Para futuras edições, seria importante rever a programação dos jogos de modo a garantir que todas as equipas têm tempos de descanso equitativos.

Apesar dos desafios, os principais objetivos do torneio foram alcançados, e a atividade foi um sucesso. A motivação e o entusiasmo dos alunos, a participação ativa dos professores e a interação da comunidade escolar são ilustrativos do impacto positivo do evento.

6.4. Jogo de futebol solidário para evocar os ideais da Revolução dos Cravos

6.4.1. Enquadramento

O jogo de futebol solidário ocorreu no dia 24 de abril, das 15hs até às 16hs30, no qual os professores defrontaram os alunos, num jogo amigável. Este jogo foi organizado pelo Grupo Disciplinar de História e pelo Clube Desportivo da escola, com a colaboração do núcleo de estágio de EF da Universidade da Madeira e da Universidade de Coimbra. Este torneio foi realizado com o intuito de celebrar os 50 anos do 25 de Abril, utilizando o Desporto como um veículo promotor dos valores da Revolução dos Cravos.

6.4.2. Reflexão

Numa fase prévia ao evento, os estagiários da escola foram responsabilizados pela elaboração de um formulário para a inscrição, quer de alunos, quer de professores. Assim sendo, foram realizadas algumas reuniões informais com os professores responsáveis pelo evento, no sentido de compreender de que forma pretendiam que o formulário fosse criado e quais as informações que deveria conter. Numa fase posterior, já no dia do evento, enquanto os restantes colegas participaram como jogadores, fiquei responsável por desempenhar funções de árbitro.

Começar por referir que a escolha do desporto como meio para celebrar os valores do 25 de Abril foi bastante pertinente. O desporto, pela sua capacidade de união, cooperação e solidariedade, vem espelhar muitos dos ideais que estiveram na base da Revolução dos Cravos. Assim, este tipo de iniciativas serviu não apenas para celebrar uma data histórica, mas sobretudo, transmitir alguns dos valores que a caracterizaram, em particular aos alunos.

Em termos de adesão, esta foi uma iniciativa positiva, não só pelo número de inscritos (professores e alunos), mas também pelo envolvimento que desencadeou nos restantes membros da comunidade educativa. Alunos de diversas turmas, professores de diversos grupos disciplinares e vários funcionários, reuniram-se para assistir ao jogo e dar apoio aos participantes. Estas experiências são positivas na medida que potenciam o desenvolvimento pessoal e social, quer dos alunos, quer dos professores, e permitem fortalecer o sentido de pertença e de envolvimento dos mesmos na comunidade escolar. Para além disso, vêm ao encontro de dois grandes objetivos presentes no PEE, nomeadamente, “aumentar a participação em concursos, projetos e atividades de enriquecimento do currículo” e “aumentar o trabalho colaborativo entre os professores”.

Por outro lado, este evento permitiu uma relação de maior proximidade entre professores e alunos, fortalecendo o vínculo entre ambos. Ver os professores fora do contexto tradicional da sala de aula, envolvidos em atividades lúdicas e competitivas, pode contribuir para que os alunos desfaçam estereótipos, “humanizando” os professores, e potenciando a construção de uma relação mais sólida com os mesmos. A vertente competitiva também se revelou muito motivadora para os alunos, que se empenharam no jogo com o objetivo de vencer os professores.

Como aspeto menos positivo, destaca-se o horário escolhido para o jogo. Realizar o jogo às 15hs, num dia de calor, foi desafiante tanto para os alunos quanto para os professores, pelo que deveria ter sido reconsiderado e alterado. Não sendo possível fazer essa alteração, poderia ter sido utilizada uma outra instalação, nomeadamente o pavilhão, o que não só permitiria uma melhor prestação dos atletas, como um maior conforto dos espetadores. Assim sendo, para futuras edições, seria mais adequado escolher horários mais frescos, ou considerar a realização do evento em espaços com sombra ou cobertos, garantindo o conforto, a segurança dos participantes e o prazer retirado da atividade.

No que diz respeito à função desempenhada, é de salientar que arbitrar o jogo foi uma experiência tanto gratificante quanto desafiadora. Foi gratificante porque proporcionou a oportunidade de desempenhar uma função crucial na dinâmica do evento, contribuindo ativamente para a sua organização e execução. Além disso, aumentou o conhecimento e a compreensão das regras e normas da modalidade. No entanto, a função também foi desafiadora, obrigando a estudar e relembrar diversas regras e regulamentos. Assumir o papel de árbitro significou sair da zona de conforto e enfrentar a exposição perante um grande grupo de alunos, professores e outros membros da comunidade escolar, sendo que esta pressão e responsabilidade, foram também uma excelente oportunidade para melhorar a confiança e competência na gestão de grupos e mediação de conflitos.

6.5. Participação do Desporto Escolar: Futsal Feminino

6.5.1. Enquadramento

O torneio de futsal feminino ocorreu na semana do Desporto Escolar, no dia 24 de maio, das 9hs às 16hs30. Este evento foi organizado sob a responsabilidade do professor responsável pelo núcleo, que contou com a colaboração dos estagiários da UMa. É importante destacar que as equipas participantes não eram equipas que treinavam regularmente ao longo do ano, mas sim equipas que foram organizadas apenas para a participação no torneio.

O principal objetivo do torneio foi promover a prática do futsal e estimular o entusiasmo das alunas pela modalidade, na tentativa de no próximo ano letivo, ser criado um núcleo de futsal feminino na escola. A experiência foi projetada, portanto, para motivar as alunas, proporcionando-lhes uma oportunidade de se envolverem ativamente

no desporto e, ao mesmo tempo, fomentar um ambiente de cooperação e competição saudável.

6.5.2. Reflexão

Uma vez que foi possível reunir um grupo considerável de alunas, foram formadas duas equipas, a Equipa A e a Equipa B. A participação dos estagiários no torneio revelou-se extremamente importante, pois garantiu que ambas as equipas recebam o acompanhamento necessário ao longo de todos os jogos, ficando uma delas com o professor responsável pelo núcleo e a outra com os professores estagiários.

As principais funções desempenhadas pelos estagiários estiveram relacionadas com a organização das equipas, desde a apresentação de estratégias de jogo para potenciar os desempenhos, até à gestão das jogadoras. Isto envolveu a realização de substituições, garantindo uma gestão adequada dos esforços e das emoções, assim como a mediação de conflitos, que surgem naturalmente em situações de competição. Neste sentido, esta colaboração trouxe diversas potencialidades e vantagens, particularmente relevantes para o processo de formação de futuros professores de EF.

Em primeiro lugar, a colaboração com a equipa permitiu desenvolver habilidades de liderança e gestão de grupo. A definição de estratégias de jogo, a gestão das jogadoras e a resolução de conflitos exigiram a aplicação e aperfeiçoamento de habilidades em contexto real. Este tipo de experiência é inestimável, pois estas são competências cruciais para qualquer professor, para que este seja capaz de liderar e motivar os seus alunos de forma eficaz.

A necessidade de prestar atenção às particularidades individuais de cada jogadora, desde o apoio emocional até à gestão do esforço físico, destacou a importância de uma abordagem personalizada. A gestão e atenção aos estados emocionais das alunas, demonstrou o quão vital é para um professor de EF considerar todos os aspetos que influenciam o desempenho e o bem-estar dos alunos.

Como aspetos negativos, realço que, embora a dinâmica tivesse sido funcional, a falta de acompanhamento das equipas ao longo do ano dificultou a prestação das alunas. Isto porque foi difícil avaliar as capacidades individuais de cada aluna e determinar as posições mais adequadas para jogarem, o que acabou por colocá-las em desvantagem face

às adversárias. Consequentemente, a interação e cooperação entre as alunas poderiam ter sido significativamente melhores se houvesse um conhecimento prévio e mais profundo entre as mesmas.

6.6. Torneio de Professores de Voleibol (6x6)

6.6.1. Enquadramento

O torneio de professores ocorreu após o término das aulas e do estágio, no dia 21 de junho, das 16hs às 19hs, na Praia de Machico, uma vez que este ano o torneio foi de voleibol de praia. Este evento foi organizado pela Direção de Serviços de Desporto Escolar Madeira (DSDE), com o intuito de promover a interação e o convívio entre professores de diferentes escolas, incentivando a prática desportiva e o espírito de equipa fora do ambiente escolar. Participaram seis equipas, representando várias escolas da região, além de uma equipa constituída por representantes da DSDE.

6.6.2. Reflexão

Para o presente torneio, as funções desempenhadas foram única e exclusivamente de membro da equipa, uma vez que o número de professores inscritos foi inferior ao desejado.

A participação num torneio deste género foi extremamente enriquecedora, tanto a nível pessoal como profissional. Em primeiro lugar, permitiu desenvolver competências sociais e estabelecer uma rede de contactos mais ampla com outros profissionais da área, possibilitando a troca de experiências e de ideias, enriquecendo o próprio processo de estágio. Houve a oportunidade de conhecer professores de diversas escolas, com diferentes anos de experiência, com os quais foi possível partilhar conversas sobre o que significa ser professor, a experiência de estágio e as expectativas para o futuro. Alguns professores também partilharam as suas experiências enquanto estagiários, oferecendo conselhos que consideraram fundamentais a “futuros professores”.

Embora já numa fase final do estágio, e os contactos futuros se perspetivassem diminutos, a participação neste torneio potenciou um verdadeiro sentimento de pertença à escola, representando-a e vestindo as suas cores com orgulho. Os professores contribuíram para tal, dando conselhos e mostrando interesse em conhecer quais as

perspetivas futuras da estagiária, demonstrando ainda entusiasmo com a possibilidade de poderem vir a ser colegas. Além disso, o facto de mais nenhum estagiário ter participado nesta ação também contribuiu para este sentimento de satisfação.

Apesar dos aspetos positivos da atividade, considera-se que o facto de nunca terem sido realizado treinos ou jogos em equipa foi um dos pontos menos positivos. Os primeiros jogos foram os mais difíceis, pois a comunicação não foi a mais eficaz, dificultando a defesa e continuidade do jogo. Houve algumas situações de conflito na receção da bola, o que evidenciou a falta de harmonia e prática conjunta. O facto de o jogo ter sido realizado num campo de areia, com dimensões mais pequenas, dificultou o comportamento em equipa, uma vez que seis jogadores num espaço mais reduzido, fez com que os riscos de conflitos na receção e “disputa” pela bola fossem mais significativos.

Falando da participação da estagiária de forma mais específica, jogar voleibol de praia foi uma experiência nova e exigente, especialmente por esta ser iniciante na prática desta modalidade. Assim, o desafio começou logo pela exigência física: a areia tornava cada movimento mais difícil, exigindo mais esforço muscular e resistência, comparativamente ao voleibol indoor. Saltar e correr foi desafiante, sendo mais difícil manter o equilíbrio e reagir rapidamente às jogadas. O calor, o sol e o vento também foram fatores que influenciaram o jogo, principalmente o vento, que modificou, em diversas jogadas, a trajetória da bola, tornando desafiante cada serviço e cada passe.

Apesar das dificuldades, esta experiência obrigou a sair da zona de conforto e a desenvolver novas competências, resultando em sentimentos de grande satisfação.

7. Atividades de Integração no Meio

O processo pedagógico de ensino e aprendizagem não se limita única e exclusivamente ao trabalho realizado em contexto de “sala de aula”, pelo que o desenvolvimento dos alunos deve ser integral. Assim sendo, o presente capítulo faz referência às atividades que foram desenvolvidas e direcionadas para os alunos da turma de estágio. Serão apresentadas as etapas de planeamento e de organização, os objetivos formulados e respetivas reflexões críticas, analisando todos os aspetos, desde a sua conceção até à sua concretização, nomeadamente, as atividades de extensão curricular, atividade de SBV e atividade náutica. Por sua vez, todas estas atividades pretendiam

contribuir para o gosto pela prática regular de atividades físicas, além do contexto escolar, bem como desenvolver e potencializar algumas das competências apresentadas no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

7.1. Atividade de Suporte Básico de Vida

7.1.1. Enquadramento

Tal como refere Shinozaki et al. (2016), o tempo entre o início de uma paragem cardiorrespiratória e a aplicação de cuidados é crucial para garantir a sobrevivência de uma vítima, pelo que a diminuição desse tempo é uma das melhores formas de reduzir os índices de morbilidade e mortalidade. Por outro lado, uma vez que os níveis de conhecimento sobre o Suporte Básico de Vida (SBV) da população portuguesa são relativamente baixos, a inclusão de uma ação de formação deste género é de vital importância, não apenas como um elemento enriquecedor do currículo escolar, mas também enquanto ferramenta essencial para preparar os alunos de forma a serem capazes de responder mais eficazmente a situações de emergência que possam acontecer, tanto dentro como fora do ambiente escolar (Dixe & Gomes, 2015).

Neste mesmo sentido, e tal como é evidenciado por Plant e Taylor (2013), os alunos são um grupo de atuação preferencial e de fácil motivação e acesso, assegurando que a educação tenha efeito a longo prazo, permitindo:

1. Ensinar uma vasta quantidade de jovens, elevando gradualmente o número de adultos capacitados;
2. Reforçar a consciência sobre a importância de intervir em casos de paragem cardíaca, promovendo assim reações mais instintivas;
3. Fornecer formação num período onde a aprendizagem é o foco principal, o que facilita uma maior assimilação da informação, numa altura em que a condição física dos alunos já é adequada para executar SBV;
4. Elevar a autoconfiança e fomentar o sentido de dever em prestar auxílio durante emergências;
5. Disseminar conhecimento e recursos de formação a uma segunda camada de aprendizes em casa (transmitir as informações aos familiares).

Assim sendo, esta formação foi planeada de forma a potenciar não apenas a aquisição de conhecimentos teóricos, mas também garantir o envolvimento prático dos alunos, porque tal como Ribeiro (2019) refere, a inclusão de partes práticas permite aproximar os alunos de uma situação mais realista e aumentar a consciência da dificuldade que pode ser realizar compressões continuadas. Ou seja, este tipo de prática permite aumentar a consciência dos alunos sobre a importância e a dificuldade de realizar compressões torácicas e ventilações eficazes, essenciais para manter a oxigenação cerebral até à chegada dos serviços de emergência. Santos (2018) destaca ainda que o desempenho prático dos alunos em SBV pode ser significativamente melhorado através de situações que incluam simulações práticas e o uso de manequins com dispositivos de feedback. Se tivermos em consideração o perfil desejado dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, concluímos que o mesmo não se limita apenas à aquisição de conhecimentos académicos, pelo que este tipo de formações pode ser fundamental para a formação de cidadãos responsáveis, preparados para intervir de forma significativa na sociedade.

7.1.2. Objetivos da atividade

Esta iniciativa pretendia capacitar os alunos com conhecimentos práticos que lhes permitam agir eficazmente em emergências, promovendo a segurança tanto no ambiente escolar como na comunidade em geral. Podemos destacar como principais objetivos:

- Desenvolver competências práticas de SBV para agir em emergências, forma rápida e consciente antes da chegada de profissionais;
- Fornecer habilidades para aumentar a segurança no ambiente escolar e fora dele e cultivar responsabilidade social.

7.1.3. Reflexão

Embora a escola promova formações deste género, o horário da turma não era compatível como o horário das sessões, pelo que a solução foi recorrer a uma professora externa, especializada em SBV, que pudesse dinamizar a formação. Para tal, contou-se com a ajuda de uma professora e enfermeira da Escola Superior de Enfermagem de São José de Cluny. O principal objetivo foi, portanto, proporcionar aos alunos conhecimentos e habilidades que os possam ajudar a salvar vidas, uma vez que este tipo de formação

permite melhorar tanto o conhecimento dos alunos sobre SBV, como a confiança dos mesmos para agir em emergências (Pereira, 2017).

Embora numa fase inicial alguns alunos estivessem menos concentrados nas informações apresentadas, com o decorrer da ação, a atenção e o entusiasmo melhoraram, uma vez que os próprios alunos foram colocando dúvidas e intervindo com alguma frequência e de forma pertinente. Notou-se que alguns alunos já possuíam conhecimentos de SBV, o que é indicador de alguma predisposição para aprofundar e refinar habilidades dentro desta temática. Não obstante, foi importante aumentar a consciência dos mesmos sobre a relevância de reconhecer precocemente uma situação de paragem, e as etapas a respeitar no sentido de aumentar a segurança e as probabilidades de sobrevivência de uma vítima.

Um dos aspetos mais positivos da atividade foi a possibilidade de integrar uma vertente prática, permitindo aos alunos vivenciar e compreender as dificuldades inerentes aos procedimentos associados ao SBV. Esta abordagem prática contribuiu para o aumento da conscientização dos alunos sobre a importância e os desafios do SBV, mas também para a motivação, pois quando participam ativamente no processo, os alunos ficam mais envolvidos e comprometidos com as atividades.

7.2. Atividade Náutica

7.2.1. Enquadramento

Tal como refere Lopes et al. (2017), o desporto é um meio poderoso de transformação do ser humano, sendo que as atividades náuticas surgem como um dos meios para promover adaptações num contexto que por si só vai estimular essa necessidade. Deste modo é importante que as mesmas sejam desenvolvidas e potencializadas no meio escolar. Uma vez que a oferta deste tipo de atividades nas escolas é muitas vezes escassa ou ocorre apenas pontualmente, como foi o caso este ano, decidi organizar uma atividade que permitisse os alunos experienciarem conteúdos relacionados com as mesmas.

Tendo em conta que a escola não possuía os recursos adequados à implementação deste tipo de matérias, aproveitei uma parceria existente entre a escola e o Clube Naval

do Funchal (CNF). Este último, facultou o espaço e os equipamentos, possibilitando a realização de uma atividade “fora dos muros da escola”.

7.2.2. Objetivos

A realização de atividades náuticas em contexto escolar procurou contribuir para o desenvolvimento integral do aluno, cultivando valores como o trabalho de equipa, a autonomia e a criatividade. Inserida predominantemente no modelo taxonómico dos Desportos de Exploração ao Meio, esta atividade potenciou também comportamentos de compreensão e leitura do contexto, e de montagem de estratégias adequadas ao mesmo. Portanto, esta atividade privilegiou a relação com um meio diferente daquele que os alunos já têm automatizado (Almada et al., 2008). Em termos mais gerais, pretendeu-se:

- Promover a adoção de hábitos de vida saudáveis;
- Promover situações de prática de atividades num contexto fora do meio escolar (situações de prática além dos “muros” da escola);
- Promover o desenvolvimento de competências sociais e consolidar a relação de proximidade com os professores estagiários;
- Desenvolver capacidades de responsabilidade e respeito.

7.2.3. Reflexão

Tal como referido anteriormente, a escola organiza todos os anos uma semana náutica, onde, em parceria com o CNF, os alunos têm a possibilidade de experienciar algumas atividades realizadas em meio aquático, a custos reduzidos. No entanto, é dada prioridade aos alunos que se encontram a terminar o secundário, o que acaba por dificultar a participação de turmas de outros anos, como foi o caso da turma de intervenção. Devido a estes fatores, não houve a possibilidade de participar nas atividades organizadas nessa semana, pelo que se optou por organizar uma atividade apenas para essa turma, aproveitando a parceria estabelecida. A atividade contou, não apenas com a supervisão da professora estagiária, mas com um apoio extra de profissionais especializados nas modalidades (conforme a parceria), garantindo assim a segurança dos alunos.

A atividade apresentou algumas potencialidades e também alguns desafios. Ao nível das potencialidades, pode-se realçar em primeiro lugar que a aula ofereceu aos

alunos a oportunidade de experimentar atividades que muitos deles nunca tinham praticado, tal como o SUP e a canoagem. A exposição a novos estímulos é fundamental para o desenvolvimento de habilidades motoras diversificadas e para a promoção do interesse e motivação para a prática desportiva, o que, consequentemente, pode incentivar um estilo de vida mais ativo e saudável. Weiss (2020) enfatiza esta importância ao referir que ao fornecer experiências diversificadas e novos desafios aos alunos, o desempenho motor e a motivação podem ser potenciados, aumentando, consequentemente, as probabilidades de estilos de vida mais ativos.

Em segundo lugar, o facto de a atividade ter sido realizada fora do contexto habitual de aulas permitiu que os alunos fossem confrontados com desafios, obrigando a que estes desenvolvessem a capacidade de adaptação a novas situações e desenvolvimento de estratégias adequadas para superar tais desafios.

Um último lugar, referir que uma das grandes vantagens desta atividade esteve relacionada com o clima de aula, pois a experiência de trabalhar em pares e enfrentar desafios em conjunto permitiu fortalecer a cooperação e o trabalho de equipa, promovendo um ambiente de aula mais colaborativo.

Em contrapartida ao exposto, é ainda possível identificar alguns aspetos negativos e desafios, começando pelo facto da atividade ter sido paga. O ideal seria conseguir dinamizar uma atividade que não envolvesse custos para os alunos, algo que não foi possível. Uma outra desvantagem esteve relacionada com a escassez de equipamentos, obrigando-os a trabalharem alternadamente, trocando de equipamentos em alto mar. Desvantagem que, no entanto, acabou por ser transformada numa oportunidade para os alunos aprenderem a partilhar e a cooperar de maneira eficaz, e desenvolverem a sua capacidade de adaptação e de montagem de estratégias adequadas à resolução de problemas.

Por fim, um dos principais desafios esteve relacionado com a segurança dos alunos ao realizarem atividades num contexto natural e imprevisível, onde a vigilância constante e a comunicação clara e breve foram fundamentais para garantir o cumprimento das normas de segurança. A colaboração do CNF contribuiu para atenuar este desafio, através da utilização de um bote, permitindo acompanhar de forma mais próxima e em tempo real o desempenho dos alunos. Consequentemente, esta relação de maior

proximidade permitiu fornecer feedbacks em tempo real e observar a forma como os mesmos eram recebidos pelos alunos.

7.3. Atividades de Extensão Curricular

A AEC (Atividade de Extensão Curricular) é uma componente obrigatória do estágio pedagógico do MEEFEBS, envolvendo a turma onde se realiza a intervenção pedagógica, professores do conselho de turma, orientadores e encarregados de educação. A colaboração dos encarregados de educação nas atividades escolares fortalece a ligação entre a escola e a família, melhorando os resultados académicos, comportamento e assiduidade dos alunos, como evidenciado por estudos de Mafa e Makuba (2013) e Lahaye et al. (2001).

A colaboração dos professores também contribui para a melhoria da qualidade do ensino, motivação e desempenho dos alunos (Meredith et al., 2023). Assim, a interação entre escola, família e docentes cria um ambiente de aprendizagem mais positivo e estruturado.

A realização de AEC permitiu aplicar conhecimentos teóricos em situações práticas, desenvolvendo competências pedagógicas e permitindo observar os alunos em contextos diferentes, o que ajudou a conhecer melhor a sua personalidade, interesses e capacidades. Este ambiente mais informal fortaleceu a relação professora-aluno e proporcionou a troca de experiências com outros docentes, reforçando o sentimento de pertença à comunidade escolar.

7.3.1. Atividade de Extensão Curricular: “Caminhada pela Sustentabilidade”

7.3.1.1. Planeamento

A atividade em questão foi realizada de forma colaborativa entre ambos os professores estagiários. Após alguma deliberação e reflexão sobre um conjunto de hipóteses, procuramos escolher uma atividade que pudesse ser realizada fora do contexto escolar, dado que os alunos já passam a maior parte do tempo dentro da escola e atividades fora da mesma podem ser muito mais motivantes; ser realizada de forma conjunta entre as duas turmas de estágio, e com potencial de colaboração de outras turmas, clubes e professores da escola, potenciando as competências sociais dos alunos; e ainda, dinamizar

uma atividade com a qual os alunos se pudessem identificar, enriquecendo toda a experiência acadêmica.

Com base nestes três objetivos iniciais, foram exploradas várias possibilidades. Uma das propostas envolvia uma caminhada na Ponta de S. Lourenço, com destino ao Cais do Sardinha, culminando numa sessão de snorkeling. Contudo, após uma avaliação cuidadosa dos recursos disponíveis (incluindo os recursos pessoais, materiais e financeiros) constatou-se que esta opção apresentava algumas limitações: o custo do transporte, a necessidade de equipamento específico para a prática de snorkeling, e o tempo necessário para a execução total da atividade tornavam a proposta pouco viável. Uma outra alternativa seria a realização de um peddy paper, onde cada grupo de alunos seria responsável por construir desafios em diferentes estações distribuídos pela cidade do Funchal. Cada estação deveria, obrigatoriamente, integrar conteúdos relacionados com a atividade e o exercício físico. No entanto, em termos de planeamento, organização, e gestão de recursos humanos e materiais, esta atividade foi considerada difícil de implementar. A relação custo-benefício suscitou algumas dúvidas, especialmente no que diz respeito ao tempo necessário para a preparação, garantia da segurança dos alunos, e montagem das estações. Estas preocupações tornaram a sua execução igualmente pouco viável.

Face a estas considerações, foi necessário reavaliar as alternativas disponíveis e optar por uma solução que se ajustasse melhor aos recursos existentes, assegurando simultaneamente que os objetivos pedagógicos e de envolvimento dos participantes fossem alcançados. Consequentemente, acabou por ser realizada uma caminhada no centro da cidade do Funchal, maximizando os recursos financeiros, temporais e materiais. A atividade ficou agendada para o dia 29 de janeiro, sendo necessária a elaboração de autorizações para o EE, bem como convites por email a diversos professores da escola. Foi ainda criado um póster de divulgação da atividade (apêndice 17), partilhado nas redes sociais e afixado pelos corredores da escola, de modo a chamar a participação de outros alunos, professores, ou funcionários, que pudessem estar interessados.

O objetivo da presente atividade foi relacionar a EF com uma das metas definidas no PEE, nomeadamente incrementar práticas relacionadas com a sustentabilidade, reciclagem de lixo e redução dos consumos de papel. Assim, a intenção da atividade foi relacionar a atividade física com a temática da reciclagem e sustentabilidade, através da

realização de um percurso com pelo menos 5 km, durante o qual os alunos deviam recolher lixo, fazendo a separação do mesmo.

Esta temática foi considerada extremamente pertinente, uma vez que as crises associadas ao clima e aos problemas relacionados com a poluição, vêm evidenciar a necessidade de aprendermos a viver de forma mais sustentável, o que só será possível através da educação, mobilizando os jovens no sentido de promover um desenvolvimento mais sustentável (Unesco, 2021). Soares e Signor (2020), reforçam esta necessidade ao referirem que uma das funções da escola é ensinar a refletir sobre as práticas sociais, formando cidadãos críticos, responsáveis e atentos à relação homem-ambiente. Ao implementar estes temas nas aulas, os professores são capazes de potenciar o desenvolvimento da consciência ambiental dos alunos, levando-os a adquirir conhecimentos que transcendam o ambiente escolar e influenciando as suas vidas futuras.

Por outro lado, tendo em conta que a escola sempre procurou aumentar o trabalho colaborativo entre professores (contribuir para a interdisciplinaridade), e que nós pretendíamos envolver o maior número possível de professores, alunos e entidades da comunidade escolar, houve a procura da colaboração de alguns clubes e projetos da escola, que se identificavam com a temática. Entre os diversos clubes, foi possível contar com a colaboração do Clube Escola Azul, do Clube de Ecologia Barbusano, do Clube Eco-Escolas e do projeto “Conhecer o Funchal”. Neste mesmo sentido, após a caminhada, os alunos foram ainda desafiados a utilizar alguns dos materiais recolhidos para a elaboração de uma peça de arte, ou, caso os materiais estivessem muito sujos, recolher uma pedra da praia, onde o percurso terminava, e realizar um desenho alusivo à temática. Este objetivo e meta da escola foram ao encontro do que referem Soares e Signor (2020), uma vez que a educação ambiental deve englobar todos os seguimentos e currículos escolares, sendo uma temática interdisciplinar, que deve ser desenvolvida de forma contínua, sistemática e transversal.

7.3.1.2. Objetivos

A presente atividade pretendia contribuir para a consciencialização ambiental e sustentabilidade, tal como preconizado pela escola no PEE, mas também potenciar as capacidades físicas e motoras dos alunos, promover a saúde física mental e as competências sócio afetivas. Assim sendo, os principais objetivos eram:

- Promover o desenvolvimento sustentável através de práticas que contribuam para a preservação do ambiente, incentivando à consciência e responsabilidade social;
- Potenciar a interação inter-turmas, o trabalho de equipa e a colaboração;
- Contribuir para a criatividade e expressão artística dos alunos, através de trabalhos manuais que espelhem a importância da preservação ambiental;
- Potenciar a interdisciplinaridade;
- Potenciar a capacidade de autonomia dos alunos;
- Contribuir para a saúde e bem-estar dos alunos;
- Promover um ambiente positivo de interação, convívio e diversão entre professores e alunos;
- Realizar atividade física fora do contexto tradicional de sala de aula.

7.3.1.3. Funções dos alunos, EE e professores

Segundo Batista & Pinheiro (2018), a aprendizagem é mais significativa quando o aluno percebe a relevância da matéria, participando ativamente (através de um contacto direto com diferentes problemas, questões sociais e filosóficas) e assumindo a responsabilidade do processo de aprendizagem. Assim, para a presente atividade os alunos foram responsabilizados por um conjunto de tarefas, desde a enumeração dos benefícios de atividades deste género, até à definição dos percursos, formação das equipas e identificação e requisição dos materiais para a recolha do lixo.

De forma mais específica, as funções atribuídas aos alunos foram as seguintes:

- Definir percursos cuja distância permita realizar pelo menos metade do número de passos diários recomendados (os alunos eram responsáveis por pesquisar qual o número de passos recomendados e qual a distância a que isso corresponde);
- Escolher as equipas, com um mínimo 2 elementos de diferentes turmas;
- Levantar e adquirir os materiais necessários para a recolha do lixo;
- Desenvolver trabalhos referentes à importância da sustentabilidade, limpeza das praias e redução/separação do lixo;
- Realizar uma maquete com os materiais recolhidos ou um desenho que reflita a temática da atividade;

- Definir regras de segurança que todos os grupos devem cumprir e ter em consideração ao longo da atividade.

Os professores tiveram a possibilidade de colaborar na atividade de diferentes formas. Os professores dos diferentes clubes participaram de forma mais ativa, atendendo a que organizaram os seus alunos e garantiram que tinham os materiais necessários para a atividade. Já os professores das demais disciplinas da turma de estágio participaram de forma mais discreta, mas igualmente importante, pois não só cederam as suas aulas para que os alunos pudessem participar na caminhada, como também participaram na mesma, supervisionando alguns grupos de alunos e colaborando com eles na recolha do lixo.

Por sua vez, os EE colaboraram cedendo os materiais necessários à recolha do lixo, em particular, sacos e luvas. Houve o convite de participação dos mesmos, no entanto atendendo a que a atividade decorreu em horário laboral, não foi possível conseguir a participação dos mesmos.

7.3.1.4.Estratégias de Planeamento

Uma vez que além da vertente sustentável se pretendia potenciar práticas saudáveis nos alunos, foram utilizadas diversas estratégias que permitissem um envolvimento mais ativo dos alunos. Uma das estratégias foi solicitar-lhes a utilização de um pedómetro no telemóvel, registando o número de passos realizado ao longo de todo o percurso, para posteriormente verificarem se o número de passos estava dentro dos valores pretendidos. Este tipo de estratégia permitiria que os alunos tivessem maior consciência dos seus desempenhos, identificando qual o grupo com o maior número de passos, e ainda, dentro de cada grupo, compreender as diferenças individuais.

Este tipo de intervenções práticas, em que os alunos recolhem dados sobre si próprios e têm acesso aos valores atingidos pelos colegas, fomentam uma maior interação e comunicação entre eles e vão ao encontro de alguns dos objetivos da atividade.

Consequentemente, a vertente competitiva foi também potenciada ao longo da atividade, uma vez que o grupo com maior quantidade de lixo recolhido seria considerado vencedor. Esta estratégia pretendia potenciar a recolha de lixo, mas também garantir o maior envolvimento dos alunos na tarefa. A competição pode ser uma poderosa ferramenta para aumentar o envolvimento dos alunos, facilitando a comparação entre

pares e criando um ambiente de respeito mútuo pelas conquistas dos colegas (Li et al., 2022).

Embora a comunicação/interação possa ser posta em causa devido à competitividade, a educação é um processo fomentador do desenvolvimento dos alunos, o que num mundo cada vez mais competitivo e caracterizado pela incerteza, deve prepará-los para dar respostas à realidade com a qual são confrontados. Portanto, o professor deve ser o gestor desta dinâmica, incentivando à competição saudável e inculcando hábitos nos de gestão emocional, que lhes permita aceitar a derrota e a vitória, inevitáveis ao longo das suas vidas. Quando devidamente contextualizado, implementado, controlado e centrado no aluno, este tipo de processo contribuirá para uma gestão personalizada do processo de E-A.

Uma outra estratégia foi desafiar os alunos a realizarem trabalhos manuais com materiais que pudessem encontrar ao longo da caminha. Importa realçar que este desafio foi direcionado apenas para os alunos das duas turmas de estágio, uma vez que eram turmas do Curso de Artes Visuais. Esta estratégia procurava potenciar a interdisciplinaridade, fazendo com que os alunos pudessem pôr em prática algumas das técnicas que se encontravam a desenvolver nas demais disciplinas e, ao mesmo tempo, potenciar a criatividade dos alunos.

7.3.1.5. Reflexão

Tendo em consideração os objetivos definidos para a atividade, a maioria foi alcançada de forma positiva. Ao associar o empenhamento motor à temática da sustentabilidade, especificamente na recolha e separação de materiais, fomos capazes de proporcionar uma abordagem prática e consciente aos nossos alunos. Simultaneamente, ao realizarmos este tipo de atividade contribuímos de forma positiva para algumas metas da escola, que pretendiam incrementar práticas de sustentabilidade, através de atividades que envolvessem a comunidade escolar.

Seguindo a lógica em que a atividade se desenrolou, o objetivo relacionado com a capacidade de autonomia dos alunos foi alcançado positivamente, na medida em que todos os percursos, recursos materiais, questões de segurança e funcionamento da atividade foram da inteira responsabilidade dos alunos. Foram definidos seis percursos

diferentes, todos eles com 6 km, de modo a ser possível percorrer a maior área de cidade possível e recolhendo o lixo existente na mesma. Todos os grupos receberam um manual com as regras de segurança, recursos materiais e percursos a seguir, construídos inteiramente pelos alunos. Um outro aspeto que contribuiu de forma positiva para este objetivo foi o facto de, durante a atividade, serem os próprios alunos a ter a responsabilidade de orientar os colegas ao longo dos percursos definidos, recolher os materiais necessários e proceder à sua separação. Todas as decisões durante o processo, desde a escolha do melhor percurso dentro de cada trajeto até à gestão dos resíduos recolhidos, foram tomadas pelos alunos.

No que diz respeito ao objetivo relacionado com a cooperação e trabalho de equipa, o facto de a atividade ter sido planeada para os alunos das turmas dos professores estagiários da escola, juntamente com alunos e professores de diversos clubes, permitiu a interação direta com uma grande variedade de colegas e professores, que interagiram em prol de um mesmo objetivo. As equipas formadas eram mistas, com alunos de turmas, anos e cursos diferentes, o que potenciou as competências de socialização dos alunos. Atendendo a que ao longo das suas vidas, os alunos terão de se relacionar com diversas e diferentes pessoas, torna-se importante criar, em contexto escolar, situações que promovam o contacto com uma grande variedade de alunos. Através desta cooperação, é possível contribuir para que os alunos sejam capazes de trabalhar com os colegas de forma a alcançarem um objetivo comum, o qual está dependente da dimensão relacional, capacidade de partilha, entreajuda, gosto e motivação para aprenderem juntos (Lourenço & Machado, 2017). Dentro deste objetivo, saliento positivamente o número de alunos e professores envolvidos na atividade, uma vez que este contou com a participação de 90 alunos e 12 professores de diferentes clubes, turmas e anos.

Importa também evidenciar a data escolhida para a atividade, foi crucial para o incremento da cooperação. a realização da atividade no início do 2º período foi estrategicamente definida, de modo a promover a interação entre os alunos, tanto com os seus colegas de turma como com outros estudantes e professores. Segundo Saragoça et al. (2011), as transições escolares são momentos de mudança de ciclo ou nível de escolaridade que exigem adaptação dos alunos. Estas mudanças geram um sentimento de “começar de novo”, implicando uma rutura com o que já estava estabelecido e permitindo o desenvolvimento de novas identidades e relações sociais (Abrantes, 2005). Desta forma, a atividade visou facilitar essa transição, ajudando os alunos a interagir com colegas e

professores e a sentirem-se mais confortáveis neste novo ambiente escolar, uma vez que as turmas de estágio eram de 10.º ano.

O objetivo relacionado com a atividade física foi igualmente positivo, uma vez que ao incentivarmos a seleção de percursos alinhados com os valores diários recomendados, contribuímos não só para percursos com um mínimo 6 km, mas também para uma maior compreensão e consciencialização da importância da atividade física na manutenção da saúde e do peso corporal. Esta tomada de consciência é fundamental, principalmente se tivermos em consideração estudos como o de Rodrigues et al. (2018) e Pinto et al. (2018), os quais evidenciam que os alunos, quer nos fins de semana ($6047,52 \pm 3416,82$), quer em dias úteis ($8590,77 \pm 3104,55$), não atingem o número de passos diários recomendado. Ou seja, esta tarefa permitiu alertar os alunos para a importância de alcançar o valor de passos recomendados diariamente, e dos benefícios dos mesmos para a saúde. Neste sentido, os próprios alunos tiveram a perceção de estarem mais cansados, por terem andado mais nesse dia e que habitualmente, não atingem os valores diários de passos recomendados.

O objetivo relacionado com a consciência ambiental também foi positivo. As pesquisas realizadas sobre a importância da reciclagem e de uma vida mais sustentável contribuíram para que os alunos se tornassem mais conhecedores e conscientes da problemática. A quantidade de lixo recolhida (27 kg), aumentou empiricamente a perceção dos alunos quanto à sujidade da cidade, onde o número de beatas recolhido foi considerado pela maioria dos alunos, e passo a citá-los, “chocante” e “inacreditável”.

Falando sobre questões relacionadas com o envolvimento de elementos da comunidade educativa, embora tenhamos procurado envolver diversos clubes e projetos que se identificassem com os objetivos da atividade, optámos não só por administrar, mas também assumir integralmente o controle da atividade, sem envolver diretamente os responsáveis dos clubes. Esta escolha foi motivada pela nossa determinação em assegurar que a atividade se desenrolava de acordo com as nossas visões e metas predefinidas, e teve por base o conselho do nosso orientador cooperante, cuja experiência e perspicácia foram fundamentais, permitindo compreender a importância de liderarmos diretamente o processo, evitando comprometer a ênfase desejada ao nível da atividade física. Fomos alertados que alguns dos professores convidados poderiam querer fazer algumas mudanças nos objetivos da tarefa, direcionando-os única e exclusivamente para a vertente sustentável. Apesar do papel passivo na fase de planeamento da atividade, o envolvimento

dos professores dos clubes revelou-se uma mais-valia, principalmente no que diz respeito a questões burocráticas, relacionadas com autorizações e procedimentos necessários para a limpeza das praias, que nos eram desconhecidas.

Apesar dos aspetos positivos, a atividade apresentou pontos negativos, a saber, a dificuldade de envolver os EE na atividade. O horário escolhido para a mesma pode não ter potenciado o envolvimento dos EE, uma vez que a atividade ocorreu em horário laboral. No entanto, a outra opção seria quinta-feira de manhã (horário em que a turma tem aula), o que também iria coincidir com o horário de trabalho dos EE. Para contornar este problema teria sido adequado realizar a atividade num fim-de-semana, o que não garantia a participação de todos, mas aumentava a probabilidade de alguns estarem disponíveis, ou então a realização de um inquérito, para aferir em que horário os mesmos teriam maior disponibilidade.

Um outro aspeto negativo foi a ausência de estratégias eficazes para estimular a prática da atividade física. Poderiam ter sido implementadas atividades como a orientação funcional, ou com desafios que envolvessem a atividade física, e que simultaneamente estivessem relacionadas com a temática da reciclagem. Por exemplo, estações onde os participantes poderiam ser desafiados a identificar corretamente os contentores para os diferentes tipos de resíduos, enquanto noutra poderiam enfrentar um desafio físico que envolvesse transportar materiais recicláveis de um ponto a outro. Estas atividades, além de promoverem a consciência ambiental, teriam proporcionado uma oportunidade de integração entre conhecimento e exercício, tornando a experiência mais dinâmica e interativa.

Considerou-se também que, embora o pedómetro tenha sido utilizado, perdeu-se uma excelente oportunidade para ensinar aos alunos que o número de passos nem sempre reflete com precisão o esforço físico despendido. Assim, seria benéfico ter incluído, dentro do mesmo grupo, alunos com acelerómetros ou medidores de frequência cardíaca. Estes dispositivos permitem avaliar melhor o nível de esforço, mostrando que, mesmo percorrendo a mesma distância, o desgaste pode variar significativamente de aluno para aluno. Com o auxílio a este tipo de equipamentos, seria possível destacar que percursos com o mesmo número de passos, mas diferentes dificuldades (obstáculos, escadas, ou terrenos inclinados), resultam em níveis distintos de esforço físico, tal como é destacado por Rodrigues et al. (2018). Ao integrar acelerómetros ou medidores de frequência cardíaca, seria possível demonstrar de forma prática como variáveis como a inclinação

do terreno ou a velocidade impactam o esforço, proporcionando uma compreensão mais profunda e realista do que significa o esforço físico no contexto da atividade física.

Teria ainda sido pertinente delegar aos alunos a responsabilidade de desenvolver o cartaz da atividade, dado que se tratava de turmas de artes visuais. Esta tarefa teria permitido aos alunos aplicar na prática as competências e aprendizagens adquiridas nas aulas de artes, proporcionando-lhes uma oportunidade concreta para explorar a criatividade e algumas técnicas gráficas. Além de enriquecer os seus portefólios, a criação do cartaz teria contribuído para valorizar o trabalho dos alunos e lhes dar maior envolvimento na preparação e divulgação do evento.

Por fim, a decisão de não adotar mais estratégias alternativas que pudessem incrementar a exigência física foi fundamentada pelas dimensões que a atividade assumiu e pelo número considerável de membros da comunidade escolar envolvida. O contexto exigiu uma análise minuciosa das implicações e repercussões que tais estratégias poderiam ter, levando à conclusão de que a sua utilização poderia não se coadunar com os objetivos propostos, desmotivando ou obstaculizando a participação de alguns dos clubes ou projetos envolvidos, priorizando desta forma, uma abordagem que se demonstrou mais adequado a todos os intervenientes.

7.3.2. Atividade de Extensão Curricular Inter-Núcleos - “Atividades Multidesportivas: Atividades de Exploração da Natureza e Matérias Alternativas”

7.3.2.1. Enquadramento

A AEC surge com o intuito de dar continuidade ao currículo escolar, além do tempo de aula definido, proporcionando oportunidades de aprendizagem mais abrangentes e diversificadas para os alunos. Através da mesma, pretende-se potencializar a interação com os alunos, com os seus encarregados de educação, e com outros professores que compõem o conselho de turma. Simultaneamente, pretende-se garantir que os alunos tenham um papel importante no planeamento e na operacionalização da atividade. Neste contexto, optou-se por preparar uma atividade que envolvesse os vários núcleos de estágio ativos no ano letivo 2023/2024 do MEEFEBS.

7.3.2.2.Planeamento

No planeamento da AEC, procurou-se promover o trabalho colaborativo entre os diversos núcleos de estágio do MEEFEBS, no sentido de promover um momento de interação entre alunos de diferentes escolas e faixas etárias (quer de forma cooperativa ou sob a forma de competição). No entanto, a participação de dois dos núcleos de estágio não foi possível devido a questões regulamentares, burocráticas, ou apenas por falta de interesse na atividade, isto porque a participação dos núcleos apenas se justificava se os objetivos estivessem alinhados com algumas das metas a atingir pelas turmas envolvidas.

Ao longo do planeamento, realizaram-se várias reuniões entre os núcleos de estágio para definir as atividades da AEC, sempre com o acompanhamento dos respetivos orientadores. A ideia inicial era organizar um evento interescolar com atividades alternativas e de exploração da natureza, como Ultimate frisbee, arborismo, orientação, tiro com arco, KinBall, jogos tradicionais, e petanca. Este tipo de atividades, apesar de benéficas para o desenvolvimento físico, mental e social dos alunos, são pouco exploradas nas aulas de EF, em prol de matérias mais convencionais (Gruno & Gibbons, 2020). A dificuldade de implementar este tipo de atividades, em contexto escolar, é comum, (Pereira et al.,2013), sendo que as realiza no espaço da escola, um contexto bem reconhecido pelos alunos, pode desvirtuar os conteúdos e os comportamentos que se pretende solicitar (Fernando et al., 2018).

A data da AEC foi marcada para 11 de abril de 2024 (apêndice 18), considerando fatores como a ausência de avaliações nas outras disciplinas, a preferência por uma quinta-feira para coincidir com as aulas de EF dos estagiários e a realização após a ACPC e o Seminário de Desporto e Ciência. Considerando o que foi referido anteriormente, a atividade ocorreu na quinta de São Roque devido à sua localização e variabilidade contextual, potenciando alguns dos comportamentos que se pretendiam solicitar.

Para a organização logística, foram contactadas várias entidades, como a Câmara Municipal do Funchal, o Clube Aventura Madeira, a Associação de Orientação da Região Autónoma da Madeira, e o Hortamadeira. O apoio envolveu a disponibilização de material e transporte, bem como alimentação e prémios. Contamos ainda com o apoio do professor João Apolinário, que durante todo o processo auxiliou com recursos materiais e na gestão de algumas estações.

7.3.2.3.Objetivos

7.3.2.4.Objetivos gerais

- Promover o desenvolvimento de competências sociais e consolidar a relação de proximidade com os professores estagiários e com os restantes professores da turma (principalmente porque um dos objetivos definidos para a turma no início do ano era potenciar as suas capacidades de relacionamento e interação social);
- Desenvolver valores como ética e o fair play através de Desportos da Natureza e Matérias Alternativas, promovendo a socialização e cooperação inter-relacional entre os alunos de diversos núcleos de estágio (através da operacionalização de atividades inter-escolas);
- Integrar os alunos, os EE e a demais comunidade educativa no processo de construção e acompanhamento da atividade.

7.3.2.5.Recursos humanos, matérias e financeiros

Foram mobilizados diversos recursos humanos, materiais e financeiros. No que diz respeito aos recursos humanos, contamos com a participação de 7 professores estagiários, para desempenhar o papel fundamental na orientação e supervisão da atividade. Ainda assim, contamos com a presença de 7 voluntários do 1º ano do Mestrado em Atividade Física e Desporto, 2 do 1º ano no MEEFEBS e 1 do 3º ano da Licenciatura em Educação Física e Desporto, para a supervisão das estações, aos quais agradamos o apoio.

Adicionalmente, a organização procedeu à compra de bens alimentares nomeadamente, águas, bolachas e pães de leite, de modo a garantir alimentação para qualquer aluno que, por alguma razão não possuísse lanche ou almoço durante a atividade, proporcionando assim suporte nutricional básico para a realização das atividades inerentes à AEC.

7.3.2.6.Contribuição da comunidade educativa das várias escolas

Alunos e EE procurando garantir que os alunos, auxiliados pelos seus encarregados de educação, possuíssem um papel ativo no processo de desenvolvimento

da atividade, assim como melhorassem diversas competências, estes ficaram encarregues por:

- Organização da dinâmica da atividade [seleção do tipo de competição a realizar (Inter escolas), pesquisa e organização das regras essenciais de cada atividade a realizar, criação de handicaps em função dos problemas identificados nas atividades];
- Elaboração das t-shirts;
- Confeção das refeições/lanches, que poderiam ser partilhados com os restantes participantes (se possível);
- Acompanhamento dos resultados da atividade em tempo real, através de um link online;
- Colaboração na recolha de jogos tradicionais que praticavam na altura e passíveis de se realizar na atividade (auxiliando na explicação das regras dos mesmos).

7.3.2.7.Fase de Realização

No dia da atividade, procurou-se em primeiro lugar definir e operacionalizar um conjunto de regras imediatas de controlo e segurança da atividade. Posteriormente, todos os núcleos reuniram-se às 09:40 na Quinta de São Roque, para dar início à mesma. No entanto, para garantir que todas as equipas estavam acreditadas e que tinham feito o reconhecimento do espaço, foram realizadas atividades complementares, nomeadamente a aprendizagem de coreografias populares, assim como a leitura do regulamento da competição, colmatando os desfasamentos nas chegadas das restantes escolas.

As atividades iniciaram-se às 10h30, tal como previsto. Estruturalmente, todas as estações foram apresentadas da mesma forma, com uma breve explicação por parte dos responsáveis pelas mesmas, referindo não só aspetos técnicos fundamentais para o sucesso, mas também questões relacionadas com a segurança e integridade física dos participantes. Após terminar o tempo estabelecido para cada estação, era emitido um sinal sonoro para que todos os grupos rodassem de acordo com o mapa de rotação. Relativamente à dinâmica de funcionamento propriamente dita de cada estação (regras de segurança, forma de pontuação, procedimentos, ...)

7.3.2.8. Reflexão

De uma perspectiva mais geral, considerou-se que a AEC alcançou os seus objetivos com sucesso. Contudo, é importante salientar que, em retrospectiva, alguns aspetos deveriam ter recebido maior atenção, e certas alterações poderiam ter contribuído para melhorar os resultados esperados.

Com este propósito, destaca-se algumas das principais potencialidades e limitações da AEC, para que possam servir como uma aprendizagem útil para uma futura organização de eventos ou atividades. Na tabela abaixo, encontram-se os aspetos mais relevantes resultantes da análise e avaliação realizada.

Tabela 7 – Potencialidades e Limitações da AEC Inter-núcleos

Potencialidades	Limitações
-Interação entre alunos de diferentes escolas e faixas etárias;	-Dificuldade em envolver o conselho de turma e os encarregados de educação no dia da AEC;
-Presença de meios de socorro durante a atividade;	-Local para colocar as bolsas/refeições dos alunos;
-Existência de estações propícias para a promoção de tempos de empenhamento motor elevados (o tempo destinado para a realização de atividades físicas e a existência de tempos reduzidos de paragem entre atividades);	-Zonas para a realização de algumas atividades a céu descoberto, potenciando a exposição constante ao sol;
-Boa organização e comunicação entre os responsáveis de cada uma das estações, permitindo o cumprimento dos horários estabelecidos para as rotações;	-Falta de reconhecimento e necessidade de uma maior valorização do empenhamento dos alunos ao nível das t-shirts;
-Motivação e empenho dos alunos em todas as atividades;	-Poucas zonas para a colocação e separação do lixo;
-Oportunidade dos alunos conviverem e cooperar com alunos de outras escolas;	
-Empenho dos alunos nas tarefas, nomeadamente visível pela elaboração das t-shirts;	
-Preparação do espaço, testagem das atividades e procedimentos de segurança, contribuindo para a ausência de qualquer acidente durante o evento;	
-A diversidade de atividades oferecidas e muitas delas nunca vivenciadas pelos alunos.	

Posto isto, não basta apenas identificar as limitações, mas sim aferir de que modo os mesmos poderiam ser melhorados. Assim sendo, considera-se que para comprometer os EE e o CT, poderia ter sido adequado utilizar algumas das seguintes estratégias:

- Realizar uma reunião pré-evento com o conselho de turma e os encarregados de educação, destacando a importância do seu envolvimento;
- Enviar um convite formal aos EE e membros do conselho de turma, explicando os objetivos da AEC e o impacto positivo da sua participação;
- Atribuir funções aos EE, como ajudarem na organização ou supervisionarem atividades, o que poderá motivá-los a participar;
- Realizar um inquérito por questionário, auscultando os dias e horas de maior disponibilidade para a atividade;
- Realizar a entrega de prémios e um convívio no fim de semana, caso não fosse possível o acompanhamento da atividade na sua totalidade.

No que diz respeito ao segundo ponto, este foi considerado um aspeto menos positivo dado os riscos associados ao local onde as bolsas foram arrumadas, pelo que teria sido mais viável:

- Organizar um espaço delimitado e coberto (sombra) para armazenar as bolsas e refeições, separando-as por turma e facilitando a sua organização.

O terceiro ponto poderia ter sido colmatado através de:

- Possuir momentos mais frequentes para a hidratação e aplicação de protetor solar, e em caso de necessidade, de abrigo momentâneo em locais de sombra, especialmente nas horas de maior calor;
- Realizar um pedido a uma entidade externa, o qual auxiliasse com a cedência de bonés e guarda-sóis;

Passando ao quarto ponto, relacionado com a colocação e separação do lixo, este poderia ser melhorado através de:

- Utilizar contentores de reciclagem em pontos estratégicos e de fácil acesso, com sinalização visível e clara;
- Reforçar a verificação dos espaços utilizados para o almoço, ficando cada turma responsável por garantir a limpeza dos mesmos;

Por fim, o quinto e último ponto, face o empenho que os alunos demonstraram na elaboração de t-shirts para a atividade, considero que poderíamos ter:

- Um concurso de valorização das t-shirts mais apelativas, com direito a certificado ou medalha, tal como fizemos para o fair-play;

Adicionalmente, para melhor compreender os efeitos e resultados obtidos numa fase pós intervenção, procuramos obter indicadores que nos auxiliassem a tirar ilações acerca do sucesso/insucesso da atividade. Para isso, foram inquiridos 77% (97) dos alunos através de um questionário realizado no Google Forms (apêndice 19), composto por questões de natureza fechada, ou seja, escolha múltipla.

7.3.2.10. Perceção dos Alunos

Sendo o objetivo de todas as atividades contribuir positivamente para o desenvolvimento dos alunos, é fundamental compreender de que forma os mesmos percecionam as atividades realizadas. Tendo em conta os objetivos da atividade, através da análise dos inquéritos (restrita à turma de intervenção), constatou-se que os mesmos foram alcançados pois:

- 95% (19) dos alunos considerou que as atividades realizadas ajudaram a desenvolver o sentido de fair-play e ética, tal como podemos identificar no gráfico 7;
- 90% dos alunos (18) afirmou que a atividade contribui para a cooperação e interação entre os alunos de diferentes turmas e escolas, tal como identificado no gráfico 8;



Gráfico 7 -Considera que a atividade ajudou a desenvolver o sentido de fairplay e ética?

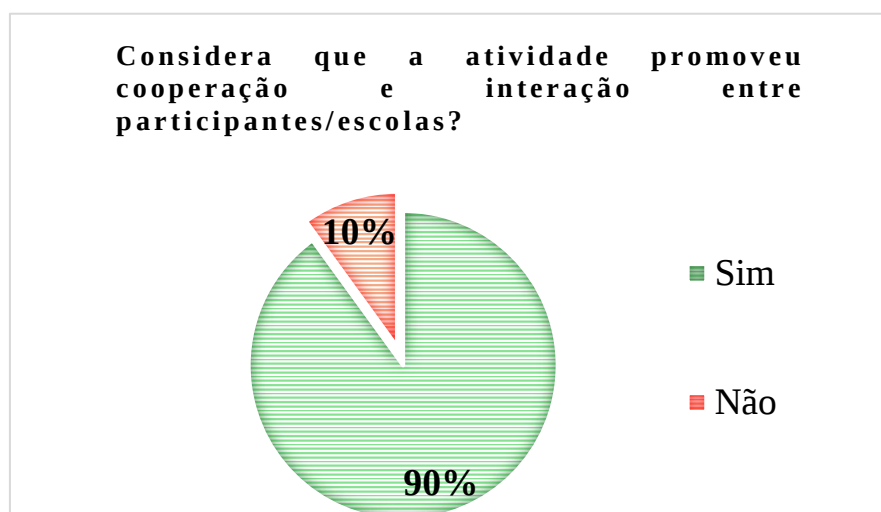


Gráfico 8 -Considere que a atividade promoveu cooperação e interação entre participantes/escolas?

Por outro lado, o objetivo de fomentar um espírito de competição saudável foi também alcançado de forma positiva, com a maioria dos alunos a referir que as questões relacionadas com a ética, fair-play a serem respeitadas, tal como já foi referido anteriormente, mas também pelo facto de a grande maioria dos alunos sentir que o clima entre as equipas era positivo, com poucos relatos de conflitos, tal como podemos evidenciar no gráfico 9. Ou seja, os dados indicam que a atividade conseguiu criar um ambiente de competição amigável, onde os alunos aprenderam a respeitar as diferenças e a aceitar tanto a vitória quanto a derrota de forma desportiva.

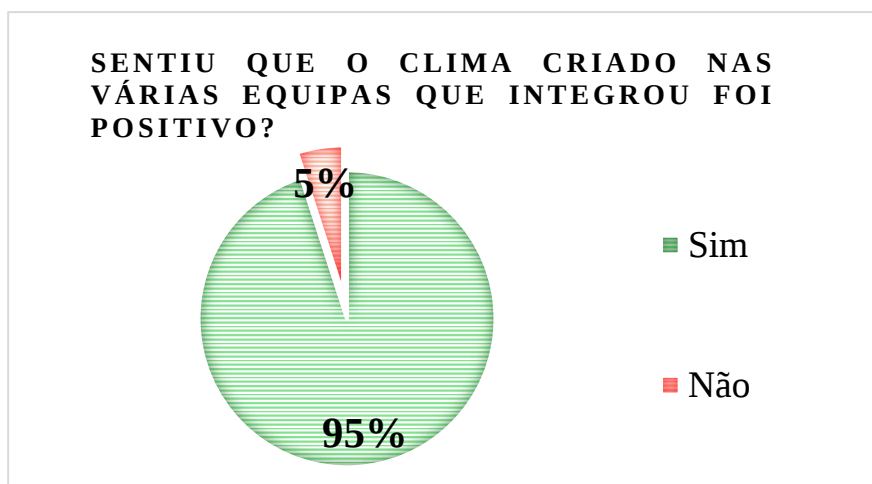


Gráfico 9 – Sentiu que o clima criado nas várias equipas foi positivo?

No que concerne ao objetivo de “Despertar o interesse dos alunos para matérias alternativas”, os gráficos 10 e 11 mostram claramente uma opinião positiva dos alunos em relação a estas modalidades e matérias de ensino. Conforme os dados, 95% dos alunos (19) referem que participariam novamente em atividades do género, e 100% dos alunos, ou seja, a totalidade da turma, afirmam ter gostado de experimentar os desportos da natureza e as matérias alternativas.

Este feedback positivo não só confirma o alcance do objetivo de despertar o interesse dos alunos para novas matérias, mas também sugere um impacto significativo nos objetivos relacionados com a promoção da saúde e do bem-estar. Ao proporcionar experiências positivas, aumenta-se a probabilidade de os alunos desejarem repetir essas atividades, o que pode promover a adoção de hábitos de vida saudáveis e a prática regular de exercício físico ao longo da vida. Este é um dos grandes propósitos da EF, que visa não apenas o desenvolvimento físico, mas também a formação de atitudes e comportamentos saudáveis.

Além disso, ao analisarmos a questão “Numa escala de 1 a 5, quanto gostou da atividade de Extensão Curricular: Matérias Alternativas e Desportos na Natureza” (gráfico 12) constatamos que 85% dos alunos (17) escolheram os valores 4 e 5, indicando uma elevada satisfação com as atividades realizadas. Apenas 5% dos alunos (1) selecionou o valor 1, mostrando um nível de insatisfação mínimo.

PARTICIPARIA NOVAMENTE NUMA ATIVIDADE SEMELHANTE?

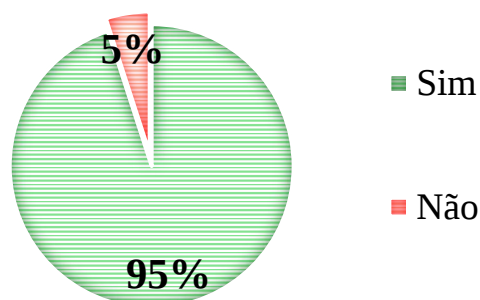


Gráfico 10 – Participaria novamente numa atividade semelhante?

GOSTOU DE EXPERIMENTAR DESPORTOS DA NATUREZA E MATÉRIAS ALTERNATIVAS?

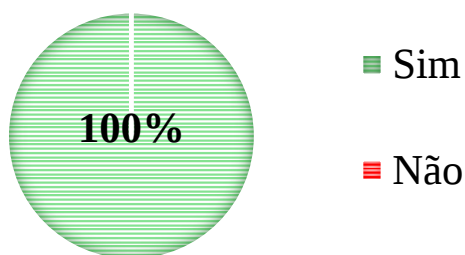


Gráfico 11 -Gostou de experimentar desportos da natureza e matérias alternativas?

NUMA ESCALA DE 1 A 5, QUANTO GOSTOU DA ATIVIDADE DE EXTENSÃO CURRICULAR: MATÉRIAS ALTERNATIVAS E DESPORTOS NA NATUREZA.

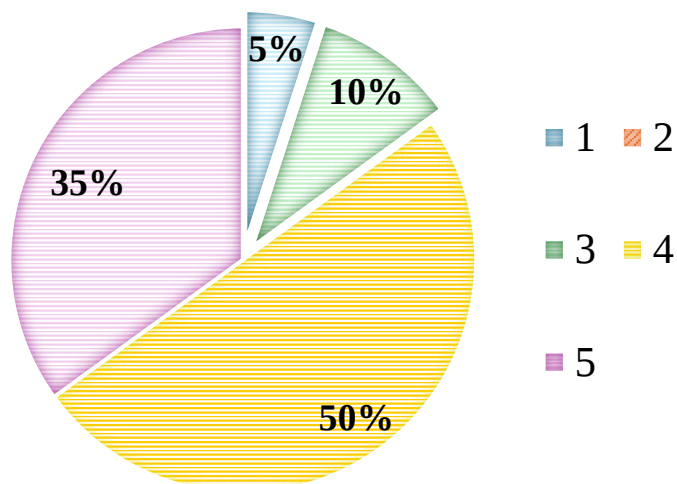


Gráfico 12 - Numa escala de 1 a 5, quanto gostou da atividade de Extensão Curricular: Matérias Alternativas e Desportos na Natureza.

Assim, os resultados indicam que os alunos não só participaram ativamente nas atividades propostas, mas também demonstraram um elevado grau de satisfação, o qual é um indicativo importante do sucesso das atividades, pois alunos que desfrutam e se envolvem positivamente nas aulas de EF estão mais predispostos para adotar e manter hábitos saudáveis ao longo da vida. Tal como referido por Leisterer e Gramlich (2021), os alunos que demonstrar prazer nas aulas de EF tendem a adotar um estilo de vida fisicamente mais ativo, hábitos alimentares saudáveis e de prática regular de atividade física.

A opinião positiva dos alunos em relação às atividades realizadas demonstra que a abordagem utilizada foi eficaz para cativar e comprometer os estudantes, bem como para promover o interesse dos mesmos por matérias alternativas e desportos da natureza. A totalidade dos alunos gostou de experimentar essas novas atividades, reforçando a importância de diversificar as modalidades ensinadas nas aulas de EF. Por outro lado, esta também permite potenciar a motivação, a qual é crucial para o desenvolvimento de uma atitude positiva em relação ao exercício físico e à adoção de comportamentos positivos alunos fora do contexto escolar, incentivando-os a integrar o exercício físico nas suas rotinas diárias. Complementarmente, Rikard e Banville (2006) indicam que uma variedade de atividades desportivas e o aumento do desafio nas aulas de EF contribuem para a motivação dos alunos para participarem em atividades tanto dentro, como fora do âmbito escolar.

8. Considerações Finais

O EP representou uma verdadeira transformação, tanto a nível pessoal como profissional, marcada por incertezas, dúvidas e momentos de descoberta. Durante este percurso, o confronto com desafios foi fundamental para o desenvolvimento de competências que considero essenciais no exercício da docência. Deste modo, parece-me pertinente apresentar um conjunto de apreciações sobre a turma e o processo de estágio, as emoções experienciadas ao longo de todo este percurso, terminando ainda com considerações de carácter mais geral.

No que diz respeito às considerações da turma, começo por referir que desde os primeiros dias, a incerteza se tornou evidente, resultante da responsabilidade de planear e conduzir aulas para uma turma heterogênea, onde as diferentes personalidades e níveis

de aprendizagem exigiram uma adaptação constante. Questionei frequentemente a eficácia das estratégias pedagógicas escolhidas, como a utilização de metodologias ativas ou a integração de tecnologias na sala de aula. Estas dúvidas levaram-me a uma reflexão contínua sobre a prática educativa, impulsionando-me a explorar novas abordagens e a consultar colegas mais experientes. Como resultado, “descobri” estratégias que não só aumentaram o envolvimento dos alunos, mas também promoveram um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e participativo.

Um exemplo concreto dessa transformação foi a elaboração de unidades didáticas em áreas onde os alunos demonstravam inicialmente pouca motivação, como nas ARE. Ao constatar que a abordagem tradicional não estava a captar o interesse dos alunos, optei por uma estratégia mais “inovadora”, utilizando recursos tecnológicos e introduzindo danças contemporâneas que se coadunavam com os interesses dos alunos. Esta mudança aumentou significativamente a participação, revelando a importância da flexibilidade pedagógica e da adaptação ao contexto específico da turma.

Outro exemplo relevante foi a gestão das emoções e da motivação dos alunos durante as aulas de EF. A resistência de alguns alunos em participar ativamente nas atividades exigiu um esforço adicional para criar um ambiente de confiança e respeito. Através de uma abordagem mais humana e relacional, consegui estabelecer um vínculo com os alunos, incentivando-os a superar as suas inseguranças e levando-os a envolverem-se nas aulas. Esta experiência sublinhou a importância do “tato pedagógico”, onde as relações interpessoais e a empatia são fundamentais para o sucesso educativo.

No que diz respeito à gestão emocional no contexto do EP, referir que ao iniciar o mestrado, é natural sentir um misto de emoções, incluindo insegurança e receio de não ser capaz de desenvolver um bom trabalho em sala de aula. Tal como referido por Januário (2008), muitos estagiários receiam não conseguir ter controlo sobre as suas turmas, não saber todo o conteúdo necessário para as aulas, e questionam-se de forma constante sobre os métodos que devem adotar e, por vezes, até se realmente querem ou não lecionar. Esta complexa teia de emoções acompanhou o meu estágio, desde o início do processo até ao final do mesmo, influenciando cada interação e decisão tomada em ambiente escolar.

Durante o estágio, o contacto direto com alunos e professores trouxe à tona uma série de desafios e dificuldades que inicialmente pareciam intransponíveis. Lidar com uma turma é uma experiência que exige não só conhecimento pedagógico, mas também

habilidades interpessoais e capacidade de gestão humana. Surgiram diversos momentos em que a insegurança se manifestou de forma mais intensa, especialmente quando as estratégias planejadas não resultaram como esperado ou quando surgiram situações inesperadas que exigiram uma rápida adaptação e tomada de decisão.

Neste mesmo sentido, considero que um dos maiores desafios foi encontrar um equilíbrio entre autoridade e empatia, pois desejava criar um ambiente integrativo e estimulante para os alunos, mas sem que isso implicasse perder o controle da turma. Receava que uma maior proximidade e afetividade pudessem ser interpretadas pelos alunos como permissividade e falta de autoridade. Este medo estava particularmente presente quando tentava estabelecer uma relação de confiança e respeito mútuo com os alunos, o que exigia uma constante autorreflexão e ajuste das minhas estratégias pedagógicas após as aulas e após alguns comportamentos demonstrados pelos alunos. Para amenizar esse receio, esforcei-me por estabelecer regras claras e consistentes desde o início das aulas, garantindo que os alunos compreendiam as expectativas e os limites. Paralelamente, procurei ser acessível e demonstrar interesse genuíno pelo bem-estar, sentimentos e progresso de cada aluno, tentando estabelecer um ambiente onde estes se sentissem valorizados e motivados para aprender.

Também não foi fácil inovar. O medo do desconhecido e da possível falha foram um obstáculo. Introduzir novas experiências aos alunos é essencial para o seu crescimento, mas a falta de experiência tornou o processo um pouco mais intimidante. A preocupação de não conseguir gerir as novas tarefas ou os resultados não serem os esperados, fez com que, por vezes, a simplificação e a adoção de abordagens mais tradicionais e funcionais fossem a melhor opção. Estas abordagens mais simples permitiram ter um melhor controle das atividades, reduzindo a ansiedade e garantindo que os objetivos educacionais eram alcançados de forma eficaz.

Outro aspeto emocionalmente desafiante foi a constante autoavaliação e a crítica recebida e percecionada após cada aula. Durante o estágio, é natural e essencial sermos confrontados com as nossas próprias limitações e dificuldades, o que nem sempre é fácil de aceitar, especialmente em situações em que nos esforçamos ao máximo, mas sentimos que o que fizemos não foi o suficiente ou foi totalmente o oposto do que tínhamos idealizado. Contudo, fui compreendendo que é através destas críticas e reflexões que nos tornamos capazes de potenciar o nosso próprio crescimento, desencadeando melhorias contínuas e adaptações fundamentais para a nossa intervenção, no processo de ensino e

aprendizagem dos alunos. Este mesmo sentimento surgiu após as reuniões com os professores cooperantes e científicos. Embora os seus comentários tivessem a intenção de potenciar as minhas capacidades e me encorajar a ir mais longe, fazendo mais e melhor, não foi fácil ouvir algumas das críticas. Após algumas reuniões, confesso que comecei a duvidar se teria condições para ser uma boa professora e se as minhas escolhas pedagógicas estariam ou não adequadas para os meus alunos. Essa dúvida trouxe-me alguma tristeza, porque, apesar de sentir que estava a contribuir positivamente para o desenvolvimento e crescimento da minha turma, os orientadores referiam ser necessário ir mais além do que foi feito, mostrando-me que ainda havia áreas que precisavam ser melhoradas e aperfeiçoadas.

Conciliar o trabalho com o estágio também foi um dos desafios mais marcantes e constantes que tive de superar, o qual não dependia da simples gestão de tempo. A pressão para demonstrar competência e crescimento/evolução ao longo do estágio, enquanto mantinha obrigações profissionais, contribuiu para alguma exaustão. Uma vez que tinha consciência que este tipo de sobrecarga pode comprometer tanto a qualidade do estágio como o desempenho na atividade profissional, procurei trabalhar de forma diligente e meticulosa diária e semanalmente, evitando a acumulação de trabalho e garantindo que as tarefas eram cumpridas dentro dos prazos estabelecidos. Para tal, senti a necessidade de criar planos de gestão de tempo, de modo a assegurar que nenhum aspeto fosse negligenciado, sendo que só através de uma abordagem sistemática fui capaz de cumprir todas as exigências, e contribuir para o desenvolvimento de habilidades que considero essenciais para a minha futura carreira profissional.

Tenho de reconhecer que houve momentos em que a vontade de desistir foi gritante. O receio de não ser capaz de corresponder às expectativas dos alunos, professores e colegas pesou de forma significativa, gerando uma pressão constante para fazer um bom trabalho. Esta pressão foi em alguns contextos considerável, levando à persistência de algumas dúvidas sobre a minha capacidade de ensinar e de fazer a diferença. Este sentimento de ansiedade e a procura contínua por aprovação comprometeram a minha confiança e o meu bem-estar emocional ao longo do estágio.

Este período de intensa pressão e autoexigência não afetou apenas o processo de estágio, mas também teve repercussões na minha vida pessoal. A interação com familiares e pessoas próximas foi influenciada pela constante preocupação com o desempenho no estágio. Houve momentos em que a tensão acumulada no ambiente escolar transbordou

para as minhas relações pessoais, influenciando o humor e a capacidade de relaxar e desfrutar de momentos fora do contexto educativo. Foram sacrificados momentos de lazer e de convívio, uma vez que o estágio representava um grande peso no meu futuro, exigindo uma dedicação e compromisso intensos. A necessidade de preparar cada aula, refletir sobre o feedback recebido, investir tempo em pesquisa e planejamento, vieram sustentar a necessidade do estágio ser uma prioridade absoluta.

No final do ano letivo, ao terminar o estágio, tenho de confessar que fui envolvida por uma sensação agri-doce. Por um lado, senti um grande alívio por ter concluído esta fase intensa e exigente do meu percurso académico, onde reconheço a superação de inúmeros desafios, a validação do meu esforço, a concretização de objetivos pessoais e um orgulho genuíno nas conquistas e no meu crescimento profissional. Por outro lado, a despedida trouxe consigo um sentimento de tristeza. Deixar de conviver com os alunos, professores e com os próprios colegas de estágio, com quem desenvolvi fortes laços ao longo do ano, foi difícil. Tornei-me uma presença habitual na vida dos mesmos, assim como eles na minha, sendo que a ausência dessa interação e o fim da rotina a que nos habituámos criou algum “espaço vazio”. Assim, a despedida marcou o fim de uma enriquecedora etapa, onde levo um conjunto de memórias, lições e relações construídas.

A experiência de estágio é, sem dúvida, um momento de intensas emoções e de superação de dificuldades. A insegurança inicial, o medo de não dominar a turma e as preocupações com o conteúdo e os métodos a implementar são uma parte integrante desta jornada. No entanto, é através da interação com alunos e professores que se desenvolvem as competências necessárias para enfrentar tais desafios. A lecionação, a interação com a comunidade escolar e a constante reflexão sobre as experiências vividas foram fundamentais para transformar as dificuldades em aprendizagens valiosas. Considero que todo este processo me permitiu um crescimento significativo em termos pessoais e profissionais, onde os desafios superados e o confronto com as minhas próprias inseguranças serão a base para uma prática docente mais confiante e competente.

Por fim, importa referir que todo este processo marca o início de uma jornada contínua de conhecimento, investigação, descoberta e reflexão que, na verdade, nunca terá um fim definitivo, sendo a formação de um bom professor um ciclo interminável de aprendizagem. Como salientado por Rodrigues (2013), a profissão de professor aprende-se na escola e na sala de aula e é um processo longo, que dura toda a vida, pois os professores, mesmo após anos de experiência, continuam a crescer e com necessidade de

acompanhar as novas metodologias, tecnologias e as mudanças das necessidades educacionais da sociedade.

Assim sendo, no final de todo o processo de estágio, fruto de algumas reflexões e pensamentos resultantes do mesmo, considero ser importante deixar esquematizadas um conjunto de considerações generalistas:

1. Grande parte das expectativas para as aulas não são fáceis/possíveis de implementar, devido a questões temporais (dificuldades na gestão do tempo), logísticas (condições atmosféricas ou ocupação do espaço com atividades da escola) e monetárias (nem todos os alunos têm as mesmas possibilidades financeiras). Isto reflete a necessidade de planejar atividades e definir metas realistas;
2. A fraca ou nula experiência em questões mais burocráticas da função docente, como elaboração de atas, marcação de faltas, participação em reuniões de grupo/ de conselho de turma, pode dificultar futuramente o pleno exercício da atividade profissional;
3. Nem sempre as metodologias e estratégias implementadas resultam de igual forma em todas as turmas. Constatou-se que o que resultou na minha turma de estágio não se verificou na turma do meu colega, ou seja, pelas especificidades de cada turma, as mesmas estratégias podem não ser funcionais ou ter o mesmo nível de aceitação;
4. Planejar, organizar, mas principalmente, refletir sobre as práticas e intervenções requer uma capacidade de “sair de si” e ser imparcial face ao que foi realizado. Naturalmente, este não é um processo fácil de alcançar, principalmente quando os resultados não são os que esperávamos;
5. A leitura de teses e dossiers de outros colegas, antes do início do estágio, poderia ter auxiliado na tomada de algumas decisões e na definição do “caminho a seguir”, embora, ao mesmo tempo, possa ser “reduzidora” da criatividade. Ao consultar documentos de anos anteriores, há uma tendência para tomar decisões idênticas às tomadas até então;
6. Inovar não é fácil! Inovar ao longo do estágio foi um dos grandes desafios enfrentados, especialmente no contexto contemporâneo. A tentativa de encontrar novas abordagens pedagógicas, que fossem ao mesmo tempo eficazes e motivadoras, exigiu reflexão e coragem para as implementar;

7. Avaliar os alunos é um processo complexo e desafiador que vai muito além de simplesmente medir habilidades técnicas ou motoras. Se acreditamos que o desporto e a educação devem contribuir para formar cidadãos capazes de colaborar positivamente na sociedade, é justo que a parte motora seja a mais valorizada (de acordo com os critérios de avaliação definidos pelas escolas)? Na minha perspetiva, o equilíbrio entre estas duas dimensões torna o processo avaliativo ainda mais exigente, pois implica valorizar equitativamente o desenvolvimento físico e as qualidades que tornam os alunos pessoas socialmente responsáveis e colaborativas;
8. A capacidade de interagir e estabelecer uma relação mais próxima com os alunos é fundamental. Quanto mais empatia e confiança no professor os alunos tiverem, mais facilmente colaboram e estão predispostos para as tarefas e propostas apresentadas;
9. A definição das datas para as ACPC e ACPI deve ser feita o mais cedo possível, garantindo que não se sobrepõem nem ocorrem com intervalos demasiado curtos. Desta forma, assegura-se que os alunos dispõem de tempo suficiente para se preparar adequadamente para ambas as atividades, sem comprometer a qualidade dos trabalhos devido a prazos demasiado apertados;
10. Sem dúvida, um núcleo de estágio coeso, cooperativo e capaz de trabalhar em equipa é fundamental para o sucesso das diversas etapas que o EP pressupõe. A colaboração eficaz entre os membros do núcleo facilita a execução das atividades propostas, como também promove um ambiente de apoio mútuo e partilha de conhecimentos, que é essencial para o desenvolvimento profissional e pessoal de todos os envolvidos;
11. Por fim, escrever este relatório revelou-se uma tarefa particularmente trabalhosa, sobretudo porque algumas das atividades foram executadas no início do ano letivo. As diversas ocorrências subsequentes contribuíram para dificultar a rememoração e organização de alguns fatos. Em retrospectiva, considero que talvez tivesse sido mais vantajoso redigir este relatório de forma contínua ao longo do ano, no entanto, não foi possível dada a quantidade de informações e atividades a tratar, a dificuldade de gerir o stress e de lidar com todas as metodologias que o estágio pressupõe.

Este relatório sistematiza e agrupa um conjunto de informações relativas ao trabalho desenvolvido ao longo do processo de estágio, servindo como uma referência tanto para professores de EF como para futuros estagiários. Ele representa a conclusão de uma etapa fundamental no processo de formação de um estagiário, onde todas as decisões tomadas, estratégias aplicadas e dúvidas levantadas contribuíram para o desenvolvimento das competências inerentes à docência. No entanto, considero ser fundamental referir que a sistematização e materialização de um estágio são desafiantes, na medida que, além de procurar transmitir de forma clara e fundamentada algumas das decisões tomadas e das estratégias utilizadas, torna-se difícil capturar e materializar por escrito a complexidade das vivências, das emoções envolvidas e das nuances de algumas escolhas metodológicas. Principalmente porque muitas destas experiências assumiram um caráter mais subjetivo e difícil de traduzir em palavras, o que tornou árduo o processo de descrever de forma completa e fiel a realidade do estágio.

Embora o estágio tenha auxiliado o meu desenvolvimento como docente, também deixou várias questões em aberto. Idealizei que, ao final deste processo, seria capaz de construir planos de aula e elaborar unidades didáticas de forma quase automática, seguindo um método ou modelo ideal. No entanto, considero que a sua elaboração não é assim tão simples, exige sempre reflexão e ponderação das escolhas, pois cada turma tem características únicas que exigem adaptações, não sendo possível definir critérios “universais”. Adicionalmente, persistem ainda algumas dúvidas quanto à avaliação, uma área que considero que, com o tempo e a experiência, poderei desenvolver de forma mais consciente e fundamentada.

Em suma, este estágio foi essencial para proporcionar uma visão mais empírica e realista das exigências do ensino, deixando-me mais preparada para enfrentar os desafios futuros, com o compromisso constante de melhorar e evoluir. Encaro esta etapa não como o fim de uma jornada, mas como o início de um percurso repleto de aprendizagens contínuas, onde a incerteza e a descoberta continuarão a ser companheiras constantes no meu desenvolvimento como professora. Por fim, saliento uma frase de Mahatma Gandhi que a meu ver sumariza bem esta jornada: “A verdadeira educação consiste em obter o melhor de si mesmo. O que há de melhor em cada um de nós não pode ser dado por outros.”

9. Referências Bibliográficas

- Andrade, P., Pestana, L., Lopes, A. & Lopes, H. (2014). (Re)Olhar a Avaliação em Educação Física: A Educação Física em Questão. In H. Lopes, E. Gouveia, R. Alves & A. Correia (Eds.), *Problemáticas da Educação Física I* (pp. 9 – 16). Universidade da Madeira.
- Abrantes, P. (2002). A avaliação das aprendizagens no Ensino Básico. In P. Abrantes e F. Araújo (Eds.), *Avaliação das aprendizagens. Das conceções às práticas* (pp. 7-16). Ministério da Educação.
- Abrantes, P. (2005). As transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objecto sociológico. *Revista Interações*, 1(1), 25-53. <https://doi.org/10.25755/int.281>
- Abreu, I., Sequeira, A. P., & Escoval, A. (1990). *Ideias e histórias: Contributos para uma educação participada*. Instituto de Inovação Educacional.
- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A., & Vitória, M. (2008). A Rotura - A Sistemática das Atividades Desportivas. VML.
- Almeida, P. (2013). *Educação lúdica: Teorias e práticas*. Edições Loyola.
- Alves, R., Rodrigues, A., Gouveia, É., Correia, A. L., Antunes, H., & Lopes, H. (2019). Satisfação com a Vida e Educação Física: que relação? In H. Lopes, A. Rodrigues, A., E. Gouveia, A. Correia, & R. Alves (Eds.), *A Educação Física em tempos de mudança: Ferramentas Didáticas* (pp. 30-34). Universidade da Madeira.
- Antunes, H. (2019). O ensino da educação física: modelo de educação desportiva enquanto ferramenta didática. In H. Lopes., E. Gouveia, A. Correia & R. Alves (Eds), *A Educação Física em tempos de mudança: Ferramentas Didáticas* (pp. 102-104). Universidade da Madeira.
- Antunes, H., Rodrigues, A., Sabino, B., Alves, R., Correia, A. L., & Lopes, H. (2024). The Effect of Motivation on Physical Activity among Middle and High School Students. *Sports*, 12(6), 154. <https://doi.org/10.3390/sports12060154>
- Araújo, M. (2017). *Associação entre o estatuto socioeconómico, a prática de Atividade Física e a composição corporal em jovens adolescentes portugueses de ambos os sexos* [Dissertação de Mestrado]. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Astuti, F., Suranto, S., & Masykuri, M. (2019). Augmented reality for teaching science: Students' problem solving skill, motivation, and learning outcomes. *Jurnal Pendidikan Biologi Indonesia*, 5(2), 305-312. <https://doi.org/10.22219/jpbi.v5i2.8455>
- Barbosa, I. (2019). *Diferenciação Pedagógica no 1º Ciclo do Ensino Básico: Estudo Qualitativo com Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de Mestrado]. Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa.

- Barreira, C., Boavida, J., & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa: novas formas de ensinar e aprender. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40(3), 95-133. https://doi.org/10.14195/1647-8614_40-3_4
- Bastos, T., Silva, V., & Silva, G. (2024). O uso de ferramentas digitais e sua influência no processo de ensino – aprendizagem. *Revista Qualyacademics* 2(2), 536-546. doi.org/10.59283/unisv.v2n2.032
- Bento, C. (2023). *Relatório do Estágio de Educação Física Realizado na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco* [Dissertação de Mestrado]. Universidade da Madeira.
- Bezerra, Â., de Sá, P., & Araújo, A. (2024). Fatores do desempenho de professores na utilização de estratégias de Aprendizagem Baseada em Problemas. *Educação Online*, 19(45), 1-21. <https://doi.org/10.36556/eol.v19i45.1453>
- Bonito, J. (2018). *Sociometria*. Universidade de Évora.
- Bradley, R., & Corwyn, R. (2002). Socioeconomic Status and Child Development. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 371-399. [10.1146/annurev.psych.53.100901.135233](https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135233)
- Brooks, V., & Sikes, P. (1997). *The good mentor guide: Initial teacher education in secondary schools*. Open University Press.
- Brotto, F. (1999). *Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como, a um exercicio de convivência* [Dissertação de Mestrado]. Universidade Estadual de Campinas.
- Bustorff, M. (2017). *Motricidade Infantil: Estratégias para recreios escolares ativos* [Dissertação de Mestrado]. Faculdade de Motricidade Humana.
- Caetano, A., De Conti, G., Castro, H., Collet, C., Leonardi, T., & Laporta, L. (2023). A formação inicial em Educação Física: análise do ensino do voleibol através dos jogos reduzidos a partir das ementas de universidades federais. *Pensar a Prática*, 26. <https://doi.org/10.5216/rpp.v26.75486>
- Caldeira, R., Freitas, R., Gaspar, A., Oliveira, R., Sousa, H., Pestana, M., & Gouveia, É. R. (2019). O Impacto do Modelo de Competência na Aprendizagem dos Jogos de Invasão: um Estudo Experimental no Contexto Escolar. In H. Lopes, A. Rodrigues, A., E. Gouveia, A. Correia, & R. Alves (Eds), *A Educação Física em tempos de mudança: Ferramentas Didáticas* (pp. 211-227). Universidade da Madeira.
- Camargo, C., Camargo, M., & de Oliveira Souza, V. (2019). A importância da motivação no processo ensino-aprendizagem. *Revista Thema*, 16(3), 598-606. <https://doi.org/10.15536/thema.V16.2019.598-606.1284>
- Cameron, J., & Pierce, W. (1994). Reinforcement, reward, and intrinsic motivation: A meta-analysis. *Review of Educational research*, 64(3), 363-423. <https://doi.org/10.2307/1170677>
- Corrêa, U., da Silva, A., & Paroli, R. (2004). Efeitos de diferentes métodos de ensino na aprendizagem do futebol de salão. *Motriz*, 10(2), 79-88.

- Cosenza, R., & Guerra, L. (2011). *Educação: como o cérebro aprende*. Artmed.
- Crespo, A., Trindade, A., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M., Saragoça, M., Carvalho, M., & Fernandes, R. (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Crum, B., & Mester, J. (1993). *A critical review of competing PE concepts*. *Sport sciences in Europe*, 516-533.
- Cunha, F., & Uva, M. (2016). A aprendizagem cooperativa: perspetiva de docentes e crianças. *Revista Interações*, 12(41), 133-159. <https://doi.org/10.25755/int.10839>
- da Ponte, J., Quaresma, M., & Pereira, J. (2015). É mesmo necessário fazer planos de aula? *Educação e Matemática*, (133), 26-35.
- da Silva, G., de Jesus, M., da Costa, M., & Oliveira, R. (2016). Motivação como instrumento para aproximação do aluno ao âmbito escolar. *Revista Mosaicum*, 24, 43-54. [10.26893/rm.v12i24.104](https://doi.org/10.26893/rm.v12i24.104)
- de Almeida, M. (2013). O lúdico como base para o ensino-aprendizagem. *Rios Eletrônica- Revista Científica da FASETE*, 7(7), 28-38. <http://hdl.handle.net/10198/23085>
- de Paiva, R., Pereira, A., & Borsagli, J. (2021). A importância do feedback como ferramenta do ensino e aprendizagem. *NATIVA-Revista de Ciências, Tecnologia e Inovação*, 1(1), 89-93.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology*, 64(1), 135-168. [10.1146/annurev-psych-113011-143750](https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750)
- Dias, E. (2023). A Educação e a escola. Para que servem as escolas? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 31(120), 621-629. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362023003101201>
- Direção Geral da Educação. (2020). *Participação Educativa da Comunidade: Formação em Comunidades de Aprendizagem*. Community of Research on Excellence for All.
- Dixe, M., & Gomes, J. (2015). Conhecimento da população portuguesa sobre Suporte Básico de Vida e disponibilidade para realizar formação. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 49(4), 640-649. [10.1590/S0080-623420150000400015](https://doi.org/10.1590/S0080-623420150000400015)
- Duarte, S. (2018). *Os impactos do modelo tradicional de ensino na transposição didática e no fracasso escolar* [Dissertação de Mestrado]. Universidade Fernando Pessoa.
- Dubow, E., Boxer, P., & Huesmann, L. (2009). Long-term effects of parents' education on children's educational and occupational success: Mediation by family interactions, child aggression, and teenage aspirations. *Merrill-Palmer quarterly*, 55(3), 224. [10.1353/mpq.0.0030](https://doi.org/10.1353/mpq.0.0030)

- Dyson, B., Griffin, L., & Hastie, P. (2004). Sport education, tactical games, and cooperative learning: Theoretical and pedagogical considerations. *Quest*, 56(2), 226-240. [10.1080/00336297.2004.10491823](https://doi.org/10.1080/00336297.2004.10491823)
- Fagundes, F., Ribas, J., Salas-Santandreu, C., & Burgués, P. (2023). Las características de la producción científica sobre el modelo teaching games for understanding 2010 a 2020. *Acción Motriz*, 31(1), 72-91. <https://www.accionmotriz.com/index.php/accionmotriz/article/view/260>
- Fernandes, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens: uma agenda, muitos desafios*. Texto Editora.
- Fernandes, D. (2013). Avaliação em educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 21(78), 11-34. <http://hdl.handle.net/10451/8998>
- Fernando, C., Vicente, A., Prudente, J., & Lopes, H. (2018). Didática das Atividades de Adaptação ao Meio, uma operacionalização na Orientação. In C. Fernando, H. Lopes, J. Prudente, R. Trindade, R. Alves, H. Antunes, A. Correia, J. Noite (Eds.), *Seminário Desporto e Ciência 2018* (pp. 20-27). Universidade da Madeira.
- Fernando, C., Vicente, A., Prudente, J., & Lopes, H. (2019). A personalização nas aulas de Educação Física e a metodologia de Diagnóstico, Prescrição e Controlo. In H. Lopes, A. Rodrigues, A. E. Gouveia, A. Correia, & R. Alves (Eds.), *A Educação Física em tempos de mudança: Ferramentas Didáticas* (pp. 105-112). Universidade da Madeira.
- Ferreira, A., & Neves, A. (2015). *Avaliar é preciso. Guia prático de avaliação para professores e formadores* (2ª ed.). Guerra & Paz.
- Filgueiras, L. (2014). Comparação entre a metodologia de abordagem sistêmica e a metodologia tecnicista: razões para promover o processo de ensino aprendizagem dos JECs através de jogos. *RBFF-Revista Brasileira de Futsal e Futebol*, 6(22), 317-321. <https://www.rbff.com.br/index.php/rbff/article/view/230>
- Filho, M. (2013). A preferência de metodologia de treinamento e postura profissional dos atletas de futebol de campo da equipe União Atlético Guarulhense (SP), categoria sub 13 masculino. *RBFF-Revista Brasileira de Futsal e Futebol*, 5(18), 291-296. <https://www.rbff.com.br/index.php/rbff/article/view/193>
- Fraga, T. (2018). O impacto da liderança na performance organizacional [Dissertação de Mestrado]. Instituto Politécnico de Coimbra.
- Universidade da Madeira. (2024). *Mestrado em ensino de educação física nos ensinos básico e secundário. Disciplina: Estádio (incluindo relatório)*. Universidade da Madeira. <https://www.uma.pt/ensino/2o-ciclo/mestrado-em-ensino-de-educacao-fisica-nos-ensinos-basico-e-secundario/14498/?contentid=14498>
- García, C. (1999). *Formação de professores - Para uma mudança educativa*. Porto Editora

- García, J. (2022). Comparación de metodologías de enseñanza en el voleibol: SmashBall y Minivoley. Universidade Politécnica de Madrid
- Garganta, J. (1994). Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos. In *O ensino dos jogos desportivos*. A. Graça & J. Oliveira (Eds.). Centro de Estudos dos Jogos Desportivos. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Garganta, J. (1998). Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos. *O ensino dos jogos desportivos*, 3, 11-26. [10.22456/1982-8918.2373](https://doi.org/10.22456/1982-8918.2373)
- Gonçalves, F., Lima, R., & Albuquerque, A. (2017). O perfil do professor de Educação Física e o perfil do treinador, segundo a perspetiva dos alunos do Ensino Básico e Secundário. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (40), 83-90.
- Gonçalves, I. (2008). *A Avaliação em educação de infância: das concepções às práticas*. Editorial Novembro.
- Gonçalves, J. (2009). *Voleibol ensinar jogando*. Livros Horizonte.
- Gouveia, É., Lopes, H., Rodrigues, A., Quintal, T., Pestana, M., Alves, R. & Correia, A. (2020). O Modelo de Educação Desportiva: Uma alternativa a considerar no ensino da Educação Física. In Duarte, A. & Cristovão, N. (Org.). *Educação, Artes e Cultura: Discursos e Práticas* (pp. 203-216). CIE-UMa.
- Gruno, J., & Gibbons, S. (2020). Incorporating nature-based physical activity in physical and health education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 91(3), 26-34. [10.1080/07303084.2019.1705210](https://doi.org/10.1080/07303084.2019.1705210)
- Hagemeyer, R. (2004). Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. *Educar em Revista*, (24), 67-85. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.350>
- Isaias, J. (2019). *Prevalência e Etiologia de Transtornos do Espectro do Autismo o Que Mudou Nos Últimos Cinco Anos?* [Dissertação de Mestrado]. Universidade da Beira Interior.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Programa de Educação Física 10º, 11º e 12º anos Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Ministério da Educação Departamento do Ensino Secundário.
- Januário, G. (2008). O estágio supervisionado e suas contribuições para a prática pedagógica do professor. *Seminário de História e Investigações de/em aulas de matemática*, 2, 1-8.
- Johler, M., Krumsvik, R., Bugge, H., & Helgevold, N. (2022). Teachers' perceptions of their role and classroom management practices in a technology rich primary school classroom. *Frontiers in Education*, (7), 841385. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.841385>
- Jorge, I. M. D. (2021). *Perceções de alunos no ensino básico sobre a escola: conhecer para melhorar a qualidade da ação educativa* [Tese de Doutoramento]. Universidade Católica Portuguesa

- Kirkpatrick, J., & Hawk, L. (2006). Curricula and evaluation: Maximizing results. *TAND D*, 60(6), 61.
- Lahaye, W., Nimal, P., & Couvreur, P. (2001). Young people's representations of school and family relationships in Belgium. *A Bridge to the Future*, 201-212.
- Leisterer, S., & Gramlich, L. (2021). Having a positive relationship to physical activity: Basic psychological need satisfaction and age as predictors for students' enjoyment in physical education. *Sports*, 9(7), 90. <https://doi.org/10.3390/sports9070090>
- Li, G., Li, Z., Wu, X., & Zhen, R. (2022). Relations between class competition and primary school students' academic achievement: Learning anxiety and learning engagement as mediators. *Frontiers in psychology*, 13, 775213. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.775213>
- Liu, H., Wang, W., Zhang, C., & Hastie, P. (2020) College Students' Development of Badminton Skills and Tactical Competencies Following Play Practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, 40(2), 1-9. [10.1123/jtpe.2019-0292](https://doi.org/10.1123/jtpe.2019-0292)
- Lopes, H., & Fernando, C. (2014). Escolas de hoje. Europa do futuro. *Revista Diversidades*, 11(45), 5-9.
- Lopes, H., Fernando, C., Vicente, A. & Prudente, J. (2011). A função do docente de Educação Física. In A. Albuquerque, C. Pinheiro, L. Santiago & N. Fumes (Eds.), *Educação Física, Desporto e Lazer - Perspectivas Luso-Brasileiras* (pp.235-243). Edições ISMAI.
- Lopes, H., Gouveia, É., Correia, A., Alves, R., Fernando, C., Prudente, J., Antunes, H., & Rodrigues, A. (2021). O apoio tecnológico à adoção de um estilo de vida ativo e sustentável. *Literacia científica: ensino, aprendizagem e quotidiano*, 131-135. [10.34640/universidademadeira2021lopesgouveiacorreia](https://doi.org/10.34640/universidademadeira2021lopesgouveiacorreia)
- Lopes, H., Rodrigues, A., Antunes, H., Correia, A., Alves, R., Fernando, C., & Gouveia, É. (2023) Inovação Pedagógica e Apoio Laboratorial na Educação Física. In A. Rodrigues, E. Gouveia, H. Antunes, R. Alves, A. Correia & H. Lopes (Eds.), *A Educação Física para além do óbvio* (pp. 31-46). Universidade da Madeira.
- Lopes, H., Simões, J., Vicente, A., Prudente, J., & Fernando, C. (2017). A personalização do processo pedagógico-a percepção dos alunos. In C. Fino & J. Sousa (Org.), *(Contra) tempos de educação e democracia, evocando John Dewey* (pp. 113-123). CIE-Uma.
- Lourenço, M., & Machado, J. (2017). Aprender juntos: projeto de apoio curricular entre pares. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 17, 124-145. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2017.3436>
- Lucena, M., & de Medeiros Batista, J. H. (2015). Objetivos educacionais no ensino acadêmico: importância para formação profissional. *Revista InterScientia*, 3(1), 95-105. <https://periodicos.unipe.br/index.php/interscientia/article/view/99>

- Luckesi, C. (2005). Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica. In C. Luckesi, *Avaliação da aprendizagem escolar* (17ª ed., pp. 102-119). Cortez.
- Machado, E., Alves, M., & Gonçalves, F. (2011). *Observar e avaliar as práticas docentes*. De Facto Editores.
- Mafa, O., & Makuba, E. (2013). The involvement of parents in the education of their children in Zimbabwe's rural primary schools: The case of Matabeleland North Province. *Journal of Research & Method in Education*, 1(3), 37-44. [10.9790/7388-0133743](https://doi.org/10.9790/7388-0133743)
- Magnusson, S., Krajcik, J., & Borko, H. (1999). Nature, sources, and development of pedagogical content knowledge for science teaching. In J. Guess-Newsome & N. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge* (pp. 95-132). Kluwer Academic Publishers.
- Maia, D., & Bortolini, M. (2012). O desenvolvimento da habilidade de assertividade e a convivência na escola. *Psicologia em revista*, 18(3), 373-388. <http://dx.doi.org/10.5752/P.1678-9563.2012v18n3p373>
- Marques, P., & Castanho, M. (2011). O que é a escola a partir do sentido construído por alunos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 15, 23-33. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572011000100003>
- Martins, J. (2003). A atuação do psicólogo escolar: multirreferencialidade, implicação e escuta clínica. *Psicologia em Estudo*, 8(2), 39-45. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722003000200005>
- Maurício, C. (2010). *Relatório de Estágio, Escola Secundária Poeta António Aleixo* [Dissertação de Doutoramento]. Escola Superior de Desporto de Rio Maior.
- Medeiros, A., da Silva, É., Cavalcanti, L., & da Costa, K. (2023). *Quais elementos compõem o plano de aula? Entendendo a estrutura segundo a visão de docentes da Educação Básica de escolas do Interior do Rio Grande do Norte* [Comunicação Oral]. IX Congresso Nacional de Educação, Paraíba, Brasil.
- Medeiros, T., & Figueredo, C. (2010). O papel das recompensas como estratégia motivacional em sala de aula de inglês. *Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas*, 2(1), 53-73.
- Meredith, C., Moolenaar, N., Struyve, C., Vandecandelaere, M., Gielen, S., & Kyndt, E. (2023). The importance of a collaborative culture for teachers' job satisfaction and affective commitment. *European Journal of Psychology of Education*, 38(1), 43-62. [10.1007/s10212-022-00598-w](https://doi.org/10.1007/s10212-022-00598-w)
- Mesquita, I. (1998). *A instrução e a estruturação das tarefas no treino de Voleibol: estudo experimental no escalão de iniciados feminino* [Dissertação de Doutoramento]. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

- Metzler, M. (2011). *Instructional models for physical education* (3.^a ed). Holcomb Hathaway.
- Metzler, M., & Colquitt, G. (2021). *Instructional models for physical education* (4^a ed.). Routledge
- Miguéns, M. I. (2008). *A escola face à diversidade: Percepções, práticas e perspectivas. Actas de um Seminário Biblioteca Nacional de Portugal– Catalogação na Publicação*. Conselho Nacional de Educação.
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Educação física – 10.º ano*. Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/>
- Mizukami, M. (1986). *Ensino: As Abordagens do Processo. Coleção: Temas Básicos De Educação E Ensino*. Editora Pedagógica e Universitária.
- Monteiro, A. (2009). *Escola vs empresa: contributos para uma correlação positiva* [Dissertação de Mestrado]. Universidade Lusíada.
- Moreno, J. (1990). *El Diseño Curricular del Centro Educativo*. Pearson Educacion.
- Mosston, M. (1988). *La Enseñanza de la Educacion Fisica*, Editorial Paidós.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education: First online edition, 2008*. Spectrum Institute for Teaching and Learning.
- Moura, D., & Antunes, M. M. (2014). Aprendizagem técnica, avaliação e educação física escolar. *Pensar a Prática*, 17(3), 835-848. [10.5216/rpp.v17i3.24681](https://doi.org/10.5216/rpp.v17i3.24681)
- Neuenfeldt, D., Baumgarten, M., & Silva, K. (2024). Potencialidades das tecnologias digitais no ensino da Educação Física escolar. *Dialogia*, (49), 1-16. [10.5585/49.2024.24722](https://doi.org/10.5585/49.2024.24722)
- Neves, D., Vieira, C., Carvalho, M. L., & Correia, A. L. (2014). Avaliação da condição física. In H. Lopes, E. Gouveia, R. Alves, A. Correia (Eds.), *Problemáticas da educação física I* (pp.65-72). Universidade da Madeira.
- Nilsson, P. (2008). Teaching for Understanding: The complex nature of pedagogical content knowledge in pre-service education. *International Journal of Science Education*, 30(10), 1281-1299. [10.1080/09500690802186993](https://doi.org/10.1080/09500690802186993)
- Nunes, C. (2021). *As experiências emocionais dos alunos, no ano de transição do primeiro para o segundo ciclo, nas suas múltiplas formas de existência* [Dissertação de Mestrado]. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Oliveira, B., Graça, A., & Queirós, P. (2017). Dos modelos de ensino centrados no professor aos centrados no aluno: Um estudo de caso. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 17(3), 15-24. <https://doi.org/10.5628/rpcd.17.03.14>
- Oliveira, C., & Marinho-Araújo, C. (2009). Psicologia escolar: cenários atuais. *Estudos e pesquisas em Psicologia*, 9(3), 648-663. [10.12957/epp.2009.9075](https://doi.org/10.12957/epp.2009.9075)

- Oliveira, F., & de Guimarães, C. (2017). *Professores que marcam vidas* [Comunicação Oral]. IV Congresso Nacional de Educação, Paraíba, Brasil.
- Padilha, R. (2001). *Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola*. Cortez.
- Pais, A. (2013). A unidade didática como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora: crítica da razão didática. *Didática e práticas: a língua e a educação literária*, 66-86. <http://hdl.handle.net/10400.11/5918>
- Pereira, C. (2017). *Os alunos do terceiro ciclo do ensino básico e a formação em suporte básico de vida* [Dissertação de Mestrado]. Instituto Politécnico de Viseu.
- Pereira, C., Farias, C., Ramos, A., Coutinho, P., & Mesquita, I. (2022). Problemática sobre as vantagens de modelos centrados no aluno versus centrados no professor no ensino da educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 22(1), 66-81. [10.5628/rpcd.22.01.66](https://doi.org/10.5628/rpcd.22.01.66)
- Pereira, J. A., Mesquita, I., Araújo, R., & Rolim, R. (2013). Estudo comparativo entre o Modelo de Educação Desportiva e o Modelo de Instrução Direta no ensino de habilidades técnico-motoras do Atletismo nas aulas de Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 13(2), 29-43. [10.5628/rpcd.13.03.29](https://doi.org/10.5628/rpcd.13.03.29)
- Pieron, M. (1992). *Pedagogie des Activités Physiques et des Sport*. (vol 1) Revue EPS, Paris.
- Pinheiro, M., & Batista, E. (2018). O aluno no centro da aprendizagem: uma discussão a partir de Carl Rogers. *Revista Psicologia & Saberes*, 7(8), 70-85. <https://doi.org/10.33333/ps.v7i8.770>
- Pinto, A. (2021). *A influência das condições socioeconómicas das famílias na aprendizagem dos/as alunos/as—estudo de caso* [Dissertação de Mestrado]. Politécnico de Coimbra.
- Pinto, F. (2019). *“Sentimos que não somos ouvidos” -a importância da relação professor-aluno* [Dissertação de Mestrado]. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Universidade Aberta.
- Pinto, J., Rodrigues, A., Gouveia, É., Nóbrega, M., & Lopes, H. (2018). Pedómetro como ferramenta laboratorial: uma abordagem no contexto da Educação Física. In H. Lopes, E. Gouveia, A. Rodrigues, Correia, A., Simões, & Alves, R. (Eds.), *Didática da Educação Física: Perspetivas interações e alternativas* (pp, 130-138). Universidade da Madeira.
- Plant, N., & Taylor, K. (2013). How best to teach CPR to schoolchildren: a systematic review. *Resuscitation*, 84(4), 415-421. [10.1016/j.resuscitation.2012.12.008](https://doi.org/10.1016/j.resuscitation.2012.12.008)
- Prudente, J. (2014). A avaliação nos jogos desportivos coletivos: um instrumento de gestão no processo de ensino/aprendizagem. Um exemplo prático através do

- andebol. In H. Lopes, E. Gouveia, R. Alves & A. Rodrigues (Eds.), *Problemáticas da Educação Física I* (pp. 55-58). Universidade da Madeira.
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Instituto Politécnico de Bragança.
- Ravagnani, F., Alexandre, M., Ravagnani, C., Brazendale, K., Weaver, R., & Beets, M. (2018). Usando os princípios let us play para maximizar a atividade física em aulas de educação física. *Revista Thema*, 15(4), 1493-1498. [10.15536/thema.15.2018.1493-1498.1002](https://doi.org/10.15536/thema.15.2018.1493-1498.1002)
- Rego, A., Cunha, M., Gomes, J., Cunha, R., Cabral-Cardoso, C., & Marques, C. (2015). *Manual de gestão de pessoas e do capital humano* (3ª ed.). Edições Sílabo.
- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Ribeiro, A. (2019). *Desenho e avaliação do impacto de um programa de formação em Suporte Básico de Vida nas escolas* [Dissertação de Mestrado]. Universidade da Beira Interior.
- Rikard, G., & Banville, D. (2006). High school student attitudes about physical education. *Sport, Education and Society*, 11(4), 385-400. [10.1080/13573320600924882](https://doi.org/10.1080/13573320600924882)
- Rink, J. (1993). *Teaching Physical Education for Learning* (2ª ed.). Times Mosby College Publishing.
- Rodrigues, Â. (2013). *A formação de formadores para a prática na formação inicial de professores*. [Comunicação Oral]. Comunicação apresentada no Seminário Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores, Faculdade Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal.
- Rodrigues, A., Gouveia, É., Correia, A. L., Alves, R., & Lopes, H. (2018). Pedómetro como ferramenta de intervenção na Escola. In H. Lopes, E. Gouveia, A. Rodrigues, Correia, A., Simões, & Alves, R. (Eds.) (pp. 118-129). Universidade da Madeira.
- Roldão, M. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94-103. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008>
- Rosa, C., Messias, K., Fernandes, R., Silva, C., Monteiro, H., & Freitas Júnior, I. (2011). Atividade física habitual de crianças e adolescentes mensurada por pedómetro e sua relação com índices nutricionais. *Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano*, 13, 22-28. <https://doi.org/10.5007/1980-0037.2011v13n1p22>
- Rosado, G. (2010). *Relatório da Prática de Ensino Supervisionada, realizada no Agrupamento Vertical no 3 de Évora - Santa Clara e Escola Secundária Severim de Faria, para a especialidade do grau de mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário* [Dissertação de Mestrado]. Universidade de Évora.

- Rosenshine, B. (1983). Teaching functions in instructional programs. *Elementary School Journal - ELEM SCH J*, 83(4), 335-351. [10.1086/461321](https://doi.org/10.1086/461321)
- Rovegno, I. (1995). Theoretical perspectives on knowledge and learning and a student teacher's pedagogical content knowledge of dividing and sequencing subject matter. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(3), 284–304. <https://doi.org/10.1123/jtpe.14.3.284>
- Santos, A. (2018). *Eficácia da formação sobre SBV na melhoria dos conhecimentos e práticas das pessoas e/ou familiares de pessoas em risco cardiovascular* [Dissertação de Mestrado]. Politécnico de Leiria.
- Santos, L., & Ponte, J. (2002). A prática lectiva como actividade de resolução de problemas: Um estudo com três professoras do ensino secundário. *Quadrante*, 11(2), 29-54.
- Santos, R. (2007). *Associação entre níveis de atividade física, estatuto socioeconómico e fatores ambientais* [Monografia de Licenciatura]. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Saragoça, J., Neto, A., Pomar, C., & Candeias, A. (2011). *Efeitos das transições escolares no rendimento académico: os capitais económico, cultural e social como fatores explicativos, num estudo longitudinal interdisciplinar com alunos portugueses*. XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais, Salvador, Brasil.
- Sarmento, H., Clemente, F., Harper, L., Costa, I., Owen, A., & Figueiredo, A. (2018). Small sided games in soccer—a systematic review. *International journal of performance analysis in sport*, 18(5), 693-749. [10.1080/24748668.2018.1517288](https://doi.org/10.1080/24748668.2018.1517288)
- Saviani, D. (2008). *Escola e Democracia – Polêmicas do Nosso Tempo*. Editora Autores Associados.
- Sena, T. (2014). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais-DSM-5, estatísticas e ciências humanas: inflexões sobre normalizações e normatizações. *INTERthesis: Revista Internacional Interdisciplinar*, 11(2), 96-117. <https://doi.org/10.5007/1807-1384.2014v11n2p96>
- Shinozaki, T., Imamura, Y., Kohashi, R., et al. (2016) Spatial and Temporal Brain Responses to Noxious Heat Thermal Stimuli in Burning Mouth Syndrome. *Journal of Dental Research*, 95, 1138-1146. [10.1177/0022034516653580](https://doi.org/10.1177/0022034516653580)
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22. <http://dx.doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Siedentop, D., Hastie, P., & van de Mars, H. (2004). *Complete guide to sport education*. Champaign. Human Kinetics.
- Silva, A. (2022). *A relevância do lúdico nas aulas de Educação Física no segundo ciclo (6º ano 9º ano) do ensino fundamental*. Editora MultiAtual.

- Silva, L., Colares, M., Pinto, M., & de Almeida Troncon, L. (2019). O professor como modelo aos seus estudantes: perspectivas da área da saúde. *Scientia Medica*, 29(4), e35862-e35862. <https://doi.org/10.15448/1980-6108.2019.4.35862>
- Silva, M. (2002). Explicação do conteúdo: elemento estruturante da aprendizagem eficaz. *Cadernos de Pesquisa*, (115), 195-205. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000100008>
- Silva, N., & Dinis, S. (2023). As práticas letivas na educação física durante a pandemia: expectativas e realidades. *Educação e Pesquisa*, 49, e234016. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349262256>
- Silva, R., Queirós, P., & Mesquita, I. (2017). Modelos de Ensino do Desporto: O olhar dos alunos. Estudo no âmbito do Estágio Profissional em Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 17, 107-115. <https://doi.org/10.5628/rpcd.17.S1A.107>
- Simões, J., Fernandes, C., & Lopes, H. (2014). Avaliar em educação física: a necessidade de um quadro conceptual. In H. Lopes, E. Gouveia, R. Alves & A. Rodrigues (Eds.), *Problemáticas da Educação Física I* (pp, 17-23). Universidade da Madeira.
- Simões, V. (2017). *O olhar dos jovens da cidade de Beja sobre o seu meio residencial e sua relação com a prática de Atividade Física* [Dissertação de Mestrado]. Instituto Politécnico de Beja.
- Sirin, S. (2005). Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453. <https://doi.org/10.3102/00346543075003417>
- Soares, S., & Signor, A. (2020). Sustentabilidade ambiental: o papel da escola. *Naturae*, 2(2), 23-29. [10.6008/CBPC2674-6441.2020.002.0004](https://doi.org/10.6008/CBPC2674-6441.2020.002.0004)
- Sousa, E. P. (2020). *Gestão Educacional e Inovação: o uso das plataformas digitais na escola* [Dissertação de Mestrado]. Universidade Católica Portuguesa.
- Sousa, R. (2019). O ato de estudar: a escola e o ensino aprendizagem na percepção de alunos do 1º ano do ensino médio em uma escola pública de Castanhal/PA. Universidade Federal do Pará.
- Souza, R., & Ponte, J. (2012). *Práticas letivas e formação contínua em matemática: Um diálogo necessário*. Encontro de Investigação em Educação Matemática, 467-477.
- Spadoni, L., & Lemes, F. (2019). Atualização dos Conceitos de Professor Autoritário e Democrático no Contexto da Sala de Aula. *Revista Educativa-Revista de Educação*, 22, 1-14. <https://doi.org/10.18224/educ.v22i1.6298>
- Tani, G., Bruzi, A., Bastos, F., & Chiviawsky, S. (2011). O estudo da demonstração em aprendizagem motora: estado da arte, desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano*, 13(5), 392-403. <https://doi.org/10.5007/1980-0037.2011v13n5p392>

- Teixeira, M., & Reis, M. (2012). A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. *Revista Meta: Avaliação*, 4(11), 162-187. <http://hdl.handle.net/10400.15/3300>
- Tiet, M., & Scalco, M. Considerações acerca do papel lúdico nos processos de ensino e aprendizagem. *Revista de Divulgação Técnico-Científica*, 2(7), 123-127. <http://hdl.handle.net/10400.26/20586>
- Turatti, M., Pessolato, A., & Silva, M. (2011). A importância da afetividade na educação da criança. *Revista da Universidade Vale do Rio Verde*, 9(2), 129-142. <http://dx.doi.org/10.5892/ruvrv.2011.92.129142>
- Unesco. (2021). Climate change education. UNESCO. Acedido a 20 de 08 de 2024. <https://www.unesco.org/en/publications/celebrations?hub=67076>
- Varela, B. (2007). A supervisão: contributo para a socialização do professor [Dissertação de Mestrado]. Universidade do Algarve
- Vasconcellos, C. (1995). *Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo*. Libertad.
- Ventura, M., da Conceição, M., Loureiro, C., Frederico-Ferreira, M., & Cardoso, E. (2011). O “bom professor” – opinião dos estudantes. *Revista de Enfermagem Referência*, 3(5), 95-102. [10.12707/RJIII1167](https://doi.org/10.12707/RJIII1167)
- Vicente, A., Fernando, C. & Lopes, H. (2015). *Transformar pelo Futebol: Uma Metodologia Atual e Operativa* [Comunicação oral]. Seminário Desporto e Ciência 2015, Funchal, Madeira.
- Weiss, M. (2020). Motor skill development and youth physical activity: A social psychological perspective. *Journal of Motor Learning and Development*, 8(2), 315-344. <https://doi.org/10.1123/JMLD.2020-0009>
- White, R. K., & Lippitt, R. O. (1960). *Autocracy and democracy: An experimental inquiry*. Harper
- World Health Organization. (2019). *Global action plan on physical activity 2018-2030: more active people for a healthier world*. World Health Organization.

Referências Legislativas

- Despacho n.º 8476-A/2018, de 4 de setembro. Diário da República, 2.ª série, n.º 169. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/8476-a-2018-116279697>
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Diário da República, 1ª série n.º 15/2001. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/6-2001-338986>
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Diário da República, 1ª série, n.º 129/2012. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/139-2012-178548>
- Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril. Diário da República, 1ª série, n.º 65/2016. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/17-2016-74007250>

Apêndices

Apêndice 1 -1ª Versão do Planejamento Anual



Planeamento Anual

DEPARTAMENTO DE EXPRESSÕES						
GRUPO: EDUCAÇÃO FÍSICA		DISCIPLINA: EDUCAÇÃO FÍSICA			ANO LETIVO 2023/2024	
CONTEÚDOS/ UNIDADES TEMÁTICAS	DOMÍNIOS	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS CONHECIMENTOS CAPACIDADES ATITUDES	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM	DESCRIPTORIOS DO PERFIL DOS ALUNOS	Nº AULAS	METODOLOGIAS DE AVALIAÇÃO
Voleibol (nível Introdutório) – (1º Período): -Regras do jogo e linhas do campo; -Passe por cima; -Passe em suspensão; -Manchete; -Serviço por baixo e por cima; -Remate em apoio e em suspensão -Jogo 1x1; 2x2; 3x3; 4x4;	AREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS	O aluno desenvolve as competências essenciais para o 10.º ano de escolaridade de nível INTRODUÇÃO em 5 matérias e de nível ELEMENTAR em 1 matérias , de diferentes subáreas. SUBÁREA JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS Cooperar com os companheiros para o alcance do objetivo, nos Jogos Desportivos Coletivos (Basquetebol e Voleibol), realizando com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares em todas as funções, conforme a oposição em cada fase do jogo, aplicando as regras, não só como jogador, mas também como árbitro.	Estratégias de ensino: -Instrução oral; -Demonstração; -Utilização dos alunos como agentes de ensino; -Utilização do modelo desenvolvimental e TGFU, recorrendo a situações de jogo reduzido e jogadas, bem como ao condicionamento; -Utilização do método global (jogo), potenciando a aprendizagem dos gestos técnicos por meio de jogo; -Utilização do smashball, em diversos níveis (nível I, II; III e IV), como forma de iniciação e de progressão para jogo reduzido condicionado; -Trabalhar situações de domínio do objeto de jogo (individual, pares e em grupo, com opositor e sem opositor); Estratégias de organização: -Organização dos alunos em xadrez, em linha ou colunas, meia-lua, espalhados pelo campo; -Enumeração dos alunos;	Conhecedor/ saber/ culto/ informado (A, B, G, I, J)	13 AULAS	
				Criativo /Expressivo (A, C, D, J)		

			-Formação de grupos para montagem do material, realização dos exercícios e arrumação do mesmo; -Utilização de regras para a organização dos alunos, arrumação de material e funcionamento das aulas. Estratégias de trabalho: -Diferenciação dos alunos por níveis de aprendizagem; -Trabalho por grupos, pares, individual, por estações; Recursos Materiais: -Bolas; -Rede; -Apito; -Sinalizadores.	Crítico/Analítico (A, B, C, D, G)		
Ginástica de solo (nível introdutório) – (1º Período): -Cambalhota à frente pés juntos e afastados; -Cambalhota à retaguarda com saída pernas afastadas e em extensão e juntas; -Posições de flexibilidade variadas; -Roda, com apoio alternado das mãos na cabeça do plinto; -Passagens por pino;		SUBÁREA GINÁSTICA -Compor, realizar e analisar esquemas individuais e em grupo da Ginástica (Acrobática, Solo ou Aparelhos), aplicando os critérios de correção técnica, expressão e combinação das destrezas, e apreciando os esquemas de acordo com esses critérios.	Estratégias de ensino: -Instrução oral; -Demonstração ou recursos a apoios visuais como imagens e vídeos; -Utilização dos alunos como agentes de ensino; -Recurso ao modelo de instrução direta e estilos de ensino por comando e tarefa.; -Recurso ao método parcial analítico e misto, simplificando alguns dos elementos gímnicos de maior complexidade. Estratégias de organização: -Organização dos alunos em xadrez, em linha ou colunas, meia-lua, espalhados pelo campo; -Enumeração dos alunos; -Formação de grupos para montagem do material, realização dos exercícios e arrumação do mesmo; -Utilização de regras para a organização dos alunos, arrumação de material e funcionamento das aulas. Estratégias de trabalho:	Indagador/ Investigador/ Sistematizador/ organizador (A, B, C, D, F, H, I, J) Respeitador da diferença (A, B, E, F, H)	12 AULAS	Competências motoras (40%) Conhecimentos (5%) Competências de participação (25%) - Específicas (15%): -Empenho 7,5%; -Cooperação 7,5%; - Gerais (10%): -Assiduidade 4%; -Pontualidade 2%; -Comportamento 2%.

		-Diferenciação dos alunos por níveis de aprendizagem; -Trabalho por grupos, pares, individual, por estações; Recursos Materiais: -Colchões; -Bancos suco; -Reuther.	Questionador e Comunicador (A, B, D, E, F, G, H, I, J)	
Dança (nível introdutório) - (1º período): -Desenvolvimento das competências música/movimento; -Diferentes formas de locomoção; -Movimentos não locomotores e locomotores; -Exploração do movimento em grupo e individual; -Realização de sequências (passos/movimentos), sendo capaz de cooperar e acompanhar uma sequência de forma ritmada e com expressividade do movimento; -Elaboração de coreografias; -Referência e abordagem às danças tradicionais: (a) No Sariquitê: -eleva os calcanhais à retaguarda no passo corrido; -Finaliza com acentuação forte nos últimos dois apoios; -Cruza atrás o calcanhar no passo saltado lateral, com batimentos fortes nos últimos dois apoios; -Realiza os rodopios (individuais ou com o par)	SUBÁREA ATIVIDADES RÍTMICAS EXPRESSIVAS Apreciar, compor e realizar, nas Atividades Rítmicas Expressivas (Danças Tradicionais), sequências de elementos técnicos elementares em coreografias individuais e ou em grupo, aplicando os critérios de expressividade, de acordo com os motivos das composições.	Estratégias de ensino: -Instrução oral; -Demonstração ou recursos a apoios visuais como imagens e vídeos; -Utilização do modelo de instrução direta e estilo de ensino por comando e tarefa, numa fase posterior, estilo de ensino por descoberta guiada, deixando o aluno explorar os movimentos e criarem sequências; -Utilização de exercícios para: -Exploração do espaço, segundo diferentes planos (longitudinal, frontal, paralelo, oblíquo, on the floor, off the floor, diagonal, profundo, transversal, horizontal, sagital); direções (frente, trás, cima/baixo, lado, diagonal direita frente/diagonal direita trás, diagonal esquerda frente/diagonal esquerda trás, voltas dentro/voltas sinistro); níveis (superior/inferior, médio); dimensões (altura/largura, profundidade, pequeno/grande); linhas (retas, zig-zag, curvas, quebradas, eixo, cruz); formações (xadrez, dispersa, colunas, filas); posições (diante/retaguarda); intensidades (forte ou fraco); durações (longa ou curta); tonalidades (grave ou aguda); velocidades (rápida/lenta, depressa/devagar; acelerar/travar); sincronizações (reprodução/antecipação, antes/depois/de seguida); estruturas rítmicas (longo/curto, forte/fraco, pausa ou contínuo);	Autoavaliador/ Heteroavaliador (transversal às áreas) Participativo/ colaborador/ Cooperante/ Responsável/ Autônomo (B, C, D, E, F, G, I.	12 AULAS

em passo de corrida rápido; -Finaliza com batimento forte nos dois últimos apoios.			-Exploração de jogos e exercícios que apelem aos movimentos locomotores e não locomotores; -Consciencialização corporal, através de diferentes relações de CM-BA e de diferentes saltos, voltas, desníveis e passos; -Utilização de exercícios e aquecimentos lúdicos para potenciar o contacto físico com os colegas e o “à vontade” com o outro; -Criar coreografias na dança (em grupo e individuais). Estratégias de organização: -Organização dos alunos em xadrez, em linha, intercalados, em colunas, meia-lua, ou espalhados pelo campo; -Enumeração dos alunos; -Formação de grupos para montagem do material, realização dos exercícios e arrumação do mesmo; -Utilização de regras para a organização dos alunos, arrumação de material e funcionamento das aulas. Recursos materiais: -Arcos; -Cordas; -Colchões; -Bolas; -Lenços; -Bastões; -Elásticos; -Balões.	J) Cuidador de si e do outro (B, E, F, G)		
Basquetebol (nível introdução) - (2º Período): -Regras do jogo e linhas do campo; -Passe (picado e de peito); -Recepção/enquadramento; -Drible de proteção e progressão; -Rotações;		SUBÁREA JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS Cooperar com os companheiros para o alcance do objetivo, nos Jogos Desportivos Coletivos (Basquetebol e Voleibol), realizando com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares em todas as funções, conforme a oposição em	Estratégias de ensino: -Instrução oral; -Demonstração; -Utilização dos alunos como agentes de ensino; -Utilização do modelo de Competência (TGfU + MED), recorrendo a situações de jogo reduzido e jogadas, bem como ao condicionamento;		10 AULAS	

-Paragens; -Arranque em drible; -Lançamento em apoio e na passada; (a) Atitudes ofensivas - desmarca-se, oferecendo linhas de passe e assumindo uma atitude ofensiva básica; explora situações de superioridade numérica e participa no ressaltado ofensivo. (b) Atitudes defensiva - adota uma posição defensiva básica e um enquadramento defensivo, dificultando as linhas de passe, trabalhando a defesa HXH e participando no ressaltado defensivo. -Jogo 1x1; 2x2; 3x3; 4x4.		cada fase do jogo, aplicando as regras, não só como jogador, mas também como árbitro.	-Variar as funções dentro da equipa, nomeadamente, o treinador-adjunto, o preparador físico, o fotógrafo, o juiz ...); -Recurso aos métodos global (jogo) e método global complexo, bem como ao método parcial analítico e de transfer (princípios de jogo comuns aos desportos coletivos); -Utilização de ações de cooperação, ocupação racional do espaço; -Domínio do objeto jogável e progressão no terreno de jogo; - Coordenação óculo-manual; Promoção do respeito pelos colegas e pelo jogo; -Promoção de dinâmicas de grupo; -Trabalhar situações de domínio do objeto de jogo (individual, pares e em grupo, com opositor e sem opositor); Estratégias de organização: -Organização dos alunos em equipas; -Enumeração dos alunos; -Formação de grupos para montagem, realização e arrumação do material; -Aplicação de regras para a organização dos alunos, arrumação de material e funcionamento das aulas. Estratégias de trabalho: -Diferenciação dos alunos por níveis de aprendizagem; -Trabalho por grupos, pares, individual, por estações; Recursos Materiais: -Bolas; -Coletes; -Cones;		
--	--	--	---	--	--

Badminton (nível elementar) – (2º Período): -Conhecimento do objetivo e regras de jogo; -Domínio do objeto de jogo e da raquete: • Batimentos (clear, lob, amortie) • Pegas (direita e de esquerda) -Posição dinâmica de jogo; -Serviço curto e cumprido;		SUBÁREAS ATLETISMO, PATINAGEM, RAQUETAS e OUTRAS Realizar com oportunidade e correção as ações técnico táticas elementares, nos Jogos de Raquetas (Tênis de Campo) garantindo a iniciativa e ofensividade em participações «individuais» e «a pares», aplicando as regras, não só como jogador, mas também como árbitro.	Estratégias de ensino: -Instrução Oral; -Demonstrações; -Utilização dos alunos como agentes de ensino; -Utilização do modelo desenvolvimental, método parcial analítico e misto. Estratégias de organização: -Organização dos alunos em xadrez, em linha ou colunas, meia-lua, espalhados pelo campo; -Enumeração dos alunos; -Formação de grupos para montagem, realização e arrumação do material; -Aplicação de regras para a organização dos alunos, arrumação de material e funcionamento das aulas. Estratégias de trabalho: -Diferenciação dos alunos por níveis de aprendizagem; -Trabalhos de grupo, a pares e/ou individual; Recursos Materiais: -Raquetes; -Volantes;		10 AULAS	
Desportos de Combate (nível introdutório) – (3º Período) -Desenvolver a noção da importância do respeito entre adversários; -Promover consciencialização corporal e noção dos limites; -Perceção da influência da relação CM/BA no rendimento do aluno; -Jogos de preensão, percussão, misto e sem ponto de aplicação; -Abordagem e iniciação à capoeira.		SUBÁREA OUTRAS Realizar com oportunidade e correção as ações do domínio de oposição em Atividade de Combate (Luta), utilizando as técnicas elementares de projeção e controlo, com segurança (própria e do opositor) e aplicando as regras quer como executante, quer como árbitro.	Estratégias de ensino: -Realização de diferentes jogos com a solicitação das diferentes variáveis didáticas: (1) F útil vs F' útil; movimentos redondos; situações de desequilíbrio; retirar o ponto de aplicação; (2) Componentes da força (direção, sentido, ponto de aplicação e intensidade); relação CM/BA; (3) Jogos/Competição (por pontos, com ou sem tempo); morte simbólica/súbita; (4) Trabalho não presencial; apoio laboratorial.		9 AULAS	

			Recursos Materiais: -Colchões; -Colchões de queda; -Sabrinas (Opcional); -Fichas de registo individuais e coletivas; -Telemóvel para gravação de vídeos ou pesquisas solicitadas			
Desportos da Natureza (Nível introdutório) – (3º Período): • Orientação: -Realizar percursos simples (pares e individualmente); -Conhecer a modalidade e a simbologia; -Aprender a orientar corretamente o mapa e identificar a sua localização face ao mesmo; • Canoagem: -Conhecer a modalidade e os seus equipamentos; -Conhecer e respeitar as regras de segurança associada à modalidade; -Quedas e regressos ao caiaque; -Conhecer indicadores que podem influenciar a prática; • Tiro com arco -Conhecer a modalidade e as suas regras de segurança; -Armar um arco e preparar a zona de tiro; • SUP -Conhecer e saber preparar o material para a prática; -Subir e descer da prancha; -Deslocar-se em pé e sentado/joelhos um determinado percurso.			Estratégias de ensino: -Instrução oral; -Demonstração; -Utilização dos alunos como agentes de ensino; -Privilegiar em determinados momentos modelo de ensino por instrução direta, espacialmente por motivos de segurança, bem como modelo de descoberta guiada e tarefa. Estratégias de organização: -Organização dos alunos em xadrez, em linha, intercalados, em colunas, meia-lua, ou espalhados pelo espaço, formação de grupos para trabalho coletivo; -Enumeração dos alunos; -Formação de grupos para montagem do material, realização dos exercícios e arrumação do mesmo; -Utilização de regras para a organização dos alunos, arrumação de material e funcionamento das aulas. Recursos materiais: -Caiaques; -Pagaia; -Arcos e setas; -Avos; -Telemóveis; -Folhas e mapas; -Balizas de orientação; -Coletes; -Pranchas de SUP. -Balões.		8 AULAS	

Desportos adaptados e jogos tradicionais (nível introdutório e avançado) – (1, 2 e 3º Período): -Conhecer e caracterizar algumas modalidades adaptadas (Boccia, Goalball, Kin-ball, Ténis de Mesa e voleibol sentado) -Conhecer o contexto sócio histórico da prática de jogos tradicionais característicos da região;			Estratégias de ensino: -Instrução oral; -Demonstração; -Utilização dos alunos como agentes de ensino; -Privilegiar o estilo de ensino por descoberta guiada, e o modelo desenvolvimental. -Abordar as modalidades referidas em curtos períodos de aula ou através de aulas polimáticas ao longo dos períodos letivos, potenciando o maior número de experiências possíveis aos alunos. Estratégias de organização: -Organização dos alunos em xadrez, em linha, intercalados, em colunas, meia-lua, ou espalhados pelo espaço; -Enumeração dos alunos; -Formação de grupos para montagem do material, realização dos exercícios e arrumação do mesmo; -Utilização de regras para a organização dos alunos, arrumação de material e funcionamento das aulas. Recursos materiais: -Giz e pequenas pedras; -Sacos de serrapilheira; -Lenço; -Pneus e canas; -Cordas de saltar pequenas e grandes; -Colheres e bolas de ping-pong; -Bolas de ginástica rítmica; -Atacadores e andas; -Piões; -Kit de Boccia; -Bola Kin-ball; -Mesas de ténis de mesa, raquetes e bolas; -Bolas de Voleibol.			
Aptidão Física (ao longo do ano): -Resistência; -Velocidade;	ÁREA DA APTIDÃO FÍSICA	Desenvolver capacidades motoras evidenciando aptidão muscular e aptidão aeróbia, enquadradas na Zona Saudável de Aptidão Física do	Estratégias de ensino: -Abordar em todas as aulas exercícios que potenciem e desenvolvam as capacidades coordenativas e condicionais dos alunos,		Ao longo do ano com 6-7 aulas	Produto (10%) Processo (10%)

-Agilidades; -Força; -Flexibilidade; -Destreza geral.		programa Fitescola, para a sua idade e sexo.	com aulas direcionadas especificamente para o trabalho de aptidão física. Recursos materiais: -Pesos; -Colchões; -Cordas; -Escadas de coordenação; -Fitball; -Apito; -Coluna portátil.		direciona das para o tema	
CAPACIDADES MOTORAS (AO LONGO DO ANO)	ÁREA DOS CONHECIMENTOS	O aluno deve ficar capaz de: Conhecer e utilizar os métodos e meios de treino mais adequados ao desenvolvimento ou manutenção das diversas capacidades motoras, de acordo com a sua aptidão atual e o estilo de vida, cuidando o doseamento da intensidade e duração do esforço, respeitando em todas as situações os princípios básicos do treino. Analisar criticamente aspetos gerais da ética na participação nas Atividades Físicas Desportivas, relacionando os interesses sociais, económicos, políticos e outros com algumas das suas “perversões”, nomeadamente: Especialização precoce e exclusão ou abandono precoces; Violência (dos espectadores e dos atletas) vs. espírito desportivo; Corrupção vs. verdade desportiva.			Ao longo do ano	10%

Apêndice 2 -2ª Versão do Planejamento Anual

Conteúdos		Objetivos/Perfil	Estratégias
1º Período	Voleibol	- Aumentar o gosto pela prática desportiva; - Adquirir conhecimentos relativos às regras e à dinâmica da matéria de ensino; - Adquirir capacidade de sustentar a bola no ar; - Ocupar racionalmente o espaço; - Adquirir a capacidade de cooperar com os colegas; - Respeitar os colegas e os adversários;	- Jogos lúdicos pré-desportivos; - Smashball; Modelo de ensino: - TGfU; - Modelo Desenvolvimental;
	Dança	- Adquirir o gosto pela prática desportiva; - Adquirir conhecimentos relativos às ARE; - Apurar os sentidos de ritmo, forma, espaço e tempo; - Adquirir a capacidade de cooperar e trabalhar em grupo com os colegas; - Adquirir a capacidade de se expressar por meio de gestos ou movimentos; - Melhorar a força, a flexibilidade, a postura e a coordenação em geral; - Criar sequências coreográficas em grupo;	- Jogos lúdicos (Expressividade e Relação com os colegas); - Trabalho de espelho; Modelo de ensino: - Instrução direta - Fase inicial: - Estilos de ensino por Comando e Tarefa; - Modelo Desenvolvimental; - Após a aquisição das bases: - Estilos de ensino Convergente e Descoberta Guiada;
	Ginástica de solo	- Adquirir o gosto pela prática desportiva; - Adquirir conhecimentos relativos aos elementos gímnicos da ginástica de solo; - Adquirir a capacidade de cooperar e ajudar os colegas (Ajudas); - Adquirir maior capacidade de execução dos diferentes elementos gímnicos de solo; - Melhorar a força, a flexibilidade, a postura e a coordenação em geral; - Reduzir o receio em executar e aprender os diferentes elementos gímnicos de solo;	- Jogos lúdicos; - Trabalho de estações progressivo; Modelo de ensino: - Instrução direta - Fase inicial: - Estilos de ensino por Comando e Tarefa; - Modelo Desenvolvimental; - Após a aquisição das bases: - Estilos de ensino Convergente e Descoberta Guiada;
2º Período	Basquetebol	- Adquirir o gosto pela prática desportiva; - Adquirir conhecimentos relativos às regras e à dinâmica da matéria de ensino; - Adquirir capacidade de dominar a bola; - Ocupar racionalmente o espaço; - Adquirir a capacidade de cooperar com os colegas; - Respeitar os colegas e os adversários;	- Jogos lúdicos pré-desportivos; Modelo de ensino: - Modelo de Competência (MED e TGfU);
	Badminton	- Aumentar o gosto pela prática desportiva; - Adquirir conhecimentos relativos às regras e à dinâmica da matéria de ensino; - Adquirir a capacidade de controlar a raquete e sustentar o volante; - Ocupar racionalmente o espaço; - Adquirir a capacidade de cooperar com os colegas; - Respeitar os colegas e os adversários;	- Jogos lúdicos pré-desportivos; Modelo de ensino: - TGfU; - Modelo Desenvolvimental;

3º Período	Boccia e Goalball	- Adquirir o gosto pela prática desportiva; - Adquirir conhecimentos relativos às regras e à dinâmica da matéria de ensino; - Conhecer o contexto sócio histórico da prática destas duas modalidades; - Sentir os desafios e as dificuldades deste tipo de modalidades, que possuem uma realidade diferente da dos alunos; - Adquirir valores como o respeito pela diferença e pelas limitações dos outros;	- Jogos lúdicos pré-desportivos; Modelo de ensino: - TGfU; - Modelo Desenvolvimental;
	Desportos de Combate	- Adquirir o gosto pela prática desportiva; - Adquirir conhecimento do eu em situações críticas, através do conhecimento das suas limitações e potencialidades; - Ser capaz de montar estratégias para tirar vantagem sobre o adversário ou evitar que o mesmo tire vantagem sobre si; - Adquirir maior controlo e consciência corporal; - Adquirir valores associados aos contextos de combate: Respeito, Ética, Espírito Desportivo, Disciplina, entre outros;	- Jogos lúdicos pré-desportivos; Modelo de ensino: - Instrução direta (Estilo de ensino por Descoberta Guiada); - Modelo Desenvolvimental;
	Desportos da Natureza	- Adquirir o gosto pela prática desportiva; - Conhecer diversas modalidades associadas às Atividade de Exploração da Natureza; - Consolidar os laços e as relações pessoais dos alunos; - Experimentar o maior número possível de modalidades de Exploração da Natureza: Orientação, Tiro com Arco, Canoagem, SUP, Ultimate Frisbee, Frisbee Golf, entre outras;	- Jogos lúdicos pré-desportivos; Modelo de ensino: - Instrução direta; Fase inicial: - Estilo de ensino por Comando e Tarefa; Após a aquisição de bases: - Estilo de ensino por Descoberta guiada; - Modelo Desenvolvimental;

Anual	Aptidão Física	- Adquirir o gosto pela prática desportiva e um estilo de vida saudável ao longo da vida; - Melhorar os resultados da Aptidão Física (Índices Físicos); - Melhorar a perceção que os alunos possuem deles próprios; - Adquirir valores considerados saudáveis para todas as componentes das Aptidão Física; - Respeitar a diferença e as limitações dos colegas;	- Utilização de diferentes formas de trabalhar a Aptidão Física: - TABATA; - Trabalho de séries; - Treino em circuito; - HIT coreografado; - Trabalho em sistema de competição; Modelo de ensino: - Instrução direta Fase inicial - Estilos de ensino por Comando e Tarefa;
	Desportos Adaptados	- Experimentar o voleibol sentado, o badminton sentado e o basquetebol adaptado; - Boccia e Goalball (3º Período); - Sentir os desafios e as dificuldades deste tipo de modalidades, que possuem uma realidade diferente da dos alunos; - Adquirir valores como o respeito pela diferença e pelas limitações dos outros;	- Jogos lúdicos pré-desportivos; Modelo de ensino: - TGfU;
Alternativas	Jogos Tradicionais	- Adquirir o gosto pela prática desportiva; - Conhecer o contexto sócio-histórico e as regras das práticas dos jogos tradicionais característicos da região e de outros países; - Perceber a sustentabilidade associada a este tipo de jogos; - Aumentar a capacidade criativa de brincar com vários tipos de objetos; - Cooperar com os companheiros;	- Jogos Tradicionais adaptados; Modelo de ensino: - Instrução direta; (Estilo de ensino por Descoberta guiada) - Modelo Desenvolvimental;

1ºPeríodo						
Segundas-Feiras				Quintas-Feiras		
SETEMBRO	Dia	Aula	Matéria Ensino	Dia	Aula	Matéria Ensino
	18	1	Projeto EFERAM-CIT: (Questionários sobre a educação física, Função cognitiva (COGTEL));	21	2	Projeto EFERAM-CIT: (Fit-Escola, antropometria, função cognitiva (COGTEL));
	25	3	Semana Multidesportiva: -Avaliação diagnóstica (Basquetebol, Voleibol, Badminton)	28	4	Semana Multidesportiva: -Avaliação diagnóstica (Voleibol, Basquetebol) Projeto EFERAM-CIT
OUTUBRO	2	5	Projeto EFERAM-CIT: -Finalização das avaliações da aptidão física e antropométricas; Avaliação diagnóstica: -Desportos de Combate e Dança	5	FERIADO	
	9	6	Voleibol (Smashball) + Aptidão Física	12	7	Dança Aptidão física + Ginástica de solo (AD)
	16	8	Voleibol (Smashball) + Aptidão Física	19	9	Dança + Ginástica de solo
	23	10	Voleibol (Smashball) + Aptidão Física	26	11	Dança + Ginástica de solo
	30	12	Voleibol (Smashball) + Aptidão Física	2	13	Dança + Ginástica de solo
NOVEMBRO	6	14	Voleibol (Smashball) + Aptidão Física	9	15	Dança + Ginástica de solo
	13	16	Voleibol (Smashball) + Aptidão Física	16	17	Dança + Ginástica de solo
	20	18	Voleibol (Smashball) + Aptidão Física	23	19	Dança + Ginástica de solo
	27	20	Voleibol (Smashball) + Aptidão Física	30	21	Dança + Ginástica de solo
DEZ	4	22	Voleibol +Aptidão Física	7	23	Dança + Ginástica de solo
	11	24	FITescola	14	25	Dança + Ginástica de solo
13 AULAS				12 AULAS		
25 AULAS						

2ºPeríodo						
Segundas-Feiras			Quintas-Feiras			
	Dia	Aula	Matéria Ensino	Dia	Aula	Matéria Ensino
JANEIRO	8	27	Basquetebol + Aptidão Física	4 Jan.	26	Badminton + Aptidão Física
	15	29	Basquetebol + Aptidão Física	11 Jan.	28	Badminton + Aptidão Física
	22	31	Basquetebol + Aptidão Física	18 Jan.	30	Badminton + Aptidão Física
	29	33	Atividade Extensão Curricular	25 Jan.	32	Badminton + Aptidão Física
FEVEREIRO	5	35	Basquetebol + Aptidão Física	1 Fev.	34	Badminton + Aptidão Física
	12	F	CARNAVAL	8 Fev.	36	Badminton + Aptidão Física
	19	38		Ação de formação: Suporte Básico de Vida	15 Fev.	37
	26	40	Basquetebol + Aptidão Física	22 Fev.	39	Badminton + Aptidão Física
	26	40	Basquetebol + Aptidão Física	29 Fev.	41	Badminton + Aptidão Física
MARÇO	4	42	Basquetebol + Aptidão Física	7 Mar.	43	Badminton + Aptidão Física
	11	44	Basquetebol + Aptidão Física	14 Mar.	45	Badminton + Aptidão Física
	18	46	Basquetebol + Aptidão Física	21 Mar.	47	Badminton + Aptidão Física
10 AULAS				12 AULAS		
22 AULAS						

3º Período						

Apêndice 3 - Unidade Didática da matéria de Ginástica (1ºPeríodo)

1. Unidade Didática Ginástica

A ginástica é caracterizada por integrar um conjunto de movimentos que requerem força, flexibilidade, agilidade e domínio corporal, e que potenciam o desenvolvimento de diversas habilidades básicas, da autoconfiança e da autoestima, as quais são fundamentais para os movimentos e para as vidas diárias dos alunos (Castro, 2023).

1.1. Pertinência da Unidade Didática

A abordagem desta matéria de ensino torna-se pertinente para os alunos de 10ºano, por diversos fatores. Em primeiro lugar, devido ao planograma fornecido pela escola, o qual contempla que a ginástica deve ser abordada em todos os ciclos de ensino presentes na escola, numa perspetiva de dar continuidade aos conteúdos, bem como as Aprendizagens Essenciais, que definem a necessidade de uma matéria pertencente à área da ginástica. Em segundo lugar, porque após a avaliação diagnóstica foi possível constatar que a turma, na sua maioria (73%), apresenta grandes dificuldades nesta matéria de ensino, com baixos níveis de proficiência e poucas competências para o desempenho da mesma, dada a pouca experiência na matéria ao longo dos seus percursos académicos. Assim sendo, torna-se fundamental abordar a ginástica de modo a conseguir dar aos alunos mais conhecimento e promover a aquisição e o aperfeiçoamento de competências. Em terceiro, e embora menos relevante, porque se tivermos em consideração a forma como as instalações se encontram distribuídas ao longo do ano, ao abordar a ginástica no 1º período, temos a possibilidade de ter o ginásio central disponível, o qual é um espaço fechado onde estão disponíveis um conjunto de materiais adequadas à prática da modalidade. Por outro lado, permite uma maior e melhor supervisão por parte do professor, mais espaço para uma diversidade de exercícios, mas também que os alunos e encontrem num espaço mais reservado e isolado, havendo uma menor exposição dos mesmos.

É, habitualmente, um conteúdo de ensino-aprendizagem da Educação Física presente nos currículos das escolas, trabalhada ao longo de diversos ciclos, de modo a contribuir para uma maior reflexão e conhecimento dos alunos sobre as suas culturas corporais, com significados pessoais e sociais (Lorenzi, 2013).

Na perspetiva de Correia et al. (2018), o potencial educativo da Ginástica é vasto e abrangente, não só pela diversidade de recursos que utiliza, mas também pela riqueza

de metodologias específicas aplicáveis às diversas disciplinas gímnicas. Estas abordagens têm o objetivo de promover o desenvolvimento integral dos alunos, num processo educativo que visa ser contínuo, integrado e transversal.

Assim sendo, através da prática da Ginástica, os alunos desenvolvem gradualmente uma linguagem corporal mais competente, o que os prepara de forma eficaz para os desafios que o futuro lhes reserva. Essa disciplina demonstra ser uma ferramenta educacional poderosa e capaz de transformar indivíduos, especialmente quando é integrada num ambiente educativo apropriado. Quando abordada e incluída de maneira adequada, a Ginástica possui o potencial de enriquecer toda a comunidade estudantil, fornecendo habilidades físicas, cognitivas, sociais e psicológicas valiosas que serão essenciais para os seus crescimentos pessoais e para lidar com os desafios do futuro.

1.2.Conteúdos programáticos

GINÁSTICA NO SOLO-Nível Introdução

1. O aluno combina as habilidades em sequências, realizando:

- 1.1 Cambalhota à frente no colchão, terminando a pés juntos, mantendo a mesma direção durante o enrolamento.
- 1.2 Cambalhota à frente num plano inclinado, terminando com as pernas afastadas e em extensão.
- 1.3 Cambalhota à retaguarda com repulsão dos braços na parte final e saída com as pernas afastadas e em extensão na direção do ponto de partida.
- 1.4 Cambalhota à retaguarda, com repulsão dos braços na fase final e saída com os pés juntos na direção do ponto de partida.
- 1.5 Passagem por pino partindo da posição de deitado ventral no plinto, deslizando para apoio das mãos no colchão (sem avanço dos ombros) e elevando as pernas para passar por pino, seguido de cambalhota à frente.
- 1.6 Subida para pino apoiando as mãos no colchão e os pés num plano vertical, recuando as mãos e subindo gradualmente o apoio dos pés, aproximando-se da

vertical (mantendo o olhar dirigido para as mãos), terminando em cambalhota à frente.

1.7 Roda, com apoio alternado das mãos na cabeça do plinto (transversal), passando as pernas o mais alto possível, com recepção equilibrada do outro lado em apoio alternado dos pés.

1.8 Posições de flexibilidade variadas (afastamento lateral e frontal das pernas em pé e no chão, com máxima inclinação do tronco; mata-borrão; etc.).

GINÁSTICA NO SOLO - Nível Elementar

O aluno:

1. Coopera com os companheiros nas ajudas e correções que favoreçam a melhoria das suas prestações, garantindo condições de segurança pessoal e dos companheiros, e colabora na preparação, arrumação e preservação do material.

2. Elabora, realiza e aprecia uma sequência de habilidades no solo (em colchões), que combine, com fluidez, destrezas gímnicas, de acordo com as exigências técnicas indicadas, designadamente:

2.1 Cambalhota à frente, terminando em equilíbrio com as pernas estendidas, afastadas ou unidas, com apoio das mãos no solo, respetivamente entre e por fora das coxas, e junto da bacia, mantendo a mesma direção do ponto de partida.

2.2 Cambalhota à frente saltada, após alguns passos de corrida e chamada a pés juntos, terminando em equilíbrio e com os braços em elevação anterior.

2.3 Cambalhota à retaguarda, com repulsão dos braços na fase final, terminando em equilíbrio, com as pernas unidas e estendidas, na direção do ponto de partida.

2.4 Pino de braços, com alinhamento e extensão dos segmentos do corpo (definindo a posição), terminando em cambalhota à frente com braços em elevação anterior e em equilíbrio.

2.5 Roda, com marcada extensão dos segmentos corporais e saída em equilíbrio, com braços em elevação lateral oblíqua superior, na direção do ponto de partida.

2.6 Avião, com o tronco paralelo ao solo e com os membros inferiores em extensão, mantendo o equilíbrio.

2.7 Posições de flexibilidade à sua escolha, com acentuada amplitude (ponte, espargata frontal e lateral, rã, etc.).

2.8 Saltos, voltas e afundos em várias direções, utilizados como elementos de ligação, contribuindo para a fluidez e harmonia da sequência.

3. Em situação de exercício, faz:

3.1 Rodada, com chamada e ritmo dos apoios corretos, impulsão de braços e fecho rápido dos membros inferiores em relação ao tronco (ao mesmo tempo que eleva o tronco, a cabeça e os braços), para receção a pés juntos sem desequilíbrios laterais, com braços em elevação superior.

3.2 Cambalhota à retaguarda com passagem por pino, com repulsão enérgica dos membros superiores e abertura simultânea dos membros inferiores em relação ao tronco, aproximando-se do alinhamento dos segmentos e terminando a uma ou duas pernas.

Ginástica de solo			
INRODUTÓRIO		ELEMENTAR	
Cambalhota à frente pés juntos	Passagem por pino partindo de uma posição deitado	Cambalhota à frente, terminando com as pernas estendidas, afastadas ou unidas	Cambalhota à retaguarda com passagem por pino
Cambalhota à frente pernas afastadas e em extensão	Subida para pino partindo de uma posição ventral no plinto, saindo em cambalhota à frente	Cambalhota à frente saltada, terminando em equilíbrio e com os braços elevados	Posições de flexibilidade (ponte, espargata, rã)
Cambalhota à retaguarda com saída pernas afastadas e em extensão	Subida para pino apoiando as mãos no colchão e os pés num plano vertical, terminando em cambalhota à frente	Cambalhota à retaguarda, terminando com as pernas unidas e estendidas	Saltos, voltas e afundos como elementos de ligação
Cambalhota à retaguarda saída com pés juntos	Roda, com apoio alternado das mãos na cabeça do plinto	Pino de braços, terminando em cambalhota à frente	Rodada
Posições de flexibilidade variadas		Roda	Avião

Período letivo: 1º Período de 15 de setembro a 15 de dezembro.

Horário das aulas:

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta
08:15-09:45				
10:00-11:30				
11:45-13:15				
13:30-15:00				
15:15-16:45				
17:00-18:30				

Número, aproximado, de Aulas e de Horas para a matéria: 10 Aulas; 6,7 horas.

1.3. Objetivos da Unidade Didática

Tendo em conta Araújo (2013), a construção da unidade didática de Ginástica deve-se fazer acompanhar de um conjunto de objetivos que devem procurar garantir e valorizar a integridade física e psíquica dos alunos, evitando a ocorrência de lesões. Assim sendo, podemos salientar os seguintes objetivos:

- Adquirir o gosto e o entusiasmo pela prática desportiva, potenciando a criação de hábitos de vida saudáveis ao longo da vida;
- Adquirir conhecimentos relativos à ginástica;
- Adquirir criatividade e o domínio corporal;
- Adquirir a capacidade de cooperar e trabalhar em grupo (ajudas);
- Conhecer e identificar componentes críticas de cada elemento gímico;
- Adquirir maiores capacidades de execução dos elementos gímicos, através de um adequado desenvolvimento das capacidades motoras, não numa perspetiva de competição, mas como resultado de maior domínio e controlo do corpo;
- Garantir uma adequada progressão dos elementos mais simples para os mais complexos (apenas progredir quando os elementos mais simples estiverem dominados);

- Criar situações de aprendizagem adequadas a cada aluno, tendo em conta o nível de desenvolvimento gímico e experiência desportiva;
- Adquirir uma atitude mais positiva face à ginástica, reduzindo o medo que alguns alunos apresentam na execução dos elementos técnicos, como rolamento à frente, rolamento atrás, apoio facial invertido.

1.4. Avaliação Diagnóstica

Através do processo de avaliação diagnóstica é possível recolher informações sobre os níveis prática dos alunos, aptidão física e os conhecimentos que estes possuem em relação a uma determinada matéria. Este processo ocorre no início de cada ano letivo e permite ao professor, através dos dados recolhidos, planear o trabalho a ser desenvolvido com os alunos, ajustando os objetivos de acordo com os níveis de aprendizagem dos mesmos.

Neste sentido, a avaliação diagnóstica de ginástica é fundamental para sermos capazes de planear e preparar de forma consciente e eficaz as intervenções futuras perante os alunos, e tal como referido por Correia et al. (2018), esta avaliação deverá ser feita de forma simples e fácil de implementar, de modo a identificar em que níveis os alunos se encontram, pois, só conhecendo as dificuldades e capacidades dos mesmos, seremos capazes de adequar o ensino.

Para tal, a avaliação diagnóstica da ginástica recorreu à utilização de uma ficha de observação baseada na escola de avaliação definida por Batalha (2004):

1. Executa;
2. Executa com muita dificuldade;
3. Executa com dificuldade;
4. Proficiente;
5. Muito proficiente.

Tendo em conta as Aprendizagens Essenciais (2023), após as avaliações, o nível da turma pode ser classificado como introdutório, quando os valores se encontram entre 1-3, com as habilidades, as técnicas e os conhecimentos são de base; elementar, valores entre 3-4, quando os conteúdos da matéria nos seus elementos fundamentais já têm um

caráter mais formal, ou avançado, com valores entre 4-5, quando os conteúdos e formas de participação nas atividades da matéria de nível superior.

Ano de escolaridade: 10			Turma:		Data: 12/10/2023			
Ficha de observação								
Nº do aluno	Rolamento à frente	Rolamento à retaguarda	Apoio Facial Invertido	Roda	Avião	Ponte	Espargata	Média
2	3	2	2	2	4	3	2	2,57
3	3	3	3	2	4	3	2	2,86
4	3	3	3	3	3	3	2	2,86
5	1	1	1	2	4	4	2	2,14
6	1	1	2	2	3	3	2	2
7	4	4	2	2	3	2	1	2,57
10	4	3	4	5	4	5	3	4
11	2	2	2	2	3	2	2	2,14
12	4	3	4	3	4	2	2	3,14
13	1	1	2	2	3	2	1	2
15	4	4	3	3	3	3	3	3,28
16	3	3	3	3	3	3	3	3
17	3	3	3	3	3	3	3	3
18	4	4	3	4	4	3	3	3,57
19	1	1	2	2	3	2	1	1,71
20	1	1	1	1	3	1	1	1,28
21	5	5	4	4	4	5	4	4,42
23	3	3	3	3	3	3	3	3
24	5	5	5	4	4	5	4	4,57

Nível	Turma
Introdutório	14
Elementar	5
Avançado	

Após a avaliação diagnóstica foi possível constatar que mais de metade da turma se encontra com grandes dificuldades na ginástica, estando no nível elementar, havendo um número considerável de alunos que além de sentir dificuldade, tem medo na execução de alguns dos elementos gímnicos, nomeadamente, os rolamentos e apoio facial invertido. Para além disso, foi possível constatar que as limitações em termos de força abdominal, força do membro superior e de flexibilidade são elevadas, daí os alunos não serem capazes de executar muitos dos elementos gímnicos avaliados, pois estes requerem que essas capacidades estejam presentes.

Assim sendo, ao longo do 1º período os alunos experienciarão um conjunto de situações de aprendizagem, como a utilização de planos inclinados, estações para trabalho de força e flexibilidade, trabalho final ou inicial de cada movimento, pois são aspetos fundamentais para a execução de alguns dos elementos gímnicos a desenvolver ao longo das aulas. Dadas as limitações observadas, as aulas terão de ser planeadas de modo a garantir um acompanhamento do professor aos alunos que apresentam não só mais dificuldades, mas também medo de realizar os exercícios, pelo que as estações devem ser organizadas e pensadas de modo a garantir a segurança de todos os alunos. A finalidade desta avaliação diagnóstica passará por conduzir ao longo do período os alunos no sentido de serem capazes de atingir e alcançar competências que não apresentavam no momento da avaliação.

Pelo que foi possível observar ao longo da avaliação, o objetivo primordial das aulas não será tornar os alunos capazes de executar os movimentos de forma tecnicamente perfeita, mas sim criar situações que permitam os alunos ganharem mais confiança na matéria, perdendo o medo que têm em executar alguns dos exercícios que foram apresentados. Isto porque, a ginástica será uma matéria que os alunos terão ao longo de todo o percurso secundário, pelo que mais importante que os aspetos técnicos, é potenciar nos alunos confiança e segurança para a realização das aulas. Tal como referem Thomas (1983) e Rodríguez (2001), o medo pode atrapalhar o desempenho e as capacidades dos alunos, sendo fundamental reconhecer o mesmo e desenvolver e potenciar ferramentas que permitam os alunos serem capazes de enfrentar e superar essa condição, aumentando a autoconfiança dos mesmos.

Tal como referido por Hackfort e Scwenkmezger (1993), o medo resulta de um estado de insegurança, devido à perceção que um indivíduo tem da sua capacidade de superar dificuldades e exigências resultantes da prática desportiva. Consequentemente,

esse medo é proporcional ao valor atribuído pelo indivíduo às consequências, acompanhando o seu estado de ansiedade. Samulski (2002) reforça ainda que, o medo será cada tanto maior quanto mais inseguro for o desenvolvimento da ação.

É fundamental trabalhar este sentimento de medo, pois o medo de lesão tende a contribuir para que lesões possam ocorrer, originando ciclos viciosos, isto porque o medo de lesionar gera tensão muscular e essa tensão torna os movimentos mais rígidos e descoordenados, conduzindo a execuções erradas (Lavoura, 2007).

1.5. Estratégias a adotar

Tendo em conta que esta matéria acarreta alguns riscos em termos físicos, podendo pôr em causa a integridade física e o bem-estar dos alunos, numa fase inicial será valorizada uma abordagem que privilegie os estilos de ensino por comando e tarefa. Estes dois estilos caracterizam-se por as tomadas de decisão, a escolha das atividades e os objetivos serem orientados pelo professor, embora o estilo tarefa seja um pouco menos rígido e prescritivo e permita mais espaço para a contemplação dos ritmos e necessidades de aprendizagem dos alunos.

Por sua vez, numa segunda fase será dada maior liberdade aos alunos, através de estilos por descoberta guiada e divergentes, através de um envolvimento cognitivo do aluno, sendo-lhe fornecidas dicas, mas sem a apresentação de soluções, conduzindo o aluno a desenvolver o seu pensamento no sentido de soluções diversificadas.

Uma outra possibilidade seria a exploração do modelo de ensino em pares ou MED, que permita que os alunos em pares, tenham a responsabilidade de conduzir o processo de aprendizagem, ou seja, um dos alunos assume o papel de professor e outro de aprendiz. Este modelo poderá ser benéfico ao nível dos domínios motores, pessoais e sociais. Este modelo parte do pressuposto de que será mais fácil um aluno compreender a explicação de outro aluno, uma vez que os limites de linguagem e de contacto são menores do que os enfrentados na relação de professor-aluno. Ou seja, este método compreende uma série de passos que começam antes do início da aula, onde a eficácia e a realização dependem não apenas da vontade dos professores, mas também dos alunos. Este é um processo que não pode ser unilateralmente imposto por uma das partes, sendo crucial que o professor converse com os alunos sobre as metodologias de ensino, esta nova abordagem e os objetivos pretendidos (Mörschbacher & Padilha, 2017).

No entanto, após os resultados recolhidos na avaliação diagnóstica, a utilização de um método que centra os alunos no desenvolvimento das dinâmicas de aula poderá ser desadequado, dado haver grandes dificuldades em termos motores, mas também ao nível psicológico, pois uma considerável parte da turma tem receio de executar alguns movimentos, entre os quais podemos salientar os rolamentos à frente, rolamentos atrás e o apoio facial invertido. Importante referir também que através da avaliação diagnóstica se verificou uma grande necessidade de trabalhar componentes associadas à força do membro superior e do abdominal, na medida que estão serão determinantes para que os alunos possam ter sucesso nos elementos que pretendemos que estes sejam capazes de realizar futuramente.

Ao nível das estratégias específicas, a demonstração será benéfica pois permitirá economizar tempo e manter os alunos concentrados, enquanto garante uma maior compreensão sobre o que é pretendido, no caso da verbalização, esta será vantajosa na medida que permite a cada momento o professor guiar os alunos por meio de estímulos verbais, como feedbacks, garantido uma maior reflexão. Por fim, a apreciação e crítica

permite que o professor oriente os alunos através de apreciações críticas construtivas, de modo que estes sejam capazes de se superarem (Batalha, 2004).

1.6. Calendarização da Unidade Didática

Ano/Turma:	Número de alunos: 19	Total de sessões: 9	Calendário: 15/09/2023 – 15/12/2023
-------------------	--------------------------------	----------------------------	---

Tema da UD: Ginástica

Caracterização do nível de aprendizagem da turma:
Nível Introdutório

Nº aula	Data	Sessão - conteúdo	Objetivos Operacionais	Instalação, material necessário e estratégias de ensino	Avaliação e controlo
7	12 Out.	- Avaliação diagnóstica inicial (Prática);	- Avaliar o nível de competência e aprendizagem da turma; - Potencialidades e fragilidades à matéria;	Instalação: Ginásio I; Material necessário: Colunas, folha de registo, caneta, colchões, reuther;	- Ficha de observação diagnóstica geral;
9	19 Out.	-Elementos gímnicos: 1. Rolamento à frente; 2. Roda; - Trabalho de flexibilidade; - Trabalho de força membros superior e abdominal;	- Desenvolver a flexibilidade e a força através de exercícios complementares; - Trabalhar o rolamento à frente e a roda através de situações de aprendizagem, pelo auxílio de etapas; - Promover a cooperação e interajuda;	Instalação: Ginásio I; Material necessário: arcos, bancos suecos, colchões; Estratégia: Trabalho em circuito, pares ou por estações;	- Avaliação contínua; - Observação direta;
11	26 Out.	-Elementos gímnicos: 1. Rolamento à frente, rolamento à frente de pernas afastadas; 2. Roda; 3. Rolamento à retaguarda; - Trabalho de flexibilidade; - Trabalho de força membros superiores e abdominal;	- Desenvolver a flexibilidade e a força através de exercícios complementares; - Trabalhar o rolamento à frente e a roda através de situações de aprendizagem, pelo auxílio de etapas; - Promover a cooperação e interajuda;	Instalação: Ginásio I; Material necessário: arcos, bancos suecos, colchões; Estratégia: Trabalho em circuito, pares ou por estações;	- Avaliação contínua; - Observação direta;

15	02 Nov.	- Elementos gímnicos: 1. Rolamento à frente, rolamento à frente de pernas afastadas; 2. Roda; 3. Rolamento à retaguarda, pernas afastadas; 4. Apoio facial invertido; - Trabalho de flexibilidade; - Trabalho de força membros superior e abdominal;	- Desenvolver a flexibilidade e a força através de exercícios complementares; - Trabalhar o rolamento à frente e a roda através de situações de aprendizagem, pelo auxílio de etapas; - Promover a cooperação e interajuda;	Instalação: Ginásio I; Material necessário: arcos, bancos suecos, colchões; Estratégia: Trabalho em circuito, pares ou por estações;	- Avaliação contínua; - Observação direta;
17	09 Nov.	- Elementos gímnicos: 1. Rolamento à frente, rolamento à frente de pernas afastadas; 2. Roda; 3. Rolamento à retaguarda, pernas afastadas; 4. Apoio facial invertido; - Trabalho de flexibilidade; - Trabalho de força membros superior e abdominal;	- Desenvolver a flexibilidade e a força através de exercícios complementares; - Trabalhar o rolamento à frente e a roda através de situações de aprendizagem, pelo auxílio de etapas; - Promover a cooperação e interajuda;	Instalação: Ginásio I; Material necessário: arcos, bancos suecos, colchões; Estratégia: Trabalho em circuito, pares ou por estações;	- Avaliação contínua; - Observação direta;
19	16 Nov.	-Elementos gímnicos: 1. Rolamento à frente, rolamento à frente de pernas afastadas; 2. Roda; 3. Rolamento à retaguarda, pernas afastadas; 4. Apoio facial invertido; - Trabalho de flexibilidade; - Trabalho de força membros superior e abdominal;	- Desenvolver a flexibilidade e a força através de exercícios complementares; - Trabalhar o rolamento à frente e a roda através de situações de aprendizagem, pelo auxílio de etapas; - Promover a cooperação e interajuda;	Instalação: Ginásio I; Material necessário: arcos, bancos suecos, colchões; Estratégia: Trabalho em circuito, pares ou por estações;	- Avaliação contínua; - Observação direta;
21	23 Nov.	- Elementos gímnicos: 1. Rolamento à frente, rolamento à frente de pernas afastadas; 2. Roda;	- Desenvolver a flexibilidade e a força através de exercícios complementares; - Trabalhar o rolamento à frente e a roda através de	Instalação: Ginásio I; Material necessário: arcos,	- Avaliação contínua; - Observação direta;

		3. Rolamento à retaguarda, pernas afastadas; 4. Apoio facial invertido; - Trabalho de flexibilidade; - Trabalho de força membros superior e abdominal;	situações de aprendizagem, pelo auxílio de etapas; - Promover a cooperação e interajuda;	bancos suecos, colchões; Estratégia: Trabalho em circuito, pares ou por estações;	
23	30 Nov.	- Sequências de ginástica de solo, envolvendo os elementos gímnicos: 1. Rolamentos; 2. Roda; 3. Pino; 4. Ponte; 5. Espargata; 6. Avião.	- Potenciar a criatividade e a elaboração de uma coreografia de ginástica que englobe todos os elementos abordados ao longo das aulas.	Instalação: Ginásio I; Material necessário: arcos, bancos suecos, colchões; Estratégia: Trabalho em circuito, pares ou por estações;	- Avaliação contínua; - Observação direta;
24	07 Dez.	- Sequências de ginástica de solo, envolvendo os elementos gímnicos: 1. Rolamentos; 2. Roda; 3. Pino; 4. Ponte; 5. Espargata; 6. Avião.	- Potenciar a criatividade e a elaboração de uma coreografia de ginástica que englobe todos os elementos abordados ao longo das aulas.	Instalação: Ginásio I; Material necessário: arcos, bancos suecos, colchões; Estratégia: Trabalho em circuito, pares ou por estações;	- Avaliação contínua; - Observação direta; - Mini teste teórico em formato <i>Google Forms/Papel</i> ;
25	14 Dez.	- Avaliação Sumativa;	- Avaliar as competências e os conhecimentos adquiridos pelos alunos;	Instalação: Ginásio I; Material necessário: arcos, bancos suecos, colchões; Estratégia: Trabalho em circuito, pares ou por estações;	- Ficha/Grelha de avaliação sumativa individual;
Modelos e estilos de ensino aplicados: - Modelo Desenvolvidor (evolução progressiva do nível de complexidade das tarefas); - Estilo de ensino por comando e tarefa numa fase inicial da aprendizagem e descoberta guiada e divergente, numa fase posterior;					

1.7.Avaliação Formativa

Tal como para as restantes matérias de ensino, a avaliação formativa foi realizada após todas as aulas com o intuito de acompanhar de forma mais específica o desempenho de cada um dos alunos na presente matéria de ensino. Assim sendo, em todas as aulas eram feitos registos individualizados dos desempenhos de cada um dos alunos, em termos motores, de participação, empenho e comportamento, de modo a garantir que a avaliação sumativa será o mais justa e adequada possível. Por outro lado, este tipo de estratégia foi adequado no sentido de fornecer ao longo de cada uma das aulas um conjunto de feedbacks e informações que possam adequadas para a evolução dos alunos e dos seus desempenhos.

1.8.Avaliação Sumativa

Embora inicialmente a minha ideia fosse avaliar esta unidade didática através de uma sequência gímnica que cada um dos alunos deveria apresentar de forma autónoma e sem ajuda, decidi alterar a estratégia e avaliar os alunos como se estivessemos a desenvolver os elementos numa aula normal. Tendo em conta a turma, os seus medos e dificuldades, pareceu-me mais lógico fornecer-lhes ajuda caso necessário, a fim de garantir uma maior confiança e segurança na execução dos mesmos, bem como, aumentar as probabilidades de sucesso de muitos deles. Assim sendo, tal como na avaliação diagnóstica foi tido em consideração um conjunto de elementos gímnicos e a capacidade de execução dos mesmos por parte dos alunos, embora além da componente técnica fosse também valorizada a compreensão que o aluno apresentava ou não, sobre o mesmo. De forma geral, a presente unidade didática foi ao encontro dos objetivos pretendidos, principalmente no que diz respeito ao receio que os alunos apresentação face à modalidade, onde inicialmente 3-4 alunos se recusavam a fazer, por exemplo os rolamentos, e agora a generalidade da turma já é capaz de os executar, mesmo que com algumas dificuldades. Mais importante que torná-los capazes de executar os elementos de forma perfeita, foi contribuir para que encarassem a ginástica de forma mais positiva.

A turma passou de 14 alunos no nível elementar para apenas 2, bem como de 2 alunos no nível avançado para 9, o que significa uma evolução positiva dos mesmos na matéria de ensino.

Ficha de observação							
Nº do aluno	Rolamento à frente	Rolamento à retaguarda	Apoio Facial Invertido	Roda	Avião	Ponte	Média
2	3	2	3,5	3	4	4	3,25
3	4	3	3,5	4	4	4	3,75
4	4	3	4	4	4	5	4
5	3,5	3	2	2	3	4	2,92
6	3,5	3	3	3	4	3,5	3,14
7	4,5	4	4	4	4	4	4
10	5	4	5	5	4	5	4,67
11	4	2,5	4	3	4	4	3,58
12	4	4	4	4	4	4	4
13	3	2,5	2	3	4	4	3,08
15	5	4	4	4	4	5	4,33
16	3,5	3	3,5	3,5	4	3	3,41
17	4	3	3	3	4	4	3,5
18	4	4	4	4	4	4	4
19	3	1	3	3	4	4	3
20	1	1	2	2	3	1	1,67
21	5	5	5	5	5	5	5
23	5	4	4	4	5	5	4,5
24	5	5	4	4	4	4	4,5

Tabela 1-Avaliações sumativas dos alunos na ginástica

Nível	Turma
Introdutório	2
Elementar	8
Avançado	9

1.9. Reflexão

Através da avaliação diagnóstica de ginástica foram identificados desafios específicos, como medo na execução de certos elementos gímnicos e limitações ao nível da força abdominal, força do membro superior e flexibilidade. Neste sentido, ao longo de todas as aulas a ênfase não foi na técnica perfeita, mas na construção de confiança de modo que os alunos pudessem superar o medo, pois a meu ver o desenvolvimento físico e motor vai além da mera execução técnica, incidindo também na confiança e autoestima, controlo e domínio corporal, os quais são essenciais para que os alunos se comprometam com as atividades apresentadas.

No que diz respeito à forma de organização das aulas e dos seus elementos, procurei utilizar uma estratégia que permitisse uma abordagem dinâmica, abrangente, diversificada e adaptável a diversas componentes essenciais para o desenvolvimento integral dos alunos. A meu ver, este tipo de organização apresentou diversas vantagens, tais como a capacidade de atender a diversos níveis de habilidades, permitindo desafiar os alunos de acordo com as suas capacidades individuais. Por outro lado, permitiu uma maior e melhor gestão do tempo, pois ao realizar várias atividades de forma simultânea, consegui garantir que os alunos se mantinham ativos e comprometidos com as tarefas da aula, reduzindo o risco de comportamentos de desvio. Por fim, ao nível da cooperação, criatividade e trabalho por grupos e equipas, este tipo de organização foi benéfico, pois os alunos só eram capazes de completarem os jogos e as estações se colaborassem e cooperassem, mantendo as aulas interessantes para os alunos, e incentivando a participação e o entusiasmo nas atividades. De forma mais específica, existiam sempre uma ou duas estações onde os alunos trabalhavam de forma mais específica elementos gímnicos, onde tinham de ter atenção a componentes críticas determinantes para uma correta execução técnica, e todas as restantes eram de carácter lúdico, potenciando o clima de aula e a afetividade, mas envolvendo trabalho complementar de força, flexibilidade e agilidade, sendo igualmente importantes para fortalecer e aperfeiçoar o corpo de forma mais abrangente, conduzindo à “excelência técnica.”

Tendo em conta os dados recolhidos nas aulas iniciais, ao longo de todas as aulas procurei dar ajuda manual aos alunos nas estações onde sentiam mais dificuldades, e onde o risco de lesão e de trauma poderia ser maior. Embora as aprendizagens essenciais façam referência às ajudas manuais, tendo em conta que o número de alunos que apresentavam receios com a matéria de ensino, optei por seu eu a realizar as ajudas manuais, embora ao longo das aulas fosse fazendo referência que os alunos se podiam ajudar mutuamente,

caso sentissem confiança no colega para tal. Por outro lado, aproveitei estas estações para fornecer feedbacks que considerava essenciais para uma correta e adequada execução motora de cada um dos elementos gímnicos. Uma vez que queria garantir o controlo de todos os alunos, o meu posicionamento nas aulas era estratégico, ficando sempre numa estação de esquina, apoiando não só os alunos da minha estação, mas também os restantes elementos da turma, para que os mesmos sentissem que mesmo estando longe, os estava a controlar.

Importante referir que esta matéria de ensino foi particularmente desafiante para mim, pois mais do que as demais matérias, tive de ponderar muito bem a forma como organizei as minhas aulas, a fim de garantir uma participação segura e integra de todos os alunos, como foi o caso do aluno com excesso de peso. Assim sendo, foram sempre apresentadas inúmeras opções de modo a potenciar a sua participação e sucesso nas aulas, sendo-lhe dado sempre a oportunidade de descansar quando necessário.

Referências Bibliográficas

- Lorenzi, A. (2013). *Conteúdo e método da educação física escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da metodologia crítico-superadora no trato com a ginástica*. Universidade Federal da Bahia.
- Batalha, A. (2004). *Metodologia do ensino da dança*. FMH Edições. Cruz Quebrada.
- Mörschbacher, J. L., & Padilha, T. A. F. (2017). Contribuições e desafios da metodologia instrução entre pares: um estudo de caso no ensino técnico. 2017. Artigo (Especialização). Curso de Docência na Educação Profissional, Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 6.
- Araújo, C. (2013). *Ginástica – Manual de ajudas*. Porto Editora.
- Correia, A., Carvalho, M., Pita, D., Castro, M., & Rodrigues, A. (2018). Abordagem das atividades rítmicas expressivas na EF. *Didática da educação física: perspectivas, interrogações e alternativas*, 139-175.
- Castro, M. (2023). *O ensino da ginástica e a aprendizagem significativa* [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Apêndice 4 -Unidade Didática da matéria de Desportos de Combate (3ºPeríodo)

1. Desportos de Combate e Aptidão Física

1.1.Caraterização e pertinência da Unidade didática

Segundo Almada et al. (2008), os desportos de combate caracterizam-se por privilegiarem o conhecimento do “eu” em situação de confronto com situações críticas, uma vez que a situação de morte, embora simbólica, se encontra sempre presente na relação com o outro. Ao contrário do que acontece em modalidades como o atletismo, em que o praticante deve centrar toda a sua atenção no movimento que pretende realizar, nos desportos de combate o indivíduo é responsável por interpretar o jogo de forma individual, no entanto, o combate em si, depende, não apenas da intervenção do mesmo, mas também de todo um diálogo com o “outro” (Figueiredo, 1998).

Pelas suas características e pela diversidade muito grande de componentes associadas aos desportos de combate, poderá ser difícil atender a todos os conteúdos previstos, tal como referem Trusz e Nunes (2007), pelo que será mais adequado agrupar conteúdos semelhantes, onde o saber lutar se deverá expressar através da demonstração de uma intenção tática, ou seja, capacidade de solucionar diferentes situações durante um combate, independentemente dos aspetos mais técnicos de cada uma das modalidades (Terrisse et al., 1995; Avelar & Figueiredo, 2009).

Tal como refere Morales et al. (2020), os DC são reconhecidos pela sua intensidade e diversidade de movimento que contribuem para melhorias significativas na força, resistência, flexibilidade e coordenação, os quais são fundamentais para o desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes. Assim sendo, através de uma progressão lógica de conteúdos, somos capazes de melhorar a condição física dos alunos, a sua capacidade de tomada de decisão e montagem de estratégias, de forma mais comprometida e desafiante. Para além de aspetos físicos, este tipo de matérias permite também melhorias ao nível psicológico, social e emocional dos alunos. Em termos sociais, os DC têm potencial para promover o respeito mútuo, disciplina, autocontrolo e valores fundamentais para um convívio social harmonioso, independentemente do sexo dos alunos (Bedard et al., 2018). Já ao nível psicológico, Fukuda et al (2011) referem que além de benefícios em termos de força e resistência, os DC contribuem para a performance cognitiva e satisfação dos alunos com a vida, ou seja, contribuem para o bem-estar mental dos alunos e para um aumento das suas autoestimas. Neste mesmo sentido, Alessi e Boeira (2017) referem que uma outra grande vantagem dos desportos de combate a nível escolar esta relacionada com o desenvolvimento cognitivo dos alunos,

uma vez que estes desportos exigem a montagem de estratégias por parte dos alunos, pois o número de movimentos e a forma como são executados, exigem desenvolvimento da memória e concentração.

Assim sendo, a inclusão de Desportos de Combate nas aulas de Educação Física surge como uma oportunidade de contribuir significativamente para o desenvolvimento integral dos alunos, tanto no âmbito físico quanto no psicológico e social. Esta abordagem contribuir para melhorar não só a aptidão física, mas também fomentar habilidades importantes como a disciplina, o respeito e o autocontrolo.

Período: 3º Período

Horário: Quintas-feiras das 08:15 às 09:45

Número aproximado de aulas e horas: 5 aulas (3,75 horas - 225 minutos)

1.2.Objetivos da Unidade didática:

O planeamento das aulas de DC deverá aumentar a consciência dos alunos sobre um conjunto de aspetos que podem influenciar as suas capacidades de leitura e de montagem de estratégias, no sentido de tirarem vantagem sobre o adversário, ou evitar que este tenha vantagem sobre si. Ou seja, potenciar nos alunos a capacidade de montarem uma estratégia que lhes seja favorável na relação entre intensidade, sentido, direção e ponto de aplicação, de acordo com o que o adversário se encontra a realizar, sabendo que o mesmo poderá ir para onde estes o condicionarem.

- Potenciar nos alunos o gosto e o entusiasmo pela prática desportiva;
- Promover o conhecimento que os alunos têm sobre si próprios na relação com o outro e em situações de conflito;
- Desenvolver a capacidade de adaptação dos alunos (adaptarem as suas ações a diferentes tipos de solicitações);
- Desenvolver a capacidade de montagem de estratégias;
- Potenciar a capacidade de tomada de decisão (tomadas de decisão coerentes com as situações resultantes dos combates, em que momento ou situação atuar, quais as opções que consegue identificar, qual a sua escolha e fundamentação que utiliza);
- Estimular a capacidade de leitura e compreensão do outro (capacidade de interagir com o adversário percebendo quais os seus pontos fortes e quais os pontos fracos

do adversário manipulando as situações, aproveitando-as para potenciar as suas ações);

- Potenciar a capacidade de lidar com situações críticas;
- Incutir nos alunos valores como o Respeito, Ética, Espírito Desportivo, Disciplina, entre outros;

1.3.Avaliação Diagnóstica

Tal como é referido por Luckesi (2006), o ponto inicial para a descoberta e o progresso no processo de aprendizagem pode estar relacionado com uma abordagem diagnóstica, na medida que esta é considerada um momento dialético do processo de avanço no desenvolvimento da ação, no crescimento para a autonomia, no crescimento para a competência, entre outros. Assim, o processo de avaliação diagnóstica foi fundamental para orientar a forma como as matérias e os conteúdos resultantes das mesmas, deveriam ser abordados. Os desportos de combate foram avaliados na primeira aula com a turma, tal como as demais modalidades que seriam abordadas, sendo que após a mesma foi possível constatar que a turma não apresentava muitas vivências na modalidade. A globalidade dos alunos realizava ataques ao adversário sem uma estratégia definida, sem procurar tirar vantagem sobre situações de vulnerabilidade apresentadas pelos mesmos. Por outro lado, no decorrer do primeiro período surgiu a possibilidade de trazer um professor de capoeira para que os alunos pudessem vivenciar a modalidade, o que veio reforçar o que já tinha sido identificado anteriormente, nomeadamente: dificuldades em ler o opositor e defender/esquivar adequadamente; baixa capacidade de tomada de decisão adequada às ações do adversário, demonstrando hesitação nos momentos de agir, o que levantou questões se o problema se encontrava na saída motora ou na capacidade de tratamento das informações recolhidas da interação com o adversário. Complementarmente, os questionários realizados aos alunos nas primeiras aulas trouxeram também alguns indicadores dos seus desempenhos dentro desta matéria de ensino, tendo sido possível constatar que mais de metade da turma nunca tinha experienciado situações alusivas aos DC, tal como podemos constatar pelo gráfico 40.



1.4.Estratégias de ensino

Pelas suas características e pela diversidade muito grande de componentes associadas aos DC, será mais adequado agrupar conteúdos semelhantes, onde o saber lutar será expresso através da demonstração de uma intenção tática, ou seja, capacidade de solucionar diferentes situações durante um combate, independentemente dos aspetos mais técnicos de cada uma das modalidades (Terrisse et al., 1995; Trusz & Nunes (2007; Avelar & Figueiredo, 2009).

Neste sentido, as tarefas apresentadas terão sempre em consideração aspetos característicos das lutas:

- Contato proposital, de forma a levar os alunos a compreenderem que todo o contacto com o oponente deve ter uma intencionalidade;
- Fusão defesa/ataque, através de situações onde ambos os alunos se encontram em situação defensiva e ofensiva, simultânea e permanente, sendo necessário dar especial atenção à defesa/guarda;
- Imprevisibilidade, uma vez que a ação de luta implica comportamentos não determinados, complexos em termos informacionais;
- Oponente/alvo, sendo neste caso, o corpo do adversário, sendo importante considerar as diferentes partes como alvo da ação;
- Regras, na medida de que a luta se deve desenvolver sempre mediante diferentes regulamentos ou handicaps, em função da intencionalidade do professor;

Por outro lado, a fim de poder pôr em prática todos os elementos referidos anteriormente, é ainda necessário, definir a forma como os alunos poderão pontuar/obter

vitória sobre o oponente, nomeadamente: toque/batimento, projeção, chave, imobilização ou estrangulamento (Figueiredo, 1998). Por sua vez, os oponentes poderão contrapor e impedir a pontuação através de esquivas, bloqueios e derivações (Avelar-Rosa et al., 2015).

Assim sendo, serão utilizadas situações que representem um diálogo que se estabelece entre os dois parceiros/alunos, como forma de atuarem um no outro, pelo fato de:

1. Estarem a exercer diretamente forças, estão a comunicar (transmitindo e recebendo indicadores), numa relação de ataque/defesa (aplicandas forças e não permitindo a atuação do parceiro);
2. Aplicarem uma força que, embora não contrarie, permite redirecioná-la, modificando a força resultante;
3. Retirar o ponto de aplicação da força, impedindo que o mesmo seja capaz de a aplicar.

Por outro lado, ao aplicar uma força devem ser tidos em conta alguns aspetos fundamentais, tais como a existência de pontos de aplicação, a intensidade adequada a utilizar, pois se for demasiada ou pouco poderá comprometer a atuação e, em que direção e sentido aplicá-la. Outro aspeto a considerar é a relação centro de massa/base de apoio que nos permite equacionar a capacidade para exercer uma força sobre o exterior e a capacidade para nos deslocarmos.

A forma de competição será também abordada ao longo das aulas, na medida que potencia nos alunos o conhecimento que têm sobre si próprios e a capacidade de leitura do outro, por exemplo, os alunos serem capazes de saber que perante situações de morte súbita obtêm vantagem sobre os adversários, ou que perante situações de tempo, têm uma maior capacidade de pontuar e tirar vantagem.

Será, portanto, fundamental identificar se o aluno é ou não capaz de recolher os estímulos certos e atempadamente, e se está a tomar as decisões adequadas à situação e se as consegue operacionalizar no momento certo. Só assim, seremos capazes de contribuir para que os alunos tenham um melhor conhecimento de si próprios na relação com o outro e sejam capazes de tomar decisões adequadas para tirar vantagem sobre o adversário ou impedir que este tire vantagem sobre os mesmos (Vieira et al., 2014).

1	2	3	4
F vs F	Componentes da F (Direção; Sentido; Ponto de Aplicação; Intensidade)	Jogos/competição (grupos performance e peso ...)	TNP (caraterização de si, do outro, situação, contexto)
Movimentos Redondos		– Pontos	
Colocar em desequilíbrio	Relação Centro de Massa/Base Apoio	– Tempo	
Retirar o Ponto de aplicação		– Morte Simbólica	
		– ...	Apoio laboratorial (processos expeditos)

(Fernando et al., 2018)

Todas estas situações permitirão que os alunos aumentem o conhecimento que têm sobre si próprios em situações críticas, pois não se podem focar apenas em si próprios, sabendo identificarem em que contextos têm mais vantagens ou são mais frágeis perante o adversário. Os handicaps serão uma mais-valia dentro de todo o processo, permitindo potenciar os desempenhos de alguns alunos, que sem os mesmos, não seriam capazes de ter vantagem perante alguns adversários. No fundo, servirão para potenciar o desempenho de alguns alunos perante determinados adversários ou para tornar mais desafiantes algumas situações ou jogos para determinados alunos, permitindo uma personalização de todo o processo.

Após cada uma das situações poderá ser importante questionar os alunos sobre as situações onde estes sentiram mais conforto ou mais dificuldade e potenciais causas das mesmas, percebendo se são capazes de refletir e identificar potencialidades e dificuldades de cada uma das situações apresentadas, bem como estratégias que podem desenvolver para tirar vantagem sobre cada uma delas.

Além de algumas das estratégias referidas anteriormente, será também utilizada a capoeira, uma vez que este desporto do combate poderá auxiliar os alunos no desenvolvimento da relação que têm com o outro, potenciando a leitura e a montagem de estratégias. Uma vez que todos os golpes de capoeira saem de uma base dinâmica, a ginga, este tipo de jogos será particularmente interessante para desenvolver a capacidade de leitura do adversário, obrigando a maior atenção, leitura e antecipação do adversário.

1.5.Calendarização da Unidade Didática

Nº de Aula	Data	Sessão – Conteúdo	Objetivos operacionais
51	22 abril	-Jogos de Força contra Força: • Relação CM-BA • Pontos de aplicação da força • Intensidade • Competições por pontos, morte simbólica e tempo	-Leitura e compreensão das diferentes formas de aplicação de força sobre o/do seu adversário -Decidir em que momento e com que intensidade aplicar a força -Capacidade de adaptação das suas ações a diferentes tipos de solicitações e tomada de decisão coerente com a situação -Capacidade de leitura e compreensão do outro tendo em conta os aspetos mecânicos e as características do próprio adversário
53	18 abril	-Jogos movimentos redondos e retirar ponto de apoio: • Relação CM-BA • Pontos de aplicação da força • Competições por pontos, morte simbólica e tempo -Capoeira: • Retirar o ponto de aplicação da força • Movimentos redondos • Sentido, direção e intensidade	-Leitura e compreensão das diferentes formas de aplicação de força sobre o/do seu adversário -Decidir em que momento e com que intensidade aplicar a força -Capacidade de adaptação das suas ações a diferentes tipos de solicitações e tomada decisão coerente com a situação -Capacidade de leitura e compreensão do outro tendo em conta os aspetos mecânicos e as características do próprio adversário

			-Capacidade de manter a sua performance mesmo quando se confronta com situações críticas
54	2 maio	-Jogos de Força contra Força e para colocar em desequilíbrio: • Relação CM-BA • Pontos de aplicação da força • Intensidade, direção e sentido • Competições por pontos, morte simbólica e tempo -Capoeira: • Retirar o ponto de aplicação da força • Movimentos redondos • Sentido, direção e intensidade	-Leitura e compreensão das diferentes formas de aplicação de força sobre o/do seu adversário -Decidir em que momento e com que intensidade aplicar a força -Capacidade de adaptação das suas ações a diferentes tipos de solicitações e tomada decisão coerente com a situação -Capacidade de leitura e compreensão do outro tendo em conta os aspetos mecânicos e as características do próprio adversário -Capacidade de manter a sua performance mesmo quando se confronta com situações críticas
55	9 maio	-Jogos de Força contra Força, colocar em desequilíbrio, movimentos redondos e retirar o ponto de apoio: • Relação CM-BA • Pontos de aplicação da força • Intensidade, direção e sentido • Competições por pontos, morte simbólica e tempo -Capoeira: • Retirar o ponto de aplicação da força • Movimentos redondos	-Leitura e compreensão das diferentes formas de aplicação de força sobre o/do seu adversário -Decidir em que momento e com que intensidade aplicar a força -Capacidade de adaptação das suas ações a diferentes tipos de solicitações e tomada decisão coerente com a situação -Capacidade de leitura e compreensão do outro tendo em conta os aspetos mecânicos e as

		• Sentido, direção e intensidade	características do próprio adversário -Capacidade de manter a sua performance mesmo quando se confronta com situações críticas
57	16 maio	-Jogos de Força contra Força, colocar em desequilíbrio, movimentos redondos e retirar o ponto de apoio (alunos responsáveis por escolher os jogos em que considerem ser melhores, regras que lhes permitam ter vantagem sobre o adversário)	-Leitura e compreensão das diferentes formas de aplicação de força sobre o/do seu adversário -Decidir em que momento e com que intensidade aplicar a força -Capacidade de adaptação das suas ações a diferentes tipos de solicitações e tomada decisão coerente com a situação -Capacidade de leitura e compreensão do outro tendo em conta os aspetos mecânicos e as características do próprio adversário -Capacidade de manter a sua performance mesmo quando se confronta com situações críticas
59	23 maio	-Jogos de Força contra Força, colocar em desequilíbrio, movimentos redondos e retirar o ponto de apoio (alunos responsáveis por escolher os jogos em que considerem ser melhores, regras que lhes permitam ter vantagem sobre o adversário)	-Leitura e compreensão das diferentes formas de aplicação de força sobre o/do seu adversário -Decidir em que momento e com que intensidade aplicar a força -Capacidade de adaptação das suas ações a diferentes tipos de solicitações e tomada decisão coerente com a situação -Capacidade de leitura e compreensão do outro tendo em

			conta os aspetos mecânicos e as características do próprio adversário -Capacidade de manter a sua performance mesmo quando se confronta com situações críticas
Modelos de Ensino e métodos: Modelo Desenvolvimental e descoberta guiada			

1.6.Avaliação Sumativa

Tal como foi referido para as unidades didáticas dos períodos anteriores, embora a avaliação sumativa deva ser realizada no final de um período, é crucial que ela seja acompanhada e complementada pela avaliação formativa. Tal como a avaliação formativa, a avaliação sumativa também pode desempenhar um papel muito relevante no processo de aprendizagem dos alunos.

A avaliação sumativa permite-nos fazer um balanço ou ponto de situação sobre o que os alunos sabem e são capazes de fazer no final de uma unidade didática ou após um certo período. No entanto, a mesma apresenta um caráter pontual, ocorrendo em momentos pré-determinados, o que a diferencia da avaliação formativa, que é contínua e acompanha todo o processo de aprendizagem. Assim, a integração de ambas é fundamental para proporcionar uma visão completa do desenvolvimento do aluno, pois enquanto a avaliação formativa permite adaptar continuamente os conteúdos e objetivos ao longo do processo, oferecendo feedbacks constantes benéficos para o professor e para o aluno, a avaliação sumativa ajuda a consolidar esse progresso em termos mais concretos e mensuráveis (Fernandes, 2021).

Assim sendo, na fase final deste 3º período, as avaliações sumativas foram realizadas tendo em consideração todo o processo formativo que precedeu essa avaliação, garantindo uma avaliação final que quantifica não só o conhecimento e habilidades dos alunos, mas também reflita o esforço, a evolução e as dificuldades superadas durante o período. No entanto, a avaliação sumativa foi caracterizada por diversas dificuldades e por um conjunto de dúvidas e questões. O fato deste processo de avaliação ser uma novidade para mim enquanto professora estagiária, onde é necessário quantificar

numericamente a evolução, o esforço e a aprendizagem dos alunos em relação aos conteúdos programáticos, contribuiu para esses desafios.

Ano de escolaridade: 10				Turma: 1001			
Instrumento de Avaliação Sumativa – DC							
Nº	Lê e antecipa o adversário	Contraria os movimentos do adversário	É capaz de se adaptar as variantes	Procura e Aproveita Situações de Vantagem	Respeita o adversário	Realiza a Saudação	Média
2	3,5	3	3,5	3	4,5	5	3,75
3	3,5	3,5	4	4	4,5	5	4
4	4,5	4	4	5	5	5	4,5
5	4,5	3	4	4	5	5	4,25
6	3,5	3	3,5	3	4,5	5	3,75
7	4,5	4,5	4,5	5	5	5	4,75
10	4	4	4,5	4,5	5	5	4,5
11	3,5	3	4	3,5	4,5	5	3,75
12	4	3,5	4,5	5	5	5	4,5
13	4	3,5	4,5	4	5	5	4,25
15	4	4	4,5	4,5	5	5	4,5
16	3	3,5	3,5	4	5	5	4
17	4,5	3,5	4,5	4,5	5	5	4,5
18	4	3,5	4	4,5	4,5	5	4,25
19	3,5	3	4	3,5	4,5	5	3,75
20	3,5	3	3,5	4	5	5	4
21	4	3,5	4	4,5	4,5	5	4,25
23	4	3,5	4,5	4	5	5	4,25
24	4	4	4,5	4,5	5	5	4,5
25	4	4	4,5	4,5	5	5	4,5

1.7. Reflexão

A Unidade Didática de Desportos de Combate foi uma experiência tanto enriquecedora quanto desafiadora, pois exigiu a implementação de abordagens inovadoras e a apresentação de tarefas que garantissem o envolvimento e a motivação dos alunos. Esta necessidade de garantir um envolvimento ativo obrigou-me a refletir e ponderar sobre diversas estratégias, no sentido de otimizar o desenvolvimento dos alunos dentro dos conteúdos propostos. Ao enfrentar tais desafios, adquiri uma maior perceção da importância de adaptar as metodologias de ensino às necessidades e interesses dos

alunos, no sentido de promover um ambiente de aprendizagem dinâmico e estimulante. Este processo reflexivo e experimental enriqueceu a minha prática, destacando a importância da flexibilidade e da criatividade na educação.

Uma das estratégias utilizadas foi a implementação de sistemas de pontuação, onde os alunos registavam as suas vitórias e derrotas, o qual demonstrou ser uma mais-valia significativa. Este método não só incentivou a competição saudável, mas também promoveu a autoavaliação e o reconhecimento do progresso individual de cada aluno. Os alunos tiveram a oportunidade de acompanhar os seus próprios desenvolvimentos e foram capazes de ajustar as suas estratégias ao longo das aulas, comparando como os seus resultados variavam em função dos adversários com os quais se confrontavam e a formulação de potenciais motivos para tais variações. Uma vez que a turma tinha um espírito competitivo bastante desenvolvido, este tipo de estratégia potenciou os seus envolvimento nas tarefas e ainda a montagem de estratégias que os pudessem ajudar a alcançar o sucesso.

No que diz respeito às dificuldades sentidas, um dos principais desafios encontrados esteve relacionado com a crença persistente de que os desportos de combate devem, necessariamente, estar centrados em disciplinas específicas, como judo, karaté ou capoeira. Alguns alunos manifestaram dificuldade em compreender como as situações jogadas poderiam auxiliar no desenvolvimento de competências necessárias para os desportos de combate. Em cada aula, procurei reforçar de que forma os jogos podiam ajudá-los a adquirir maior conhecimento de si próprios na relação com o outro, além de capacitá-los na tomada de decisões adequadas para tirar vantagem sobre o adversário ou impedir que este tirasse vantagem. Esta visão acabou por dificultar a aceitação de uma abordagem mais ampla e integrada dos desportos de combate, no sentido de desenvolver competências e mentalidades transferíveis a várias situações e não apenas a uma modalidade específica.

Outro desafio esteve relacionado com a dificuldade em tornar as aulas motivadoras e envolventes para os alunos. Após as aulas iniciais, os alunos começaram a sentir que o processo se tornava algo repetitivo, apesar das diversas variáveis implementadas em cada sessão. Isto exigiu uma constante adaptação e inovação nas atividades propostas, visando manter o interesse e a motivação dos estudantes. Foi necessário um esforço contínuo para introduzir novas dinâmicas e desafios, garantindo que as aulas permanecessem estimulantes. Para contornar este desafio, recorri à utilização de estações, exercícios de capoeira e jogos, que envolvessem comportamentos

tipicamente associados aos desportos de combate, mas de carácter mais lúdico. O trabalho por estações contribuiu para que os alunos pudessem experimentar diferentes atividades e uma variabilidade de estímulos em um curto espaço de tempo, mantendo a aula mais dinâmica e variada. Os exercícios de capoeira, por sua vez, potenciaram a leitura do adversário e a montagem de estratégias, incentivando simultaneamente o desenvolvimento da coordenação e da agilidade. Já os jogos de combate com carácter lúdico proporcionaram um ambiente descontraído e divertido, mas com solicitações de linhas de pensamento alinhadas com os princípios dos desportos de combate de maneira mais criativa e menos formal.

No caso específico da capoeira, a implementação da mesma ao longo das aulas revelou-se uma estratégia positiva, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento da coordenação e da concentração dos alunos. Sendo um desporto dinâmico, baseado em movimentos fluidos e contínuos, a capoeira difere de outras modalidades de combate que muitas vezes partem de uma base mais estática. Assim, um dos principais benefícios da capoeira foi a necessidade de ler o constantemente o adversário. Os alunos tiveram de aprender a observar atentamente os movimentos do outro, antecipando as suas ações para serem capazes de esquivar e responder adequadamente. Esta dinâmica melhorou a capacidade de reação, mas também aumentou a perceção espacial e a capacidade de tomada de decisões rápidas e eficazes durante a prática. A natureza móvel da capoeira, com movimentos de ataque e defesa em fluxo constante, obrigou os alunos a manterem um estado de alerta contínuo e a ajustarem constantemente as suas posições e estratégias, o que teve um impacto direto nas suas capacidades de concentração, pois qualquer descuido ou erro de leitura poderia ser vantajoso para o adversário.

Um aspeto que considero que poderia ter contribuído para o enriquecimento desta matéria de ensino teria sido permitir que os alunos experienciassem conteúdos relacionados com a modalidade de judo ou karaté. Sendo que como não me sinto à vontade com estas matérias, poderia ter pedido auxílio a um professor da escola com experiência na mesma. Uma das hipóteses seria deixar que esse professor trouxesse algumas situações para que os alunos pudessem experimentar, e uma vez que tínhamos aulas no mesmo horário, até poderia ter sugerido fazer a mistura dos alunos de ambas as turmas e abordarmos diferentes conteúdos relacionados com os desportos de combate. Esta estratégia teria contribuído para diferentes estímulos aos alunos de ambas as turmas, obrigando-os a interagirem com alunos que não interagem habitualmente, bem como,

fornecer-me a mim a oportunidade de gerir alunos que não são “meus” e ter de me adaptar às necessidades e características desses alunos.

O desenvolvimento e implementação da presente matéria de ensino demonstrou que, para superar a resistência inicial e fomentar um ambiente de aprendizagem efetivo, é crucial variar os métodos de ensino e adaptar-se continuamente às necessidades e interesses dos alunos.

Referências Bibliográficas

- Avelar, B. & Figueiredo, A. (2009). L ainiciación a los deportes de combate: Interpretación de la estrutura del fenómeno lúdico luctatorio. *Revista de Artes Marciales Asiáticas*, 4(3), 44-57.
- Avelar-Rosa, B., Gomes, M., Figueiredo A. & López-Ros, V. (2015). Caraterización y desarrollo del “Saber Luchar” – Contenidos de un modelo integrado para la enseñanza de las artes marciales & deportes de comabte. *Revista de Artes Marciales Asiáticas*, 10(1), 16-33.
- Bedard, A. J., Bigelman, K. A., Fielitz, L. R., Coelho, J. D., Kobbe, W. B., Barone, R. O., Gist, N. H. & Palmer, J. E. (2018). Gender integration in collegiate combative physical education classes. *Women in Sport and Physical Activity Journal*, 26(2), 134-141.
- Fernando, C., Lopes, H., Prudente, J., & Ornelas, R. (2018). Livro de Atas Seminário Internacional Desporto e Ciência 2018. Seminário Internacional Desporto e Ciência 2018.
- Figueiredo, A. (1998). Os despostos de combate nas aulas de educação física. *Horizonte*, 81, Dossier.
- Fukuda, D. H., Stout, J. R., Burris, P. M., & Fukuda, R. S. (2011). Judo for children and adolescents: Benefits of combat sports. *Strength & Conditioning Journal*, 33(6), 60-63.
- Morales, J., Fukuda, D. H., Curto, C., Iteya, M., Kubota, H., Pierantozzi, E., & La Monica, M. (2020). Progression of combat sport activities for youth athletes. *Strength & Conditioning Journal*, 42(3), 78-89.
- Terrisse, A., Quesada, Y., Sauvegrain, J. & Hiegel P. (1995). Le savoir combattre: Essai d'élucidation. *Reveu EPS*, 252, 26-29.

- Trusz, R. & Nunes, A. (2007). Evolução dos esportes de combate no currículo do curso de educação física da UFRGS. *Movimento*, 13(1), 174-204.
- Vieira, M., Fernando, C., Apolinário, J., & Lopes, H. (2014). Os Desportos de Combate enquanto meio de transformação do homem. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 1(5), 43-48.

Apêndice 5 -Tabela com as avaliações realizadas no final do 1º período

Avaliação Sumativa 1ª Período

Alunos	Notas															Nota Final	Autoavaliação	
	Atividades Físicas (70%)											Aptidão Física (20%)		Conheci. (10%)				
	(40%)					(5%)	7,5%	7,5%	2%	4%	4%							
	Dança		Voleibol		Ginástica		C	Emp.	Coop	Pont.	Comp.	Ass.	Inicial	Final				
2.	1,56	10%	3,9	20%	1,23	10%	0,9	1,5	1,5	0,36	0,8	0,8	1,2	1,2	1,85	16,8	17	16
3.	1,56	10%	3,8	20%	1,5	10%	0,9	0,9	0,9	0,3	0,48	0,768	1,4	1,5	1,717	14,843	15	16
4.	3,36	20%	1,48	10%	1,6	10%	0,9	1,5	1,5	0,4	0,8	0,8	1,6	1,7	1,825	17,425	18	17
5.	3,04	20%	1,48	10%	1,4	10%	0,8	1,5	1,5	0,36	0,8	0,8	1,6	1,7	1,717	16,937	17	18
6.	3,28	20%	1,1	10%	1,26	10%	0,8	1,5	1,5	0,36	0,8	0,768	1,2	1,5	1,875	16,743	17	16
7.	1,04	10%	3,4	20%	1,8	10%	0,9	1,5	1,5	0,36	0,8	0,8	1,8	1,9	1,725	17,425	18	17
10.	4	20%	1,48	10%	1,83	10%	0,9	1,5	1,5	0,36	0,8	0,8	1,5	1,6	1,875	17,92	18	17/18
11.	0,96	10%	0,84	10%	2,89	20%	0,7	1,125	1,5	0,24	0,8	0,704	1,3	1,5	1,875	14,809	15	14
12.	3,44	20%	1,6	10%	1,6	10%	0,9	1,5	1,5	0,36	0,8	0,8	1,6	1,8	1,875	17,775	18	19
13.	3,28	20%	1,2	10%	1,11	10%	0,8	1,5	1,5	0,36	0,8	0,8	1,4	1,7	1,825	16,275	16	19
15.	3,52	20%	1,56	10%	1,7	10%	0,9	1,5	1,5	0,36	0,8	0,768	1,5	1,7	1,825	17,55	18	17
16.	1,32	10%	3,9	20%	1,36	10%	0,9	1,125	1,5	0,36	0,8	0,8	1,3	1,4	1,755	16,52	17	17
17.	3,28	20%	1,48	10%	1,8	10%	0,9	1,5	1,5	0,36	0,8	0,8	1,6	1,7	1,85	17,57	18	18
18.	4	20%	1,4	10%	1,6	10%	0,9	1,5	1,5	0,4	0,8	0,8	1,4	1,7	1,9	17,9	18	16
19.	1,4	10%	2,2	20%	1,2	10%	0,7	1,5	1,5	0,36	0,72	0,8	1,5	1,6	1,309	15,224	15	17
20.	1,64	10%	3,2	20%	0,67	10%	0,8	1,5	1,5	0,4	0,8	0,64	1,0	1,1	1,875	15,125	15	15
21.	2	10%	1,26	10%	3,86	20%	0,9	1,5	1,5	0,36	0,8	0,8	1,5	1,5	1,792	17,772	18	18
23.	3,92	20%	1,24	10%	1,73	10%	0,8	1,5	1,5	0,36	0,72	0,768	1,5	1,5	1,65	17,188	17	16
24.	1,84	10%	4	20%	1,6	10%	0,9	1,5	1,5	0,36	0,8	0,8	1,4	1,7	1,755	18,155	18	16

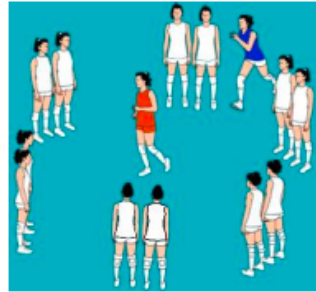
Apêndice 6 -Exemplar de um plano de aula

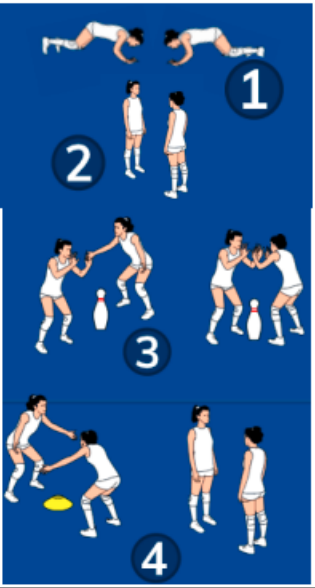
Plano de aula N°						
Local:		Professor:		Ano/Turma:		N° de alunos:
Instalação:		Conteúdo:		Tempo horário:		
Recursos Materiais:		Objetivos Gerais:				
	TP	TT	Exercício	Descrição e Objetivos Imediatos	Estratégias Pedagógicas	Representação Gráfica
Parte Inicial						
Parte Fundamental						
Parte Final						

Apêndice 7 - 2ª Versão dos planos de Aula

PLANO DE AULA Nº56				
Professora Estagiária: Liliana Mendes	Ano/Turma:	Instalação: Pavilhão (P3)	Nº de alunos:20	Data: 16/05/2024
Conteúdo: Desportos Combate e Aptidão Física				Tempo horário: 90' (08:15-09:45)

RECURSOS MATERIAIS	
OBJETIVOS	-Potenciar a capacidade de leitura e compreensão das diferentes formas de aplicação de força sobre o adversário; -Desenvolver a capacidade de tomada de decisão (momento e intensidade da força); -Desenvolver a capacidade de adaptação das suas ações a diferentes tipos de solicitações e tomada decisão coerente com a situação; -Desenvolver a capacidade de leitura e compreensão do outro tendo em conta os aspetos mecânicos e as características do próprio adversário; -Potenciar a capacidade de manter a performance mesmo quando se confronta com situações críticas; -Promover a capacidade de concentração e de reação dos alunos;

TP	TT	EXERCÍCIO	DESCRIÇÃO	REPRESENTAÇÃO GRÁFICA
BRIEFING INICIAL E MONTAGEM DO MATERIAL (5 MINUTOS)				
15'	20'	• Jogo do nunca três	-Os alunos distribuem-se aleatoriamente pelo espaço, organizados em duplas de braços dados. Em seguida, são designados um apanhador e um fugitivo. Quando o fugitivo se cansa, procura casa em alguma das duplas espalhadas pelo espaço e entrelaça os braços com um dos alunos da dupla. O aluno da dupla do lado oposto, deve começar a correr o mais rapidamente possível, pois passou a ser o fugitivo. OBJETIVO: potenciar o clima de aula; ativar o corpo, preparando-o para a restante aula; potenciar o trabalho de equipa e a colaboração entre os alunos.	
TRANSIÇÃO E EXPLICAÇÃO (2 MINUTOS)				

45'	67'	CIRCUITO DE EXERCÍCIOS	-A turma será dividida em 4 estações diferentes, para trabalhar situações de força contra força, movimentos redondos e retirar o ponto de aplicação. Em cada uma das estações haverá duas situações, uma por tempos e pontos e uma por morte súbita, onde o primeiro aluno a ter vantagem sobre o colega ganha. Em cada uma das estações os alunos deverão registrar as lutas que venceram e as lutas que perderão, verificando no final da aula qual o aluno com mais vitórias e em que jogos. Estação 1: Ponte instável Numa posição de prancha com as mãos (frente a frente) os combatentes têm o objetivo de atingir os braços/mãos do seu oponente de forma a o desequilibrar e o fazer cair. Conta como desequilíbrio a colocação de um apoio que não seja uma mão ou pé no solo. Sempre que houver um desequilíbrio o opositor receberá um ponto. Estação 2: Recuperação do solo O aluno começa em posição ventral, com o opositor de joelhos, colocado sobre ele, segurando-o com as mãos sobre os ombros. O aluno que está de joelhos tem de manter as mãos nos ombros e o que está deitado em posição ventral pode utilizar qualquer estratégia para atingir o objetivo. Estação 3: Derrubar objetos com o corpo do adversário Frente a frente, e numa área pré-definida, os alunos devem tentar utilizar o corpo do colega para derrubar um pino ou cone que se encontra no chão. Não existem restrições no que diz respeito à zona de aplicação da força, desde que não se ponha em causa a integridade física dos praticantes. Estação 4: Jogo do sinalizador e retirar molas O combate inicia após um estímulo (sonoro, visual, etc.), sendo que o objetivo principal é conseguir ser o primeiro a pegar o sinalizador. Para que o aluno possa pegar o sinalizador de forma válida, este terá de estar agarrando um dos braços do opositor. Dois alunos frente a frente, com molas presas no corpo, tentam retirar as molas do corpo do colega, evitando que tire as suas. Ganha o aluno que retirar todas as molas antes do adversário. A área de luta é delimitada com 4 cones, sendo que o aluno que sair dessa área perde uma mola.	
TRANSIÇÃO E EXPLICAÇÃO (2 MINUTOS)				
15'	82'	JOGO DO REI	-Existem 4 equipas, distribuídas pelos 4 cantos do tartan (castelos), sendo o objetivo de três delas roubar os cones, trazendo-os para o seu castelo. O grupo que detém os cones, deve procurar impedir que estes sejam levados, podendo utilizar qualquer estratégia desde que não ponha em causa a integridade física dos colegas. Serão introduzidas condicionantes, como se o aluno for tocado pela equipa que tem os cones, deverá regressar ao castelo e voltar antes de poder retirar o cone novamente. OBJETIVO: terminar a aula com um clima de aula positivo e com os alunos envolvidos nas tarefas, e entusiasmados para as próximas aulas; potenciar a montagem de estratégias dos alunos.	
BRIEFING FINAL (5 MINUTOS)				

Apêndice 8 - Exemplo de uma reflexão às aulas assistidas no 1º Período

Aulas assistidas 1º Período

1ª Aula Assistida

Professor: Experiente do sexo masculino

Turma: 12º ano, 2 rapazes e 16 raparigas

Matéria de ensino: Ginástica de aparelhos

A presente aula tinha como objetivo desenvolver conteúdos relativos à matéria de ginástica de aparelhos, preparando os alunos para a avaliação. Em termos de organização do material, no início da aula, os alunos foram orientados pelo professor no sentido de organizarem³ estações, dispondo nas mesmas os materiais: uma estação onde era realizado trabalho na trave, uma onde eram trabalhados os saltos no minitrampolim, e uma onde eram trabalhados os saltos para o cavalo. Neste sentido, o tempo foi muito bem rentabilizado, na medida que rapidamente os alunos montaram as estações, de forma ordenada e organizada.

A aula iniciou-se com um aquecimento, onde os alunos realizaram 3-4 voltas ao ginásio, estando o professor no centro, enquanto os alunos se deslocavam. De seguida, os alunos foram dispostos em meia-lua à frente do professor, o qual demonstrou 4 exercícios funcionais que deveriam ser realizados pelos alunos, durante 30 segundos e 3 vezes. No que diz respeito ao aquecimento, referir que na parte inicial do aquecimento, o posicionamento do professor não permitia manter todos os alunos no seu campo visual, pois ao encontra-se no centro, quando os alunos corriam, havia sempre um momento em que o mesmo perdia o contacto visual e controlo.

Após o aquecimento, a turma foi dividida em três grupos, e tendo em conta o número de alunos, poderia ter sido mais rentável criar uma quarta estação de modo que a extensão dos grupos fosse mais pequena e permitisse um tempo de empenhamento motor mais elevado. Para além disso, ao ter vários alunos por grupo, houve maior tendência para comportamentos de desvio, pois como havia 4-5 alunos na fila de espera, havia mais conversas e comportamentos inadequados.

Embora as três estações funcionassem de forma simultânea, o grande foco do professor durante a aula foi a estação de salto de cavalo, fornecendo a maioria dos feedbacks a essa estação, recorrendo várias vezes à demonstração quando necessário. Importante referir que quando estas demonstrações e ajudas eram fornecidas, o professor ficava de costas para os restantes elementos da turma, perdendo o controlo visual sobre

os mesmos. Por outro lado, após metade da aula, e tendo em conta que havia um número considerável de alunos que não estavam a ser capazes de realizar com sucesso a tarefa, decidiu modificar o exercício, trocando o boque pelo plinto, para que os alunos não tivessem medo de se sentarem em cima do mesmo. Ou seja, o professor simplificou o exercício, recorrendo a uma situação de aprendizagem para que os alunos pudessem ter mais confiança e se sentissem mais seguros. Relativamente às outras estações, os feedbacks eram reduzidos, pois o foco eram principalmente na estação de salto de cavalo.

Referindo de forma mais específica o controlo sobre os alunos da turma, ao longo da aula, e devido ao trabalho por estações, estando o professor focado mais especificamente numa delas, tal como referido anteriormente, houve um menor controlo sobre toda a turma, o que no final da aula conduziu a que alguns alunos se encontrassem a conversar e com comportamentos fora da tarefa proposta, e embora o professor corrigisse algumas vezes esses comportamentos, os mesmos voltavam a se repetir com alguma frequência.

Relativamente ao clima e afetividade, o mesmo foi positivo ao longo da aula, com o professor a encorajar os alunos e a elogiá-los quando os mesmos eram bem-sucedidos, bem como quando eram capazes de pôr em prática as informações ou dicas por ele fornecidas. Um outro aspeto, foi o facto de fornecer diversas opções que permitissem os alunos alcançarem o sucesso das tarefas, e tratar todos os alunos pelo nome, sendo simpático para com os mesmos.

De forma geral, a meu ver a aula permitiu o professor alcançar os objetivos pretendidos, pois cada um dos grupos passou duas vezes por cada uma das estações, permitindo-lhes trabalhar os diversos elementos com alguma frequência, no entanto, considero que tendo em conta os materiais disponíveis e o número de alunos, o tempo de prática poderia ter sido mais bem rentabilizado.

Apêndice 9 -Exemplo de uma reflexão às aulas assistidas no 3º Período

15ª Aula Assistida

Professor: Inexperiente do sexo masculino

Turma: 7º ano

Matéria de ensino: Atividades Rítmicas e Expressivas

A presente aula tinha o objetivo de introduzir conteúdos relacionados com as ARE, nomeadamente, a noção de ritmo, consciência dos tempos musicais e a capacidade de coordenação os movimentos de acordo com a música.

Começar por referir que sendo o objetivo do primeiro exercício apresentado pelo professor desenvolver a aptidão física, promover a interação social e aquecer os alunos, preparando-os para a aula, o mesmo não foi adequado a todos os objetivos, pois no jogo da aranha, embora os alunos se tentem apanhar uns aos outros, existe uma interação social elevada, pois cada aluno está focado única e exclusivamente em si próprio. A meu ver, uma vez que se trata de uma matéria de ensino onde os alunos devem aprender a interagir e a estarem à vontade com o parceiro, o jogo de aquecimento poderia ter tido em consideração essa vertente e envolvido maior interação entre alunos. Considero que o jogo da corrente ou do gato e do rato poderia ter sido mais adequado, promovendo mais cooperação e trabalho de equipa, mas também porque poderiam ser realizados com o auxílio da música, corrida e deslocamento em função do ritmo da música, por exemplo.

O segundo exercício, pretendia que os alunos aprendessem a contar tempos, estando inicialmente sentados na bancada e tentando acompanhar com palmas a cadência musical. Embora eu compreenda o objetivo desta estratégia e considere que a mesma tenha sido bem implementada, com alunos destas idades este tipo de atividades pode torna-se um pouco menos motivante, pelo que o mesmo tipo de lógica, mas com deslocamento pelo espaço, em que a marcação de tempo pode ser feita através do batimento de pés, de mãos ou de toques no corpo, poderia ser mais dinâmica e motivante, potenciando simultaneamente, a movimentação do corpo pelo espaço. Claro que o professor acompanharia os alunos e demonstraria numa fase inicial, para que os mesmos pudessem, de forma mais lúdica, aprender a contar tempo. Ou então, tendo em conta que o professor pretendia contribuir para a interação social, realizar este exercício, mas com deslocamento pelo espaço e onde o par tem de marcar adequadamente os tempos.

Em termos de organização das tarefas e de gestão dos alunos, considero que a aula progrediu de forma crescente, partindo de situações mais simples, para trabalho mais específico, nomeadamente, do regadinho. A forma como o professor organizou o ensino desta dança foi igualmente positiva, pois este dividiu a coreografia, ensinando em primeiro lugar o passo de marcha, passando para o segundo, o passo cruzado, quando o primeiro já se encontrava minimamente dominado pelos alunos. Contudo, para uma aula de introdução às ARE, considero que este tipo de coreografia poderá ter sido um desafio grande para os alunos, dado que nem todos tinham a mesma capacidade de coordenação e memorização de passos. Uma estratégia poderia ter sido trabalhar a música do regadinho, mas ainda sem definir a coreografia, deixando os alunos explorarem um pouco os ritmos e os tempos da mesma, de forma mais livre. Ou então, introduzir os passos, mas com o professor a acompanhar e a demonstrar constantemente o que pretendia, para potenciar a compreensão dos alunos sobre o que se pretende.

De forma geral, os objetivos foram alcançados e os alunos estiveram envolvidos nas tarefas, mas a parte motivacional necessita ser potenciada, principalmente entre os rapazes, onde a dança apresenta alguns estereótipos, pelo que jogos e situações mais lúdicas podem ajudar a retirar esse peso “negativo”.

Apêndice 10 - Artigo da ACPC: “Metodologia aplicada à construção de uma ferramenta didático-pedagógica”

**“Metodologia aplicada à construção de uma ferramenta didático-
pedagógica”**

Mendes, R. 1; Costa, L. 1; Caldas, R. 1; Nóbrega, M. 3; Carvalho, M. 4; Correia,
A. 1; Antunes, H. 1,2; Lopes, H. 1,5

1 Departamento de Educação Física e Desporto, Faculdade de Ciências
Sociais, Universidade da Madeira, Portugal

2 Centro de Investigação, Desenvolvimento e Inovação em Turismo

3

4

5 Research Center in Sports Sciences, Health Sciences and Human
Development (CIDESD)

Regina Mendes - reginalilianamendes@hotmail.com

“Metodologia aplicada à construção de uma ferramenta didático-pedagógica”

Resumo

O presente artigo investiga a importância de adotar uma abordagem holística na avaliação do percurso escolar dos alunos, enfatizando que o desempenho acadêmico é influenciado por uma gama complexa de fatores que vão além das notas tradicionais. Utilizando uma metodologia que combina revisões de literatura, entrevistas e questionários dirigidos a professores, o estudo revela a necessidade da construção de uma ferramenta abrangente que permita aos educadores ter acesso a informações detalhadas sobre os alunos, desde o início até ao final da escolaridade obrigatória. Os resultados indicam que os professores valorizam a inclusão de dados sobre a vida escolar, contexto socioeconómico, saúde e bem-estar, e apoio familiar dos alunos, sugerindo uma abordagem direcionada para o apoio ao aluno e o desenvolvimento de intervenções pedagógicas personalizadas. Além disso, na disciplina de Educação Física, critérios específicos para cada matéria de ensino são considerados importantes para o desenvolvimento físico, social, cognitivo e emocional dos alunos. Os professores expressam uma percepção positiva sobre a utilidade e construção da ferramenta proposta, embora ressaltem preocupações sobre a carga de trabalho adicional, privacidade dos alunos e sobrecarga burocrática. Este estudo sublinha a importância de uma abordagem educacional que reconheça a complexidade dos fatores que influenciam a aprendizagem e a necessidade de intervenções pedagógicas adaptadas às necessidades individuais dos alunos.

Palavras-chave: Desenvolvimento Integral; Percepção; Personalização do ensino; Educação Física; Formação holística

"Methodology applied to the construction of a didactic-pedagogical tool"

Abstract

This article explores the importance of adopting a holistic approach in assessing students' educational journey, highlighting that academic performance is influenced by a complex range of factors beyond traditional grades. Utilizing a methodology that combines literature reviews, interviews, and surveys directed at teachers, the study reveals the need for a comprehensive tool that allows educators to access detailed information about students from the beginning to the end of compulsory schooling. The findings indicate that teachers value the inclusion of data on school life, socio-economic background, health and well-being, and family support for students, suggesting an approach aimed at student support and the development of personalized pedagogical interventions. Furthermore, in Physical Education, specific criteria for each subject of teaching are considered important for the physical, social, cognitive, and emotional development of students. Teachers express a positive perception of the utility and construction of the proposed tool, although they raise concerns about additional workload, student privacy, and bureaucratic overload. This study underscores the importance of an educational approach that recognizes the complexity of factors influencing learning and the need for pedagogical interventions tailored to the individual needs of students.

Keywords: Whole-person Development; Perception; Teaching Personalization; Physical Education; Holistic Education

“Metodologia aplicada à construção de uma ferramenta didático-pedagógica”

Introdução

No contexto educativo contemporâneo, reconhece-se cada vez mais que o desempenho escolar de um aluno não pode ser compreendido exclusivamente através da vertente tradicional das notas. Enquanto as notas escolares têm um lugar inegável na avaliação do conhecimento, é imperativo considerar uma abundância de outros elementos igualmente impactantes na trajetória educacional de um estudante, pois os novos contextos refletem a necessidade de uma formação adequada a uma população infantil cada vez mais diversificada em termos de motivações, expectativas, habilidades e conhecimentos (Esteves, 2014).

Ao reconhecer o aluno integralmente e pretender contribuir para o seu desenvolvimento global, surge a necessidade de uma abordagem mais holística na avaliação do seu percurso escolar, pois tal como refere Costa (2013), o sucesso ou o insucesso escolar depende das características e capacidades individuais, mas de variáveis contextuais.

Numa sociedade onde mudanças contextuais, questões familiares e socioeconómicas impactam o desenvolvimento dos alunos, torna-se fundamental ir além do registo estático dos dados, considerando fatores pessoais, socioeconómicos, questões psicológicas, académicas e experiências sociais, pois estas influenciam significativamente o percurso académico (Ribeiro, 2019).

Perante tal cenário, identificou-se um problema, particularmente associado à falta de informação sobre os alunos. Assim, considerou-se que seria uma mais-valia para os professores ter dados sobre seus alunos desde o início da escolaridade até ao final da mesma, ou seja, dados que acompanham o aluno ao longo da sua escolaridade obrigatória. Para tal, procurou-se recolher dados que auxiliassem na descoberta de soluções para o problema encontrado.

Assim sendo, o presente artigo expõe as opiniões de um grupo de professores em relação a um conjunto de critérios considerados pertinentes para conhecer e melhor caracterizar o aluno.

Metodologia

No âmbito do presente estudo, procurou-se adotar uma metodologia que contemplasse uma abordagem multifacetada, utilizando revisões de literatura, coleta de dados, através de entrevistas e de um inquérito por questionário a diferentes professores, no sentido de compreender a sua perceção relativamente à temática em estudo.

Amostra de estudo e procedimentos de recolha de informação

Foi utilizada uma revisão da literatura, que permitiu estabelecer um embasamento teórico sólido para o desenvolvimento da presente ferramenta, a qual englobou fontes académicas, periódicos especializados e obras relevantes no campo da educação. As principais fontes de pesquisa utilizadas foram o ResearchGate, o Google Académico, o ScienceDirect e o PubMed. Como resultado desse procedimento, conseguiu-se identificar um conjunto de fichas e questionários de aluno já existentes, proporcionando "*insights*" valiosos que

contribuíram para uma compreensão mais aprofundada das práticas e modelos existentes.

Por conseguinte, a fim de conseguir uma base teórica ainda mais consistente e suportada, realizaram-se coletas de dados através de consultas diretas por questionário a 70 professores de diversas áreas curriculares (30 professores de Educação Física e 40 professores de línguas e humanidades, arte visuais, ciências e tecnologias e economia), não sendo relevante diferenciá-los por anos de experiência ou áreas de intervenção, embora tenhamos procurado ter alguma sensibilidade mais específica para a disciplina de Educação Física. Bem como, entrevistas semiestruturadas a 11 agentes educativos, que na nossa opinião eram os experts, apresentando mais conhecimentos nas suas áreas de intervenção. Nomeadamente, 7 coordenadores dos vários departamentos (artes visuais, ciências e tecnologias, economia e filosofia), 2 delegados dos grupos disciplinares de educação física, e ainda, 2 delegados do conselho pedagógico, o que se demonstrou uma contribuição significativa com as perspetivas dos mesmos sobre o acompanhamento académico e com informações que auxiliaram a moldar os conteúdos e tópicos da ficha.

No que concerne à construção dos instrumentos de recolha de dados, o questionário foi realizado tendo por base as informações recolhidas na bibliografia, utilizando perguntas fechadas e abertas sobre a temática, bem como uma secção com uma escala do tipo likert sobre a importância de um conjunto de parâmetros que a ficha do aluno poderia conter, sendo que 1 significava “nada importante” e 5 “extremamente importante”. No caso das entrevistas, foi realizado um guião de entrevista semiestruturada, com um conjunto de questões

abertas sobre a mesma temática, onde os professores deveriam referir os critérios que gostariam de ver presentes numa ficha individual de aluno, bem como a sua opinião relativamente à pertinência da mesma.

Apresentação e Discussão de resultados

Ao explorar a literatura especializada, juntamente com a análise das fichas de aluno já existentes, foi possível identificar uma gama abrangente de componentes que contribuem para compreender a singularidade de cada aluno, onde podemos destacar alguns dos tópicos mais recorrentes e significativos, nomeadamente:

- Comportamento e Relacionamento Interpessoal;
- Desempenho Académico;
- Envolvimento em Atividades Extracurriculares;
- Contexto Socioeconómico;
- Necessidades Especiais e Problemas de Saúde;
- Motivação e Autodisciplina;
- Perceção sobre a escola e a perceção escolar;

Perante tais tópicos, procurámos corroborar com a opinião dos professores, percebendo qual a perspetiva dos mesmos face à importância que cada um destes tópicos apresenta para a caracterização e o conhecimento dos alunos.

Resultados do Inquérito por Questionário

No que diz respeito aos dados recolhidos no contacto com os professores, é importante referir que de forma geral os dados apontam para uma grande receptividade a este tipo de ficha, com a globalidade dos professores a considerarem pertinente a sua construção e implementação (91,4%, 64 professores). Apenas uma pequena percentagem, 8,6% (6 professores), considerou que este tipo de ferramenta não apresentava qualquer tipo de interesse.

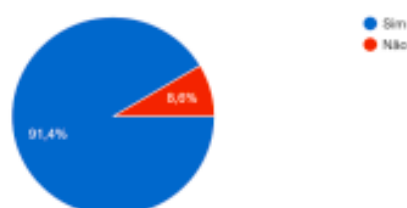


Figura 19 - Opinião dos professores quanto à pertinência da ficha individual do aluno

Um outro dado interessante que podemos observar através das respostas ao questionário foi a percentagem de professores que utilizava ou possui fichas do género da que estamos a desenvolver para avaliar os seus alunos. Conseguimos perceber que apenas 25,7% (18) dos professores recorriam a este tipo de ferramenta.



Figura 20 - Percentagem de professores que utilizam fichas deste género

1. Dados gerais do aluno

Tendo em conta que pretendemos que a ficha escolar do aluno apresente uma parte inicial com informações relativas aos dados gerais do aluno, e que podem ser pertinentes para os professores de todas as disciplinas, apresentamos em seguida os resultados das questões relacionadas com a opinião dos professores em relação aos tópicos sugeridos dentro dessa temática.

1.1. Vida escolar dos alunos

No que diz respeito ao primeiro tópico, procurámos perceber qual a opinião dos professores relativamente à relevância de considerar um conjunto de critérios relacionados com a vida escolar do aluno, nomeadamente: a disciplina que mais gosta, a disciplina que menos gosta, disciplinas onde obteve componente negativa, o número de reprovações e ainda, até onde pretende prosseguir os estudos.

Após analisar os resultados, tal como podemos constatar pelos gráficos, os critérios considerados "extremamente importante" pela maior percentagem de professores foram "até onde pretende prosseguir os estudos", com 50% (35), "disciplina onde obteve negativa", com 45% (32) e "número de reprovações", com uma percentagem de 44% (31). No caso dos critérios de "disciplina que menos gosta" e "disciplina que mais gosta", foram critérios que os professores consideraram nem muito nem pouco importantes, sendo as percentagens mais expressivas neste nível intermédio (3), 25% (23) e 27% (20), respetivamente.

Dentro desta variável, alguns professores referiram que embora as variáveis já apresentadas fossem importantes, como se pode perceber pelos gráficos abaixo, os mesmos indicaram que ter dados sobre as escolas que o aluno frequentou e as áreas em que o mesmo se destaca, poderiam ser importantes.

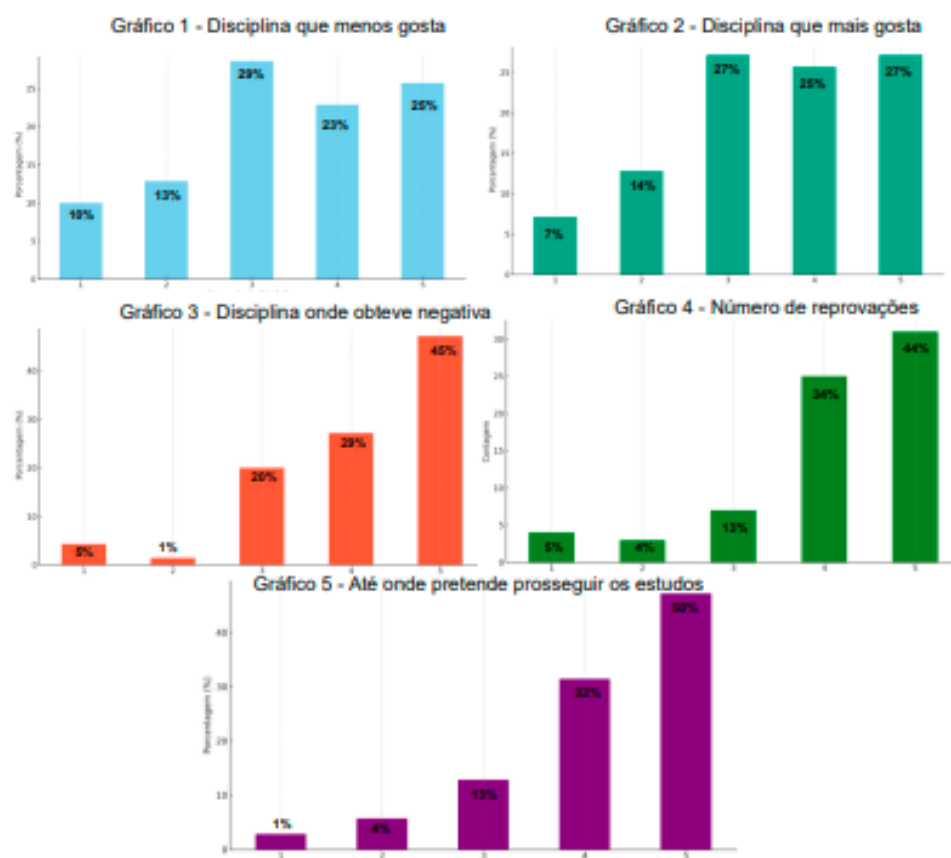


Figura 21 - Critérios sobre a vida escolar do aluno

1.2. Dados socioeconómicos

Relativamente aos dados socioeconómicos dos alunos, foram considerados os critérios: beneficia de apoio escolar, escalão, agregado familiar e acesso à internet e tecnologias. Perante estes critérios, os professores consideraram que os dados sobre o escalão, o apoio escolar e o agregado familiar eram "importantes, muito importantes e extremamente importantes". O "acesso à tecnologia" foi o dado mais valorizado, onde 45% (29), consideraram

“extremamente importante”, seguindo-se dos critérios “agregado familiar”, com 37% (26), e o critério “beneficia de apoio escolar”, com 34% (24).

Além dos critérios referidos anteriormente, alguns professores salientaram ainda que seria importante perceber o tipo de família que os alunos têm e se os pais se interessam ou não pelos estudos dos filhos.

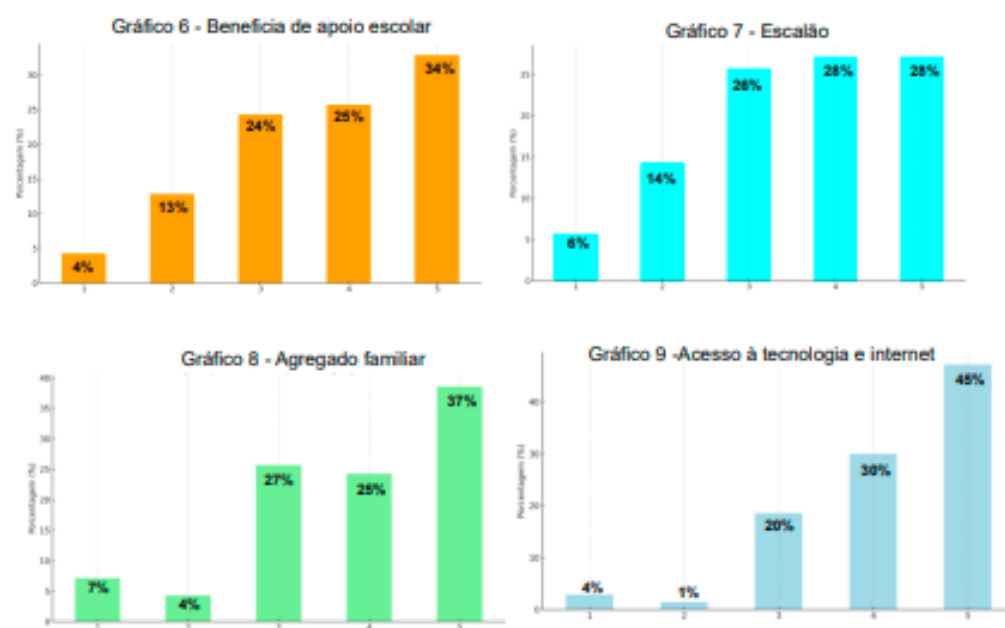


Figura 22 - Critérios dos dados socioeconómicos do aluno

1.3. Dados sobre a saúde e bem-estar do aluno

Para este tópico, considerou-se que a alimentação, os hábitos de sono, a ocupação dos tempos livres e os problemas de saúde seriam critérios pertinentes. De todos os critérios, aquele com destaque é o critério dos “problemas de saúde”, tendo sido considerado “extremamente importante”, por 70% (49) dos professores, para além de ser o critério que apenas 1% dos professores considerou “nada importante”. A alimentação e os hábitos de sono

apresentaram uma valorização idêntica, com os critérios “muito importante e extremamente importante” a rondar os 67% (47 professores). Por fim, a ocupação dos tempos livres foi considerada também pertinente, mas com valores mais baixos, na casa dos 62% (43 professores). Embora com valorização por parte dos professores, todos eles foram considerados por algum professor como pouco importante.

Dentro desta variável, apenas foi referido que os hábitos de estudo dos alunos poderiam ser importantes de ter em consideração para uma melhor caracterização dos mesmos.

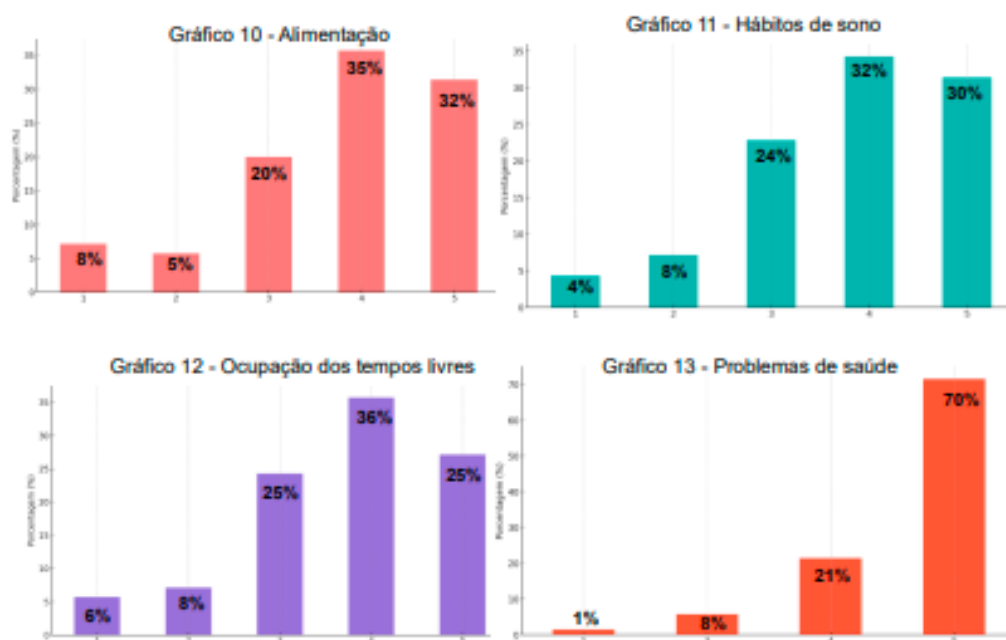


Figura 23 - Critérios dos dados sobre a saúde e bem-estar do aluno

1.4. Dados sobre o encarregado de educação

Relativamente aos encarregados de educação, os critérios apresentados foram os seguintes: estado civil, habilitações literárias e a situação laboral. O

critério que mais professores consideraram "extremamente importante" foi o critério "situação laboral", com uma percentagem de 37% (26 professores). O critério sobre o "estado civil" foi o que uma maior percentagem de professores considerou "nada importante" e "pouco importante", com valores na casa dos 31% (22 professores).

Esta foi uma das variáveis que mais sugestões despoletou nos professores, os quais referiram que seria importante perceber qual o grau de parentesco do encarregado de educação para com o aluno, o tipo de família em que o aluno se encontra inserido e se os pais vêm ou não à escola falar com a diretora de turma.

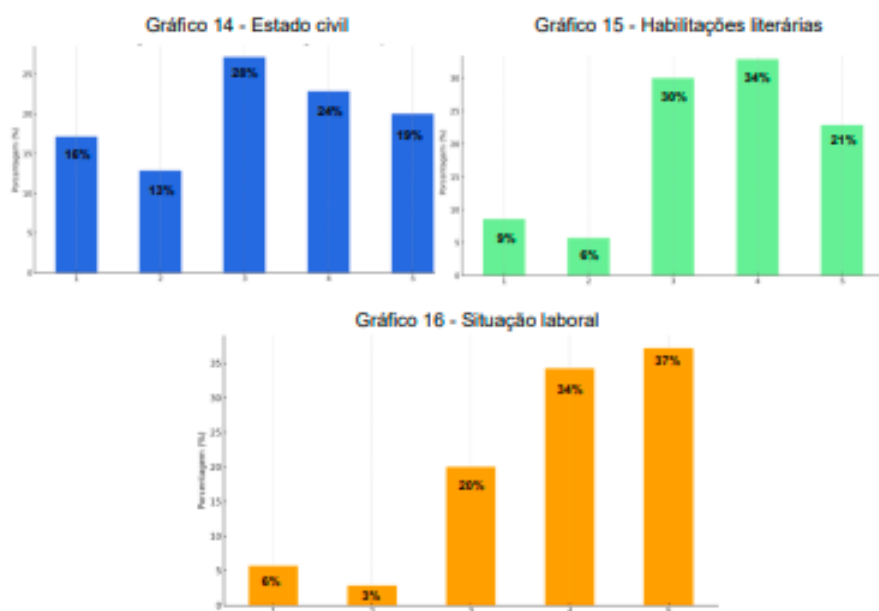


Figura 24 - Critérios sobre os Encarregados de Educação

1.5. Perceção do aluno

Relativamente à perceção do aluno, considerou-se pertinente considerar critérios que envolvessem a "satisfação com a vida", o "gosto pela escola", e o "desempenho escolar", sendo que os professores consideraram que o critério

“desempenho escolar” era “muito importante” e “extremamente importante” com uma percentagem de 86% (61 professores), seguindo-se o critério “gosto pela escola” com uma percentagem de 85% (60 professores). Todos os critérios foram valorizados pelos professores, embora o que foi menos valorizado foi a “satisfação com a vida”.

Para a presente variável, os professores apenas referiram que dados relativos aos objetivos de vida dos alunos poderiam ser pertinentes de ter em consideração.

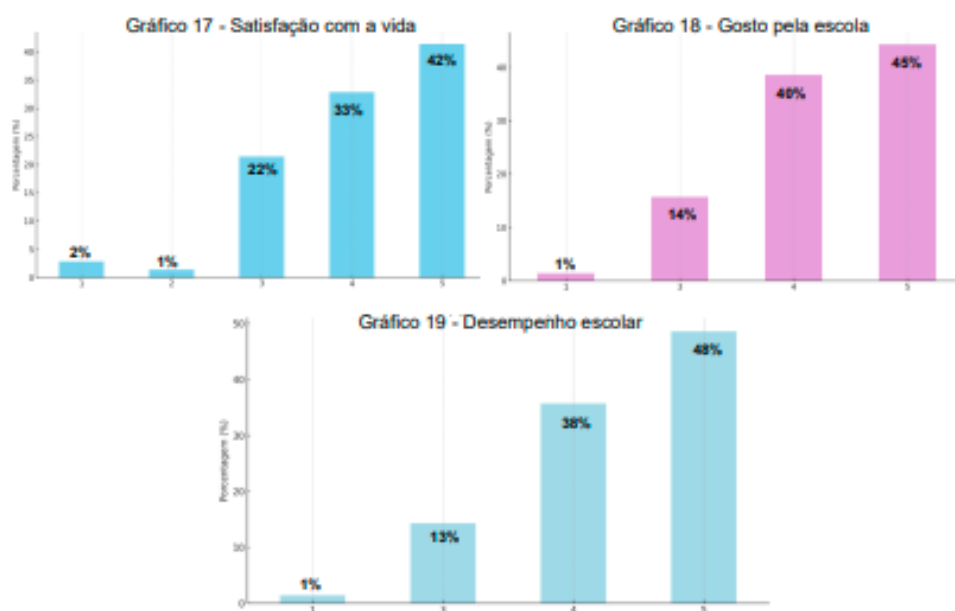


Figura 25 - Critérios sobre a percepção do aluno

2. Questões relativas à disciplina de Educação Física

Relativamente às questões direcionadas para os professores de educação física, tendo por base algumas das diretrizes presentes nas aprendizagens essenciais, procuramos analisar qual a opinião dos professores

em relação a um conjunto de critérios que consideramos fundamentais nas diversas matérias de ensino relativas à disciplina. Assim sendo, os professores foram solicitados a responder segundo uma escala de 1 a 5, a importância que atribuíam a um conjunto de critérios. Complementarmente, serão também apresentadas algumas das sugestões feitas pelos professores para cada uma das matérias de ensino.

2.1. Jogos Desportivos Coletivos

Começando pela categoria dos Jogos Desportivos Coletivos (JDC), considerámos critérios a ter em consideração nos mesmos, no sentido de podermos caracterizar de forma mais precisa os nossos alunos, nomeadamente: o conhecimento de si próprio, a cooperação com os companheiros, o domínio do objeto de jogo e a ocupação racional do espaço. Assim sendo, tal como podemos verificar pelos gráficos abaixo apresentados, 80% (24) dos professores considera que o critério "cooperação com os colegas" é extremamente importante", seguindo-se o "domínio do objeto de jogo" e a "ocupação racional do espaço" com 70% (20) dos professores a considerar "muito importante". Com uma percentagem mais reduzida, 60% (18) professores, temos o critério "conhecimento de si próprio", o que indica que das 4 variáveis consideradas, esta é considerada a menos relevante para a matéria em questão. Por outro lado, é também relevante destacar que nenhum dos professores considerou "nada importante" e "pouco importante" nenhum dos critérios anteriormente referidos.

Como sugestão para esta matéria, alguns professores referiram ser pertinente incluir dados que permitissem identificar as modalidades que os alunos dominam e se possuem ou não conhecimento pelas regras.

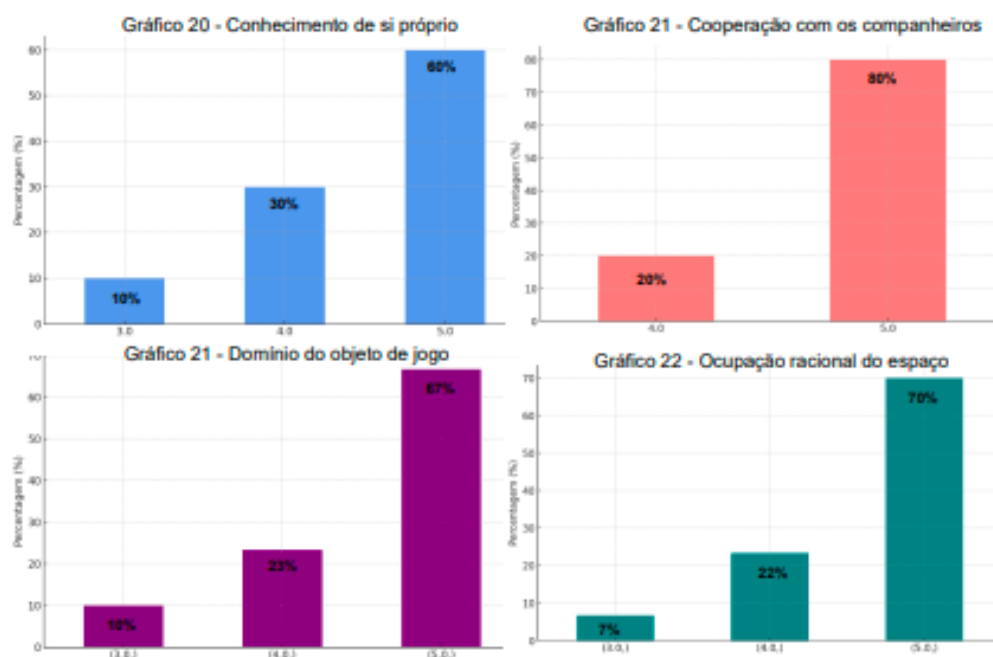


Figura 26 - Critérios para os Jogos Desportivos Coletivos

2.2. Ginástica

No caso da matéria de ensino ginástica, foram identificados os seguintes critérios como fundamentais para uma melhor caracterização do aluno: o conhecimento de si próprio, a cooperação com os companheiros e a consciência e o domínio corporal. Ao analisarmos os gráficos abaixo apresentados, verificamos que os dois critérios mais valorizados pelos professores foram a "consciência e o domínio corporal" e o "conhecimento de si próprio", com 80% (24) e 75% (22) dos professores a considerarem os mesmos "extremamente importantes". Em seguida, podemos destacar que a cooperação com os companheiros, embora seja considerada como "extremamente importante" por cerca de mais de metade dos professores (17), é a componente onde, embora

pouco significativa, uma percentagem de 5% considera "pouco importante" ter em consideração este critério. Por fim, referir que nenhum professor considerou "nada importante" nenhum dos critérios apresentados.

Para a matéria de ginástica, adicionalmente, alguns professores referiram que seria importante recolher informações sobre o nível de conhecimento dos alunos sobre as principais ações motoras dos elementos gímnicos e ainda, dados que permitissem ordenar as especialidades da ginástica da maior para a menor proficiência.

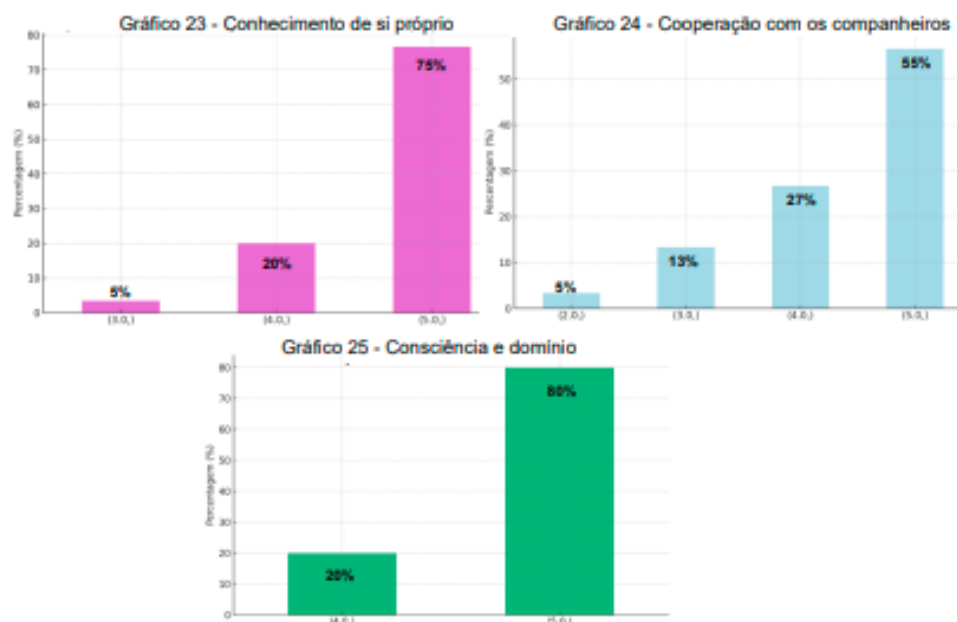


Figura 27 - Critérios para a ginástica;

2.3. Atividades Rítmicas e Expressivas

No que diz respeito às Atividades Rítmicas e Expressivas (ARE), foram considerados os seguintes critérios: cooperação com os companheiros, a consciência e o domínio corporal, a relação música/movimento e a

expressividade. Após analisar os gráficos, foi possível constatar que o critério que mais professores considerava "extremamente importante" foi a consciência e o domínio corporal com uma percentagem de 82% (25 professores), seguindo-se a relação música/movimento, com 76% (23) dos professores, a cooperação com os companheiros e a expressividade, com 73% (22) e 70% (21), respetivamente. Nenhum dos professores considerou "nada importante" ou "pouco importante" nenhum dos critérios apresentados.

Para as ARE, apenas foi sugerido que seria importante perceber qual o estilo de dança que o aluno prefere ou tem maior proficiência em realizar.

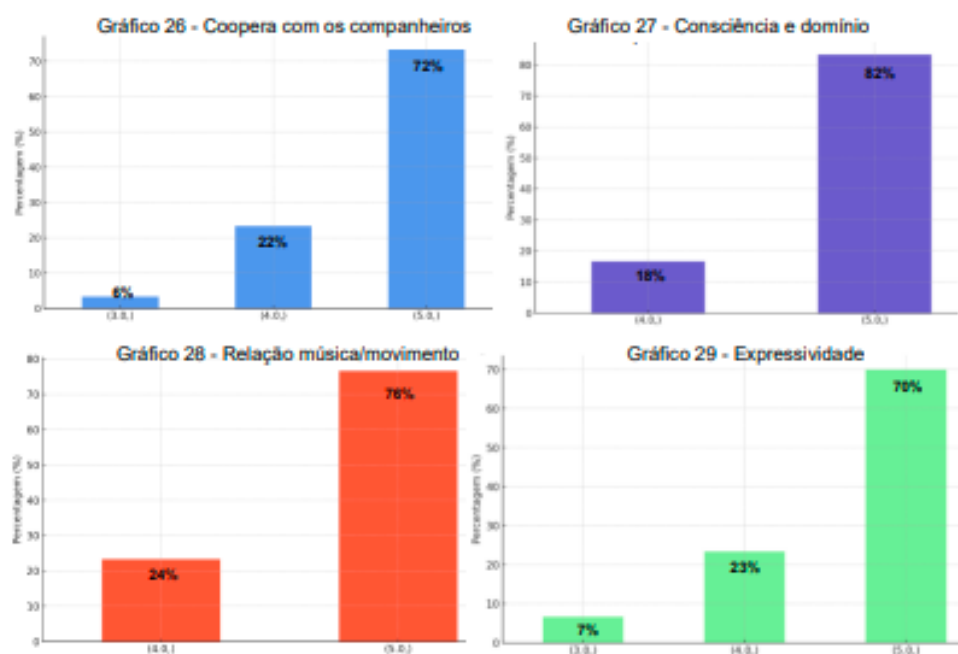


Figura 28 - Critérios para as ARE

2.4. Atletismo

No que diz respeito ao Atletismo, e tendo em conta as características associadas a esta matéria de ensino, foram considerados os seguintes critérios: conhecimento de si próprio, consciência e domínio corporal e capacidade de resiliência. Perante estes tópicos, os professores consideraram com 80% (24 professores) dos votos que a consciência e domínio corporal eram “extremamente importantes”, seguindo-se a capacidade de resiliência e o conhecimento de si próprio, com 73% (22 professores) e 64% (22 professores), respetivamente. Não foram, tal como anteriormente, assinalados como “nada importante” ou “pouco importante” nenhum dos tópicos.

Na matéria de atletismo, os professores referiram que seria importante incluir critérios relacionados com o conhecimento dos alunos face aos regulamentos e ainda dados que permitissem ordenar as especialidades da que o aluno mais domina para a que menos domina.

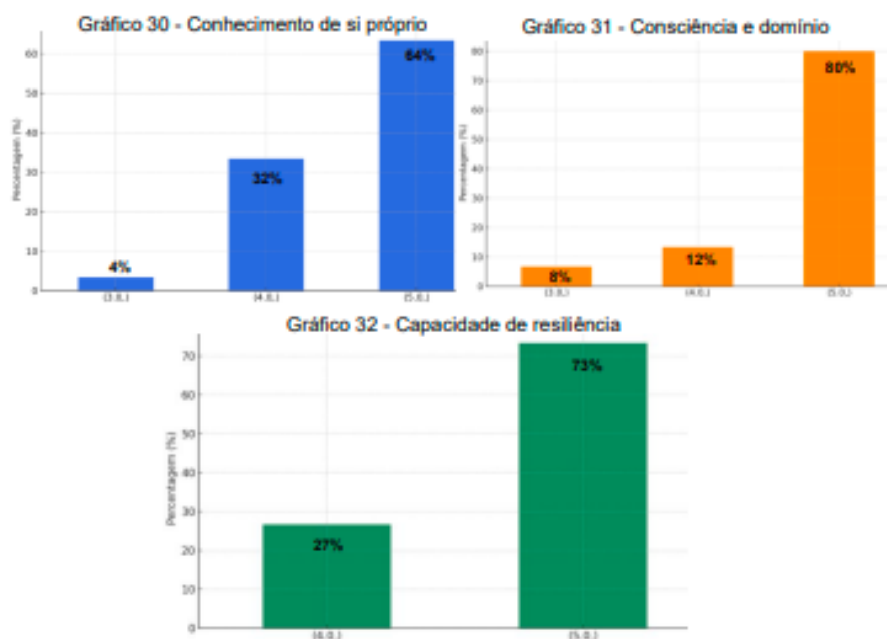


Figura 29 - Critérios para o atletismo

2.5. Patinagem

Ao nível da Patinagem, os critérios conhecimento de si próprio, cooperação com os companheiros e o domínio e a consciência corporal foram apresentados, sendo que a consciência e domínio corporal foram considerados "extremamente importantes" por 80% dos professores (24), seguindo-se o conhecimento de si próprio com 60% (18) e o domínio e a consciência corporal com 56% (17). Apenas no critério de cooperação com os companheiros, cerca de 10% dos professores consideraram "nada importante" e "pouco importante" o presente critério para a matéria em questão.

Na patinagem, não se verificaram qualquer tipo de sugestões por parte dos professores, o que pode ser indicativo de que os critérios apresentados foram considerados pertinentes e suficientes.

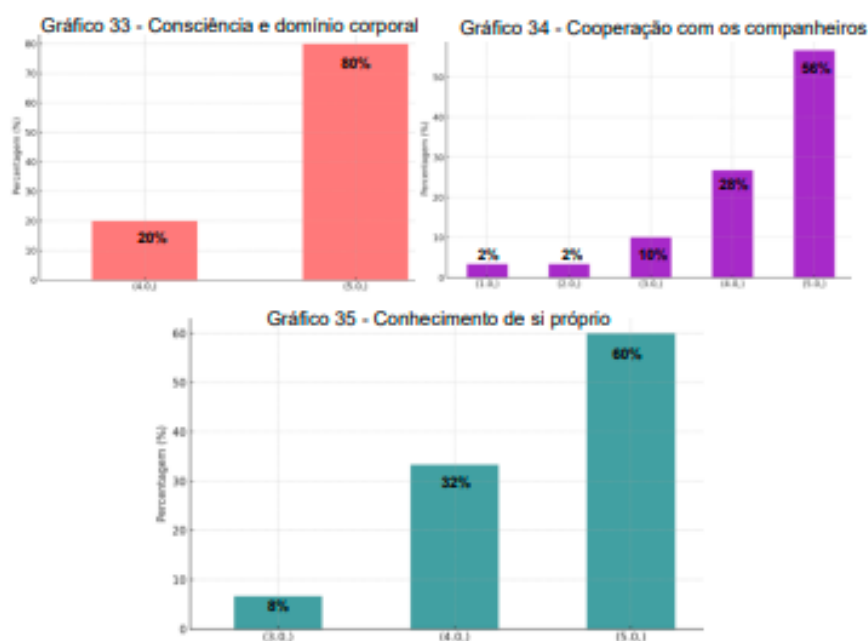


Figura 30 - Critérios para a patinagem

2.6. Desportos de Raquete

Para os desportos de raquete, foram considerados os critérios conhecimento de si próprio, cooperação com os companheiros, domínio da raquete, domínio do objeto de jogo e capacidade de análise do adversário. Tendo em conta tais critérios, o domínio do objeto de jogo foi considerado o critério mais importante, com uma percentagem de 78% (23), seguindo-se o domínio da raquete com uma percentagem de 72% dos professores (22), e por fim temos os restantes critérios com percentagens iguais de 60% (18 professores). Nenhum dos critérios foi considerado "nada importante", mas uma pequena percentagem de professores, 2% (1), considerou como "pouco importante" a capacidade de analisar o adversário.

Nos desportos de raquete, tal como se verificou nas várias matérias referidas anteriormente, os professores referiram ser importante conhecer quais as os desportos de raquete que os alunos dominam, bem como se têm ou não conhecimento das regras das mesmas.

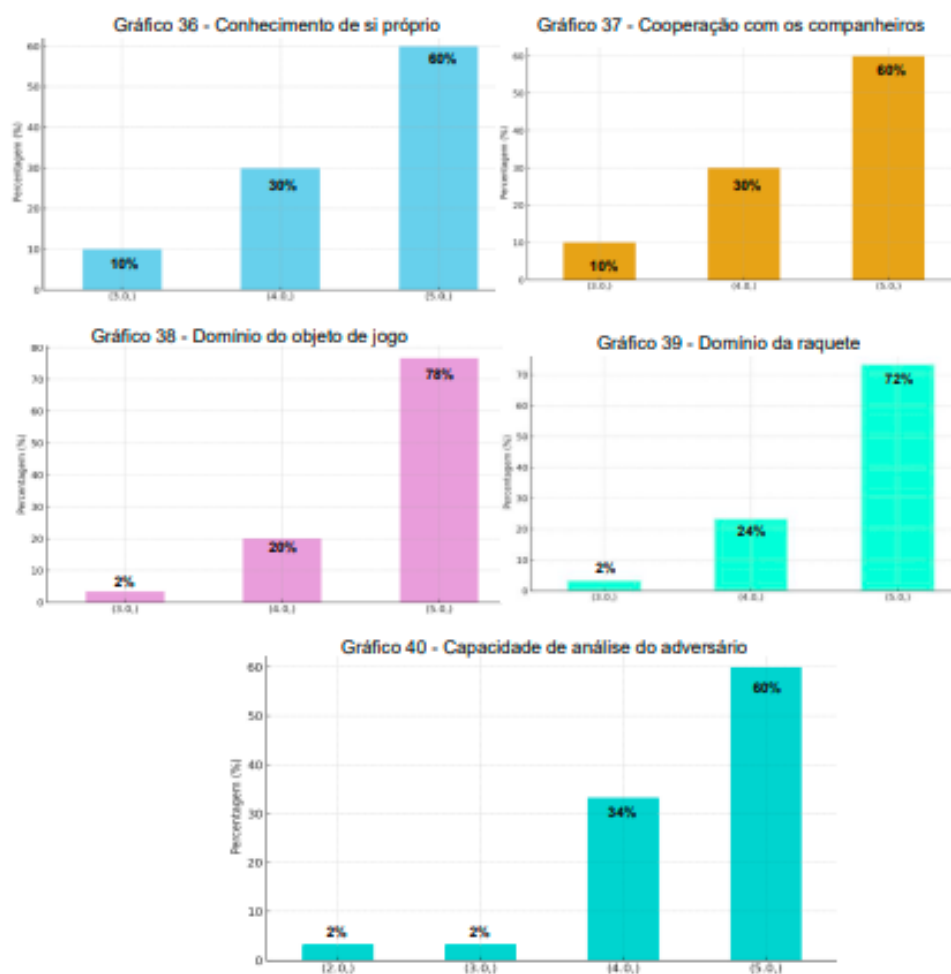


Figura 31 - Critérios para os desportos de raquete

2.7. Desportos de Combate

Para os desportos de combate foi considerado o conhecimento de si próprio, conhecimento da ética dos desportos de combate, a capacidade de adaptação e o diálogo com o opositor. Perante estes critérios, o critério que a

maioria dos professores, 86% (26), considerou ser "extremamente importante" foi o conhecimento da ética associada aos desportos de combate. Seguindo-se deste, podemos destacar com uma percentagem de 70% (21 professores), os critérios conhecimento de si próprio e capacidade de adaptação, sendo o diálogo com o opositor o critério com o valor mais reduzido no que diz respeito à classificação de "extremamente importante". Na generalidade, todos os critérios foram considerados essenciais nos desportos de combate, uma vez que nenhum dos professores considerou que valores abaixo do 3 ("importante").

Para os Desportos de combate, as sugestões envolveram a recolha de informações sobre o conhecimento ou não dos regulamentos e qual o domínio dos alunos nas atividades de preensão e percussão.

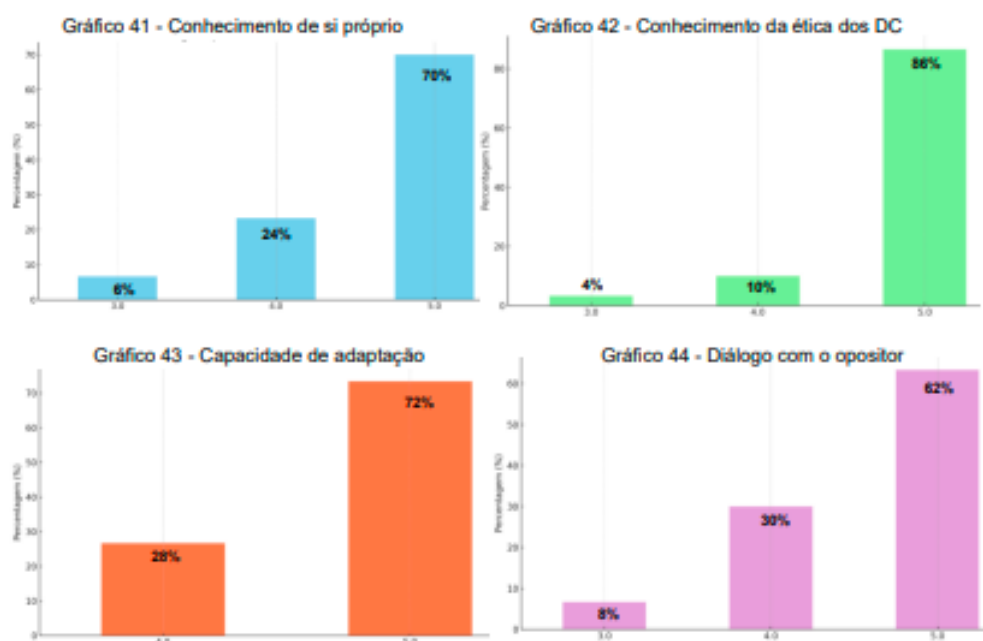


Figura 32 - Critérios para os desportos de combate

2.8. Atividades de Exploração da Natureza

Para esta matéria, tal como as restantes, o critério de conhecimento de si próprio e de cooperação com os companheiros foram considerados, juntamente com a capacidade de análise do contexto e a noção espacial. Perante tais critérios, os professores consideraram que a capacidade de análise de contexto e a noção espacial eram “muito importantes” e “extremamente importantes”, sendo que podemos destacar a capacidade de análise, uma vez que cerca de 92% dos professores a classifica como 5. O conhecimento de si próprio e a cooperação com os companheiros são também valorizados, mas com percentagens a rondar os 15% (5 professores), apenas no critério de “importante”.

Para esta matéria de ensino, os professores apenas sugeriram que seria importante recolher informações sobre quais os desportos de natureza que os alunos dominavam.

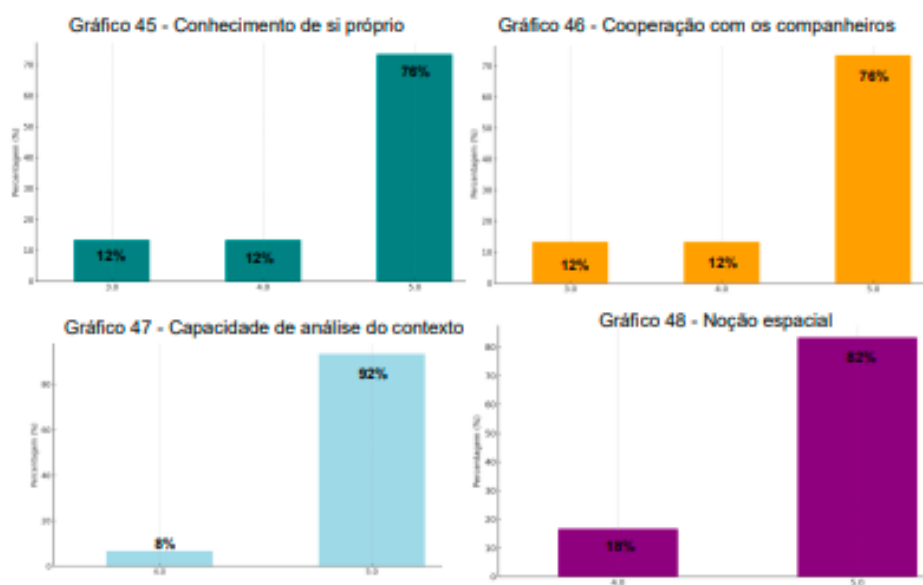


Figura 33 - Critérios para os desportos de exploração da natureza

2.9. Natação

Para a natação, os critérios apresentados foram os seguintes: conhecimento de si próprio, consciência e domínio corporal e capacidade de análise do contexto. O critério considerado mais importante foi a consciência e domínio corporal com cerca de 90% (27) dos professores a classificarem como “extremamente importante”. Dos restantes critérios, o conhecimento de si próprio e a capacidade de análise do contexto apresentaram valores de “extremamente importante” na casa dos 70% (22 professores), embora 2 professores (10%), considera-se este último critério apenas importante. De realçar que ninguém considerou “pouco ou nada importante” nenhum dos critérios referidos.

Para a natação, as sugestões estavam relacionadas com dados sobre as técnicas que os alunos dominavam, na medida que permitia que o professor pudesse planejar de forma mais orientada os exercícios para os seus alunos.

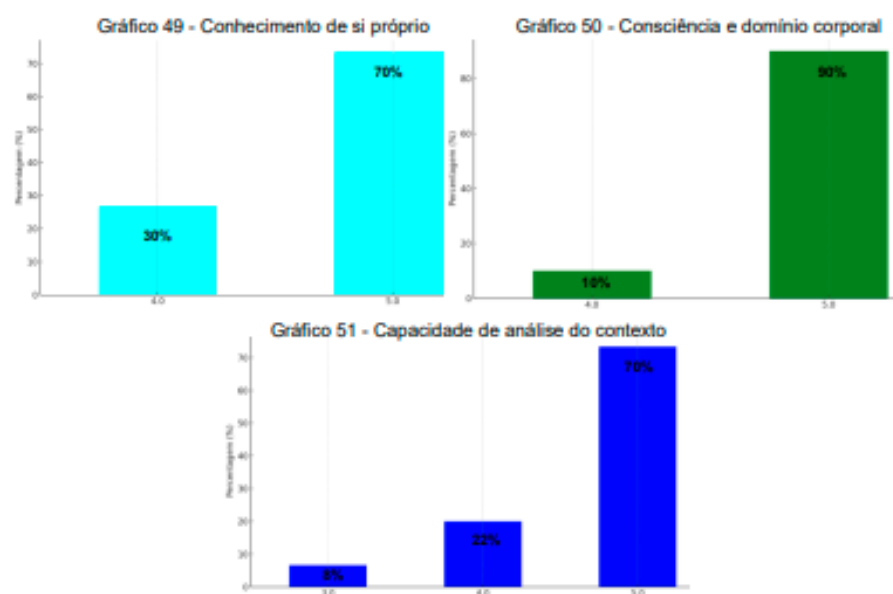


Figura 34 - Critérios para a natação;

2.10. Jogos Tradicionais

Para os jogos tradicionais, tal como para as restantes matérias considerou-se o conhecimento de si próprio e a cooperação com os companheiros, sendo que entre estes dois critérios, os professores consideraram como "extremamente importante" com uma percentagem de 80% (23 professores) a cooperação com os companheiros, enquanto para o critério conhecimento de si próprio esta classificação foi seleccionada por apenas 60% dos professores (18). Nenhum professor considerou os critérios referidos "nada ou pouco importantes".

Para os jogos tradicionais, os professores referiram que seria importante conhecer quais os conhecimentos dos alunos sobre os regulamentos e contexto sociocultural dos jogos, bem como perceber se os alunos eram capazes de cumprir as regras específicas e os padrões técnicos característicos deste tipo de matéria.

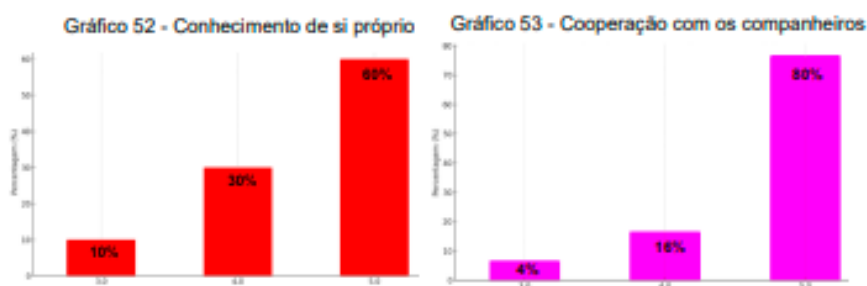


Figura 35 - Critérios para os jogos tradicionais

Resultados das Entrevistas

As entrevistas aos professores revelam uma percepção geralmente positiva sobre a utilidade da ferramenta, embora cada um tenha destacado aspetos específicos. O Delegado do Grupo Disciplinar de Educação Física vê a ferramenta como útil, mas destaca a possibilidade de aumentar a carga de trabalho dos professores, sugerindo a inclusão de dados socioeconómicos e antecedentes dos alunos. O Presidente do Conselho Pedagógico destaca a utilidade da ferramenta para aceder ao historial e competências dos alunos, enfatizando a importância de entender componentes complexas associadas aos alunos, como o comportamento e meio familiar. A Coordenadora do Departamento de Línguas considera que a ferramenta tem potencial, mas alerta para o impacto negativo das expectativas geradas, mencionando a importância de conhecer o aluno para integrá-lo no contexto escolar. A Coordenadora do Departamento de Artes destaca a utilidade da ferramenta, mas salienta a importância de equilibrar o preenchimento para não invadir a vida privada dos alunos, sugerindo a inclusão de parâmetros relacionados aos 3 saberes nas Artes. A Coordenadora do Departamento de Ciências Exatas e da Natureza e Tecnologias realça a importância da ferramenta para conhecer o quadro geral e pessoal dos alunos, expressando interesse em dados gerais e específicos para as ciências exatas e tecnologias. Por fim, a Coordenadora do Departamento de Filosofia considera o projeto interessante, mas destaca a necessidade de ponderar sobre a privacidade dos alunos e a sobrecarga burocrática dos professores, sugerindo a inclusão de dados sobre a capacidade de raciocínio

lógico e abstrato, relações interpessoais e sensibilidade artística nas aulas de Filosofia.

Discussão dos Resultados

Os dados recolhidos fornecem informações valiosas sobre as preferências e percepções dos professores em relação ao perfil dos alunos. Destacam-se a importância de conhecer as disciplinas onde os alunos enfrentam dificuldades e os seus objetivos futuros. Isso sugere uma abordagem direcionada para apoiar os alunos, permitindo intervenções pedagógicas mais personalizadas. Além disso, ao incluir dados sobre escolas anteriores e áreas de destaque dos alunos poderíamos contribuir para o entendimento do contexto educacional, beneficiando estratégias de ensino mais eficazes.

Os dados socioeconómicos destacam o acesso à internet, apoio escolar e estrutura familiar, refletindo uma preocupação com as barreiras à aprendizagem para além da escola. Destaca-se a importância de considerar este contexto para garantir oportunidades de sucesso iguais, como mencionado por da Silva et al. (2010), onde o atendimento às necessidades específicas dos alunos pode levar a um desempenho académico satisfatório, independentemente da origem socioeconómica.

O bem-estar dos alunos é uma prioridade para os professores, com especial atenção para os problemas de saúde. Este enfoque está alinhado com a crescente consciência da importância do bem-estar físico e mental para a aprendizagem. Problemas de saúde e maus hábitos alimentares podem afetar negativamente o desempenho escolar, como indicado por Kristjánsson et al. (2010). Por outro lado, o aumento do número de alunos com doenças crónicas

pode levar a dificuldades académicas, sociais e emocionais, destacando a necessidade de compreender estas situações para garantir resultados semelhantes entre alunos (Nonose, 2009).

Informações sobre a situação laboral e as habilitações literárias dos encarregados de educação são também consideradas cruciais, sugerindo que os professores valorizam um entendimento do ambiente de apoio do aluno. Carneiro et al. (2007), Heckman (2008) e Hill e Duncan (1987), reforçam estas escolhas, ao referirem que pais mais escolarizados e com rendimentos mais elevados têm a possibilidade de pôr à disposição dos filhos uma série de recursos, desde idades precoces, contribuindo para os seus desenvolvimentos cognitivos.

A importância atribuída ao desempenho escolar e ao gosto pela escola, sublinha a conexão percebida entre a atitude do aluno face à escola e o seu sucesso académico, sendo os mesmos entendidos como pontos-chave para o comprometimento e motivação do aluno em aprender. Estes dados podem ser fundamentados com os estudos de Sanzana et al. (2015) e Corpus e Wormington (2014), os quais destacam a relevância da motivação e da auto-percepção nas habilidades académicas enquanto fatores cruciais para o desempenho académico, bem como a valorização da atitude do aluno em relação à escola.

No caso mais específico da vertente da Educação Física (EF), os diferentes critérios apresentados em cada uma das matérias a ela associadas, refletem uma abordagem pedagógica que valorize não só as habilidades físicas, mas também o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, o que se encontra alinhado com as diretrizes das aprendizagens essenciais, que enfatizam uma EF integral, focada no bem-estar e na formação dos estudantes.

Nos JDC, destaca-se a importância da “cooperação com os colegas” para promover o trabalho de equipa e as habilidades sociais, em linha com estudos como o de Dyson e Casey (2012), que apontam para a eficácia dos modelos baseados em jogos para a promoção de habilidades sociais e colaborativas entre os alunos, sendo a cooperação e o trabalho de equipa essenciais para o sucesso neste tipo de matérias. Além disso, a compreensão tática e estratégica é essencial, como indicado por Mitchell et al. (2013), destacando a necessidade de dominar o jogo e ocupar o espaço de forma racional para desenvolver a capacidade de tomar decisões informadas e compreender os princípios subjacentes aos desportos coletivos.

No caso da ginástica, é dado destaque à importância da consciência corporal e autoconhecimento para a segurança e eficácia na prática, promovendo o desenvolvimento da autoestima. Zaccagni e Gualdi (2023) afirmam que a ginástica requer controle preciso do corpo, oferecendo uma oportunidade para os alunos desenvolverem uma relação positiva com os seus corpos. Nas ARE, a ênfase na consciência corporal sugere uma abordagem que valoriza a expressão pessoal e artística, como indicado por Risner e Stinson (2010), potenciando o desenvolvimento da identidade e individualidade dos alunos.

No atletismo, tal como anteriormente é dada ênfase na “consciência e domínio corporal”, mas também na “capacidade de resiliência”, refletindo a importância da preparação física e mental, ressoando com a pesquisa de Beets e Pitetti (2005), os quais ressaltam que atividades estruturadas, como o atletismo, são fundamentais para desenvolver a consciência corporal, o controlo

motor e a resiliência, aspetos essenciais para enfrentar desafios tanto físicos quanto mentais.

No caso dos desportos de combate, a valorização do "conhecimento da ética dos desportos de combate" ressalta a importância de valores como respeito e integridade, como fundamentais para a prática responsável dessas modalidades, conforme discutido por Viet e Browning (2010), ao referirem que a prática responsável destes tipos de modalidades exige não apenas a habilidade física, mas também um profundo compromisso com valores como respeito, integridade e a honra desportiva.

Por fim, ao nível das atividades de exploração da natureza e da natação, a valorização da "capacidade de análise do contexto" aponta para a importância ser capaz de se adaptar adequadamente de modo a garantir a segurança das atividades realizadas fora do espaço de aula habitual.

Conclusão

Os resultados destacam uma abordagem ampla na Educação Física, valorizando habilidades sociais, cognitivas e emocionais, além do físico. Esta visão é apoiada pela literatura académica, reconhecendo a disciplina como fundamental na formação dos alunos. Os professores priorizam uma visão holística dos alunos, considerando o seu contexto e necessidades individuais para uma intervenção pedagógica eficaz.

Apesar da valorização da ferramenta pelos professores, surgem preocupações com o aumento da carga de trabalho e a invasão de privacidade dos alunos, sendo crucial equilibrar a obtenção de informações detalhadas com a preservação da privacidade, minimizando a sobrecarga dos professores e

adaptando a ferramenta às necessidades de cada disciplina e contexto educativo.

Referências Bibliográficas

- Beets, M. W., & Pitetti, K. H. (2005). Contribution of physical education and sport to health-related fitness in high school students. *Journal of School Health*, 75(1), 25-30.
- Carneiro, P., Meghir, C., e Parey, M. (2007). *Maternal education, home environments and the development of children and adolescents*. IZA Discussion Paper nº 3072.
- Corpus, J. H., & Wormington, S. V. (2014). Profiles of intrinsic and extrinsic motivations in elementary school: A longitudinal analysis. *The Journal of Experimental Education*, 82(4), 480-501.
- Costa, C. J. B. (2013). *Sucesso escolar no ensino secundário* (Doctoral dissertation, Tese de Doutoramento em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Da Silva, E. T., de Fátima Nunes, M., Santos, L. B., Queiroz, M. G., & Leles, C. R. (2012). Identifying student profiles and their impact on academic performance in a Brazilian undergraduate student sample. *European Journal of Dental Education*, 16(1), e27-e32.
- Dupchak, L. M., & Barboza, L. M. V. (2014). Hábitos alimentares dos estudantes do ensino fundamental. *Cadernos PDE*, (1), 1-28.

- Dyson, B., & Casey, A. (Eds.). (2012). *Cooperative learning in physical education: A research based approach*. Routledge.
- Esteves, M. (2014). Para a excelência pedagógica do ensino superior. *Sisifo*, 8(7), 101–110.
- Heckman, J. (2008). Role of income and family influence on child outcomes. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1136(1), 307-323.
- Hill, D., & Mrug, S. (2015). School-level correlates of adolescent tobacco, alcohol, and marijuana use. *Substance use & misuse*, 50(12), 1518-1528.
- Kristjánsson, Á. L., Sigfúsdóttir, I. D., & Allegrante, J. P. (2010). Health behavior and academic achievement among adolescents: the relative contribution of dietary habits, physical activity, body mass index, and self-esteem. *Health Education & Behavior*, 37(1), 51-64.
- Mitchell, S. A., Oslin, J. L., & Griffin, L. L. (2013). *Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach for ages 7 to 18 (3rd ed.)*. Human Kinetics.
- Nonose, E. R. D. S. (2009). *Doenças crônicas na escola: um estudo das necessidades dos alunos*. Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista.
- Ribeiro, M. A. F. (2019). *Fatores preditores do desempenho acadêmico: o caso da motivação, satisfação e autoeficácia* (Doctoral dissertation).

Risner, D., & Stinson, S. W. (2010). Moving social justice: Challenges, fears and possibilities in dance education. *International Journal of Education & the Arts*, 11(6), n6.

Sanzana, M. B., Garrido, S. S., & Poblete, C. M. (2015). Profiles of Chilean students according to academic performance in mathematics: An exploratory study using classification trees and random forests. *Studies in Educational Evaluation*, 44, 50-59.

Veit, W., & Browning, H. (2021). *Ethics of mixed martial arts*. In *The Philosophy of Mixed Martial Arts* (pp. 134-149). Routledge.

Zaccagni, L., & Gualdi-Russo, E. (2023). The Impact of Sports Involvement on Body Image Perception and Ideals: A Systematic Review and Meta-Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(6), 5228.



Ação Científico-Pedagógica Coletiva 2024

“Um Instrumento Didático-Pedagógico para o Professor: *Ficha Escolar do Aluno*”

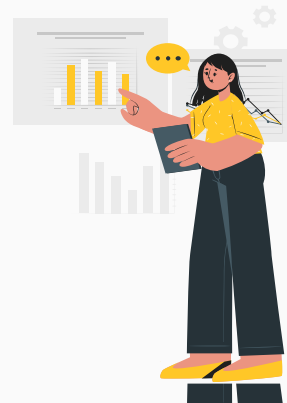
Professores estagiários: Leonardo Costa; Liliana Mendes; Rodrigo Caldas

Professores Orientadores Científicos: Ana Luísa Correia; Hélder Lopes; Hélio Antunes;

Professores Orientadores Cooperantes: Maria Carvalho; Miguel Nóbrega;

Índice

- 01 Introdução
- 02 Metodologia
- 03 Apresentação e Discussão de Resultados
- 04 Protótipo da Ficha Escolar do Aluno
- 05 Recetividade do Protótipo
- 06 Considerações finais



01 Introdução

01

- O desempenho acadêmico não se limita a notas, este envolve também uma complexa interação de fatores incluindo habilidades, motivações, contextos sociais e familiares.



A Importância de uma Avaliação

Abrangente: Esteves (2014) e Costa (2013) destacam a necessidade de uma abordagem holística na avaliação educacional, considerando as variáveis contextuais e individuais



Desafios na Avaliação Educacional:

A limitação de informações sobre os alunos impede a compreensão plena das suas trajetórias, destacando a necessidade de instrumentos mais precisos e abrangentes

01



1

Conhecimento atual / Problemática:

- 1 - Inexistência de informação robusta atualizada que acompanhe o aluno ao longo da sua escolaridade (excetuando o desempenho escolar);
- 2 - Dificuldade na monitorização do nível do aluno nas diferentes competências do perfil à saída da escolaridade obrigatória;

2

Possível solução:

Criação de uma ferramenta didático-pedagógica que permita conhecer integralmente o aluno e que seja uma mais valia para os professores

3

Objetivos:

- 1 - Auxiliar o professor a identificar, compreender e explicar determinados comportamentos e resultados apresentados pelo aluno;
- 2 - Situar o aluno num determinado nível nas várias competências do perfil que o aluno deve atingir à saída da escolaridade obrigatória;

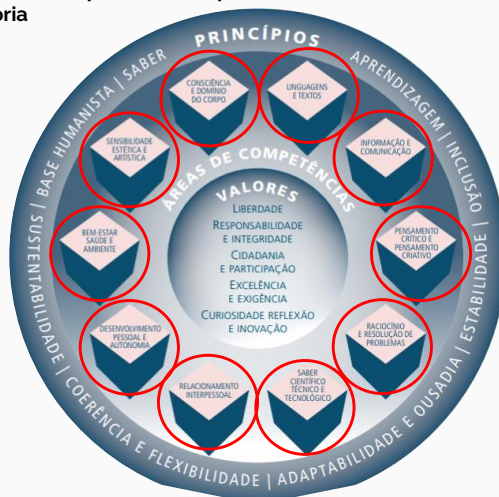


01



Conhecer as competências do perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória

O preenchimento da ficha escolar irá caracterizar o nível do aluno nas diferentes competências do perfil



A média final das mesmas, irá gerar o nível do aluno

- Introdutório
- Elementar
- Avançado

01

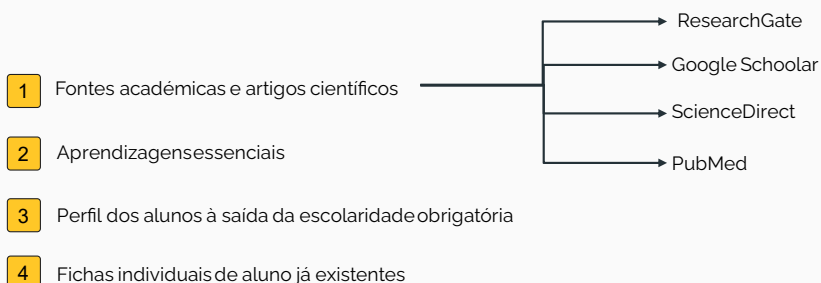
- Surgiu uma necessidade de encontrar soluções para resolver o problema que foi identificado e operacionalizar a respetiva solução;
- Desta forma, optou-se pela seguinte estrutura para conseguir construir um protótipo de ficha:

- ➡ Revisão da literatura
- ➡ Recolha de opiniões/perspetivas/ideias dos professores
- ➡ Construção da ferramenta
- ➡ Recetividade do protótipo

02 Metodologia

02

• Revisão da literatura

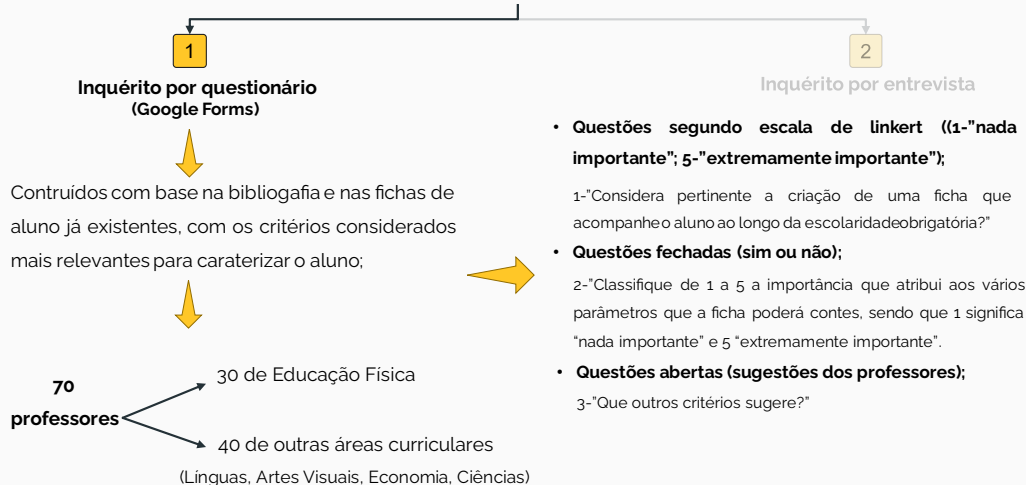


Critérios relevantes:

- Necessidades Educativas Especiais;
 - Contexto socioeconómico;
 - Desempenho académico;
 - Motivação e autodisciplina;
 - Problemas de saúde;

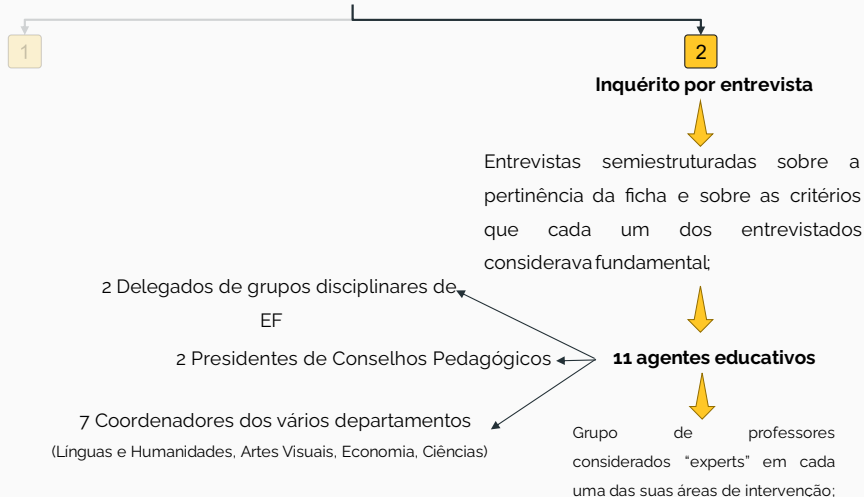
02

Opinião dos professores (sabedoria da experiência)



02

Opinião dos professores (sabedoria da experiência)



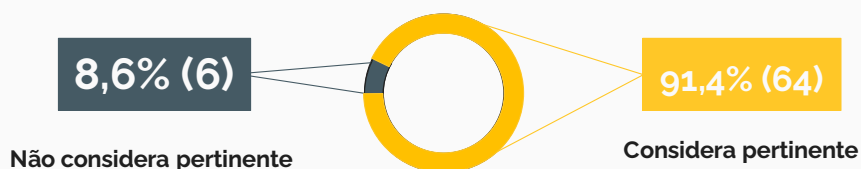
03

Apresentação e Discussão de Resultados

03

• Inquérito por Questionário

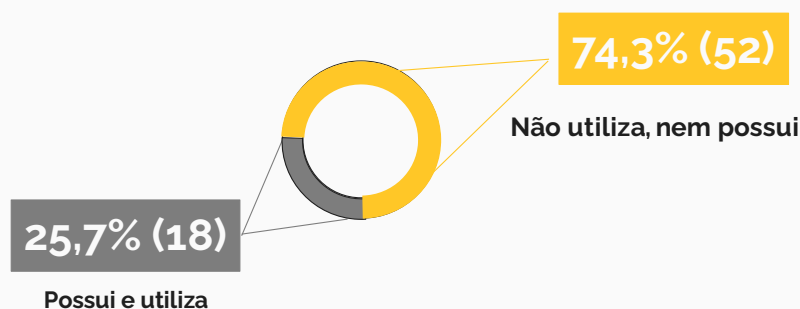
- ☐ Considera pertinente a criação de uma ficha que acompanhe o aluno ao longo da sua escolaridade obrigatória?



03

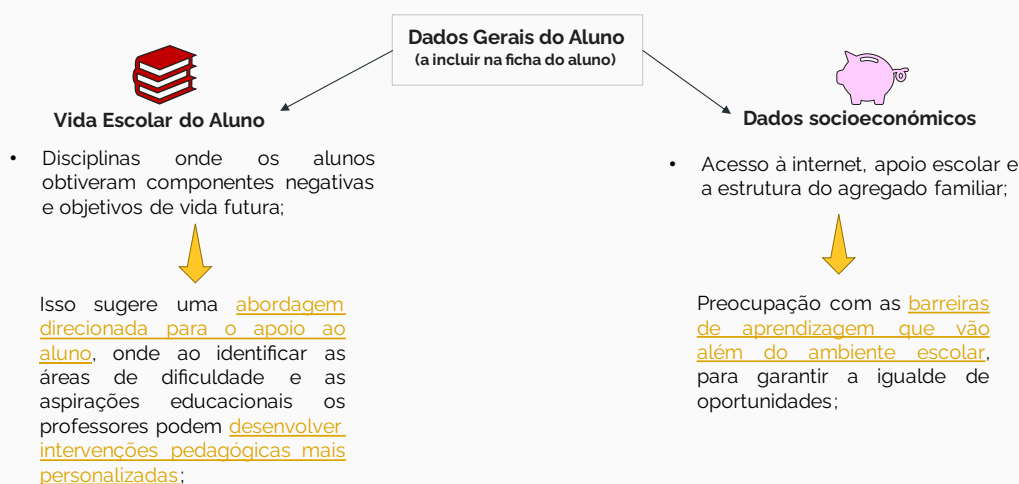
• Inquérito por Questionário

- ☐ Possui ou utiliza alguma ficha individual para caracterizar os seus alunos?



03

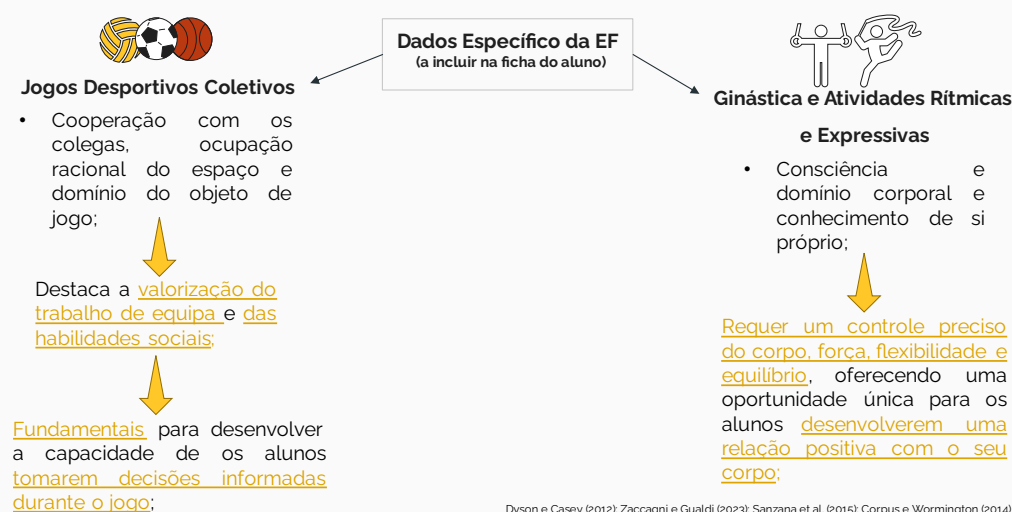
• Inquérito por Questionário



Da Silva et al. (2010) ; Kristjánsson et al. (2010)

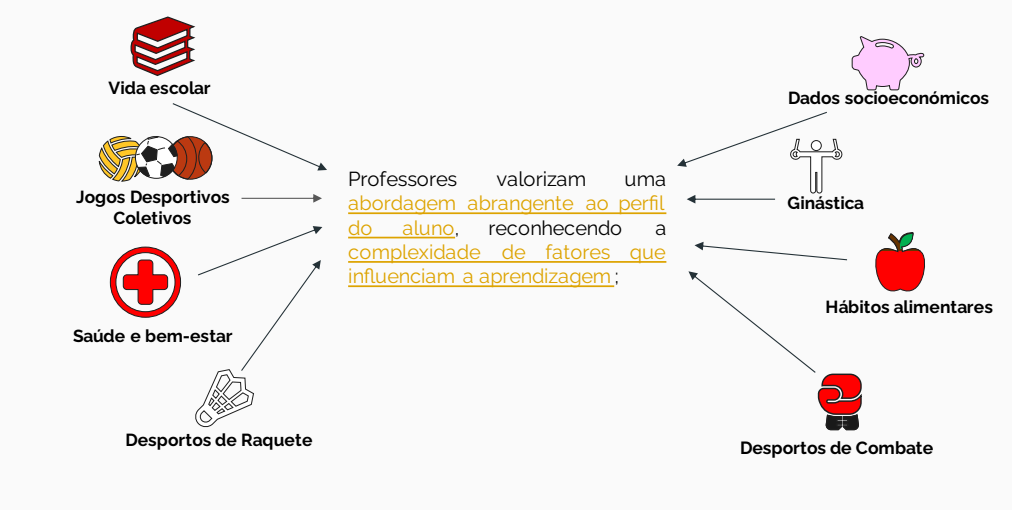
03

• Inquérito por Questionário



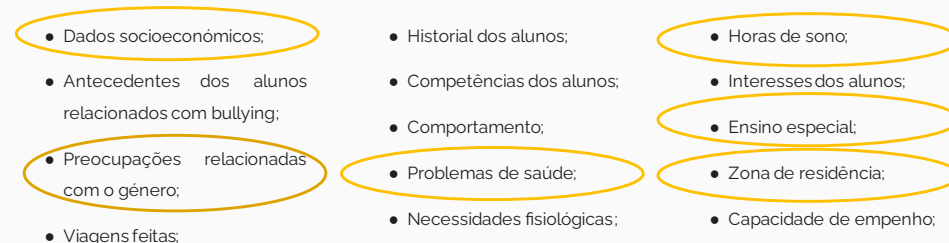
03

• Inquérito por Questionário



03

• Inquérito por Entrevista



03

• Inquérito por Entrevista

- ➡ Perceção positiva sobre a utilidade da ferramenta entre os professores;
- ➡ Atenção ao aumento da carga de trabalho para os docentes;
- ➡ É crucial encontrar um equilíbrio entre a recolha de informações para a personalização do processo de ensino e a preservação da privacidade dos alunos;
- ➡ Deve ser uma ferramenta flexível para se adaptar às necessidades específicas de diferentes disciplinas, matérias de ensino e contextos educativos, o que, consequentemente, significa a inclusão de parâmetros ajustados ou personalizados conforme a necessidade do professor ou da disciplina;

04 Protótipo da Ficha Escolar



04

• A ficha escolar permite...

- Identificar as necessidades específicas (pontos fracos e pontos fortes a serem desenvolvidas)
- Acompanhar o desenvolvimento individual dos alunos (progresso académico e sócio-emocional);
- Personalizar o ensino (conhecer as preferências, ritmos de aprendizagem e áreas de interesse);
- Facilitar a comunicação entre encarregados de educação, alunos e professores;
- Monitorizar a progressão de habilidades e competências (tendo em conta o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória);
- Caracterizar a turma/os alunos tendo em conta os níveis de aprendizagem definidos nas Aprendizagens Essenciais (Introdutório, Elementar e Avançado);
- Avaliar de forma mais eficaz a aprendizagem

04

• Formato da ficha escolar

Programa: Microsoft Excel

Razões:

- 1 Facilidade de utilização e familiaridade com este programa por parte dos professores;
- 2 Versatilidade e flexibilidade deste programa (gestão de dados, criação de gráficos, relatórios);
- 3 Recursos avançados de análise de dados (tabelas dinâmicas, gráficos, funções estatísticas, ferramentas);



04

• Formato e forma da ficha escolar

- Ficha dividida em 5 folhas (Menu principal + 3 categorias + resultados)

• Categoria I

Dados Pessoais – Preenchimento por extenso

Dados Escolares – Preenchimento por extenso

Dados Socioeconómicos – Preenchimento por extenso

Dados relativos à saúde e bem-estar – Preenchimento numérico (1 a 5)

1 – Muito insatisfatório

5 – Muito satisfatório

Menu Principal		
Categoria I	Categoria II	Categoria III
Dados Gerais do Aluno	Perceção do Aluno	Componente Específica EF
Dados Gerais EE		
RESULTADOS		

Dados Gerais do Encarregado de Educação:

Dados Pessoais – Preenchimento por extenso

Dados Socioeconómicos – Preenchimento por extenso

04

• Formato e forma da ficha escolar

• Categoria II

Menu Principal		
Categoria I	Categoria II	Categoria III
Dados Gerais do Aluno	Perceção do Aluno	Componente Específica EF
Dados Gerais EE		
RESULTADOS		

Vida pessoal – Preenchimento numérico (1 a 5)

1 – Muito satisfeito

5 – Muito insatisfeito

Relativamente às matérias – Preenchimento numérico (1 a 5)

Relativamente à disciplina de Educação Física – Preenchimento numérico (1 a 5)

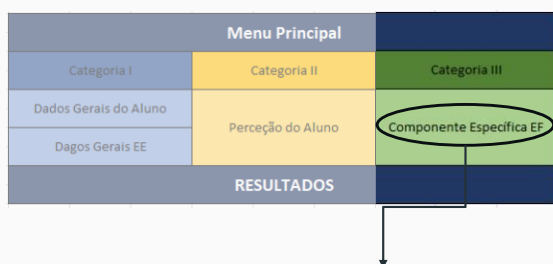
1 – Muito pouca importância

5 – Muita importância

04

• **Formato e forma da ficha escolar**

• **Categoria III**



Componentes específicas das Subáreas: Preenchimento numérico (1 a 5)

Nível de Proficiência: Preenchimento numérico (1 a 5)

1- Iniciante
5- Exceccional

Aprendizagens Essenciais (2018)

04

• **Formato e forma da ficha escolar**

Resultado do Nível do Aluno	
Competências	Escala
Saber Científico, técnico e tecnológico	#DIV/0!
Sensibilidade estética e artística	#DIV/0!
Linguagens e Textos	#DIV/0!
Informação e Comunicação	#DIV/0!
Pensamento Crítico e Pensamento Criativo	#DIV/0!
Raciocínio e Resolução de Problemas	#DIV/0!
Consciência e Domínio do Corpo	#DIV/0!
Relacionamento Interpessoal	#DIV/0!
Desenvolvimento pessoal e autonomia	#DIV/0!
Bem-estar, saúde e ambiente	#DIV/0!
Média Final	#DIV/0!

-Coopera com os companheiros

-Conhecimento de si próprio
-Capacidade de resiliência

-Dados relativos ao bem-estar e saúde

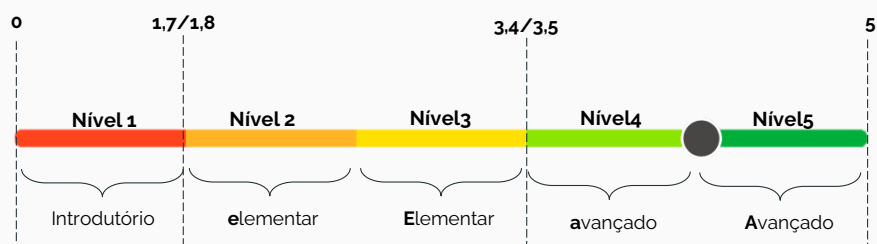
➔ A ordem das competências não incute uma hierarquia interna entre as mesmas, pois, embora em determinadas áreas curriculares poderá existir uma prevalência de determinadas competências em detrimento de outras, estas não correspondem a uma área curricular específica;

04

Escala de Avaliação Ancorada Comportamentalmente

Escala de Avaliação das Competências à Saída da Escolaridade Obrigatória: Consoante as Aprendizagens Essenciais

Escala quantitativa e qualitativa



Aprendizagens Essenciais (2018)

04

Resultados

- Resultado no nível de proficiência do aluno nas várias subáreas da disciplina de Educação Física Gerado automaticamente pelo sistema.

Nível de Proficiência	1 a 5
Crol	
Costas	
Mariposa	
Braços	
Salto para a água	

Nível de Proficiência	1 a 5
Orientação	
Frisbee	
Escalada	
Canoagem	
Stand-up Padel	
Snorkeling	

Nível de Proficiência	1 a 5
Cabra-cega	
Jogo do Mata	
Jogo do Lencinho	
Jogo da Corda	
Jogo do Pau	

Resultado do Nível de Proficiência em EdF	
Subárea	Escala
Jogos Desportivos Coletivos	#DIV/0!
Ginástica	#DIV/0!
Atividades Rítmicas e Expressivas	#DIV/0!
Atletismo	#DIV/0!
Patinagem	#DIV/0!
Desportos de Raquete	#DIV/0!
Atividades de Combate	#DIV/0!
Atividades de Exploração da Natureza	#DIV/0!
Natação	#DIV/0!
Jogos Tradicionais Populares	#DIV/0!

04

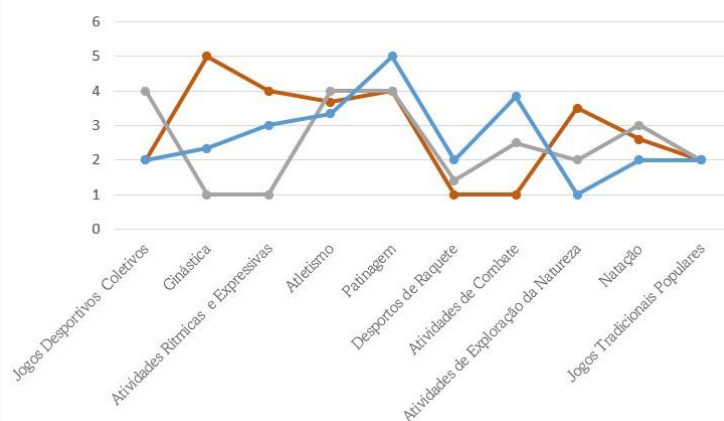
Resultados

- Resultado no nível de proficiência do aluno nas várias subáreas da disciplina de Educação Física Gerado automaticamente pelo sistema.

Resultado do Nível de Proficiência em EdF						
Subárea	10ºano		11ºano		12ºano	
	Escala	Nível	Escala	Nível	Escala	Nível
Jogos Desportivos Coletivos	2	Elementar	4	Avançado	2	Elementar
Ginástica	5	Avançado	1	Introdutório	2,33333	Elementar
Atividades Rítmicas e Expressivas	4	Avançado	1	Introdutório	3	Elementar
Atletismo	3,66667	Avançado	4	Avançado	3,33333	Elementar
Patinagem	4	Avançado	4	Avançado	5	Avançado
Desportos de Raquete	1	Introdutório	1,4	Introdutório	2	Elementar
Atividades de Combate	1	Introdutório	2,5	Elementar	3,83333	Avançado
Atividades de Exploração da Natureza	3,5	Avançado	2	Elementar	1	Introdutório
Natação	2,6	Elementar	3	Elementar	2	Elementar
Jogos Tradicionais Populares	2	Elementar	2	Elementar	2	Elementar

04

Gráfico 3 - Resultado do Nível de Proficiência em EdF



04

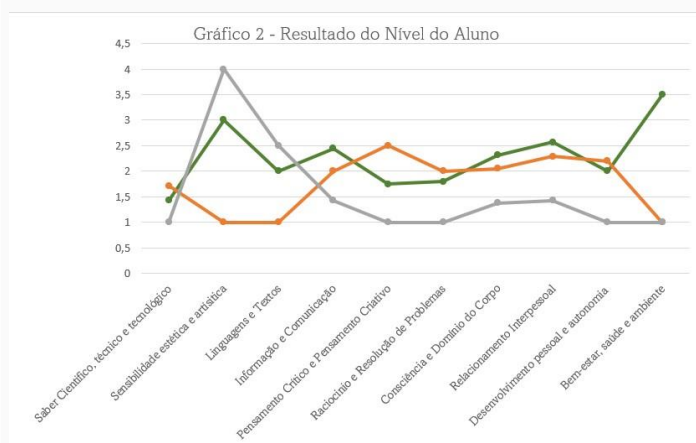
- Esta escala por níveis visa facilitar a interpretação dos dados da ficha escolar do aluno, para poder intervir em termos práticos e concretos, sendo os resultados simples e objetivos.
- Através dos dados retirados da ficha escolar, o aluno terá uma classificação (nível) em cada competência do perfil do aluno e em cada matéria de ensino de Educação Física, em termos de proficiência

Resultado do Nível do Aluno			
Competências	10ºano Escala	11ºano Escala	12ºano Escala
Saber Científico, técnico e tecnológico	1,428571429	1,71428571	1
Sensibilidade estética e artística	3	1	4
Linguagens e Textos	2	1	2,5
Informação e Comunicação	2,444444444	2	1,428571429
Pensamento Crítico e Pensamento Criativo	1,75	2,5	1
Raciocínio e Resolução de Problemas	1,8	2	1
Consciência e Domínio do Corpo	2,315789474	2,05263158	1,375
Relacionamento Interpessoal	2,571428571	2,28571429	1,428571429
Desenvolvimento pessoal e autonomia	2	2,2	1
Bem-estar, saúde e ambiente	3,5	1	1
Média Final	2,281023392	1,77526316	1,573214286
Nível do Aluno	Elementar	Introdutório	Introdutório



**Classificação
numérica**

04



Classificação numérica



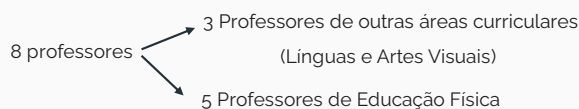
**Classificação em
gráfico**

05 Recetividade do Protótipo

05

Após experimentar a ficha, qual a sua opinião?

Amostra



Consideram uma **ferramenta que pode facilitar o trabalho do professor:**

- Permite acompanhar a evolução do aluno ao longo de um ciclo
- Ferramenta dinâmica e perceptível;

05

Sugestões após o primeiro contacto com o protótipo

- Possibilidade de comparar a evolução do aluno por ciclo de ensino, dentro de um mesmo documento:

Resultado do Nível de Proeficiência em EdF						
Subárea	10ºano		11ºano		12ºano	
	Escala	Nível	Escala	Nível	Escala	Nível
Jogos Desportivos Coletivos	2	Elementar	4	Avançado	2	Elementar
Ginástica	5	Avançado	1	Introdutório	2,33333	Elementar
Atividades Rítmicas e Expressivas	4	Avançado	1	Introdutório	3	Elementar
Atletismo	3,66667	Avançado	4	Avançado	3,33333	Elementar
Patinagem	4	Avançado	4	Avançado	5	Avançado
Desportos de Raquete	1	Introdutório	1,4	Introdutório	2	Elementar
Atividades de Combate	1	Introdutório	2,5	Elementar	3,83333	Avançado
Atividades de Exploração da Natureza	3,5	Avançado	2	Elementar	1	Introdutório
Natação	2,6	Elementar	3	Elementar	2	Elementar
Jogos Tradicionais Populares	2	Elementar	2	Elementar	2	Elementar

05

Sugestões após o primeiro contacto com o protótipo

- Conter uma opção que permitia verificar a média dos alunos no final de um ciclo de escolaridade;

Resultado do Nível do Aluno			
Competências	10ºano	11ºano	12ºano
	Escala	Escala	Escala
Saber Científico, técnico e tecnológico	1,428571429	1,714285714	1
Sensibilidade estética e artística	3	1	4
Linguagens e Textos	2	1	2,5
Informação e Comunicação	2,444444444	2	1,428571429
Pensamento Crítico e Pensamento Criativo	1,75	2,5	1
Raciocínio e Resolução de Problemas	1,8	2	1
Consciência e Domínio do Corpo	2,315789474	2,052631579	1,375
Relacionamento Interpessoal	2,571428571	2,285714286	1,428571429
Desenvolvimento pessoal e autonomia	2	2,2	1
Bem-estar, saúde e ambiente	3,5	1	1
Média Final	2,281023392	1,775263158	1,573214286
		1,876500278	
Nível do Aluno	Elementar	Introdutório	Introdutório
		Elementar	

06

Considerações Finais

06

- Em função dos tópicos que seguimos para a construção da ficha, podemos considerar que existe:
 1. Uma necessidade urgente de ferramentas de avaliação integral, que permitam uma avaliação abrangente dos alunos, incluindo aspetos escolares, emocionais e sociais.
 2. A necessidade de promoção de uma abordagem inclusiva e centrada no aluno, sendo que a presente ficha visa promover práticas pedagógicas mais inclusivas e centradas no aluno, reconhecendo e valorizando a complexidade do desenvolvimento humano para uma educação mais eficaz e significativa.
 3. Concordância com a necessidade de criar ferramentas confiáveis e válidas para intervenções pedagógicas informadas, além de destacar a importância do conhecimento integral dos alunos para o planeamento e implementação de estratégias pedagógicas eficazes (Mckown 2019; Malti et al. 2018; Collins et al. 2019)

06

4. Necessidade de ferramentas para uma avaliação ampla de competências, visando melhorar o desempenho académico e atender às necessidades individuais de cada aluno.
5. Potencial de integração na plataforma "PLACE", como vantagem para uniformizar o processo, tornando a ferramenta prática e acessível para os professores da RAM, garantindo a confidencialidade dos dados dos alunos.
6. A necessidade de oferecer formação específica aos professores para capacitá-los a trabalhar com a nova ferramenta, destacando-se como um investimento na qualidade do ensino e na divulgação das vantagens da ferramenta para a educação



É um processo que está em construção



Mentimeter

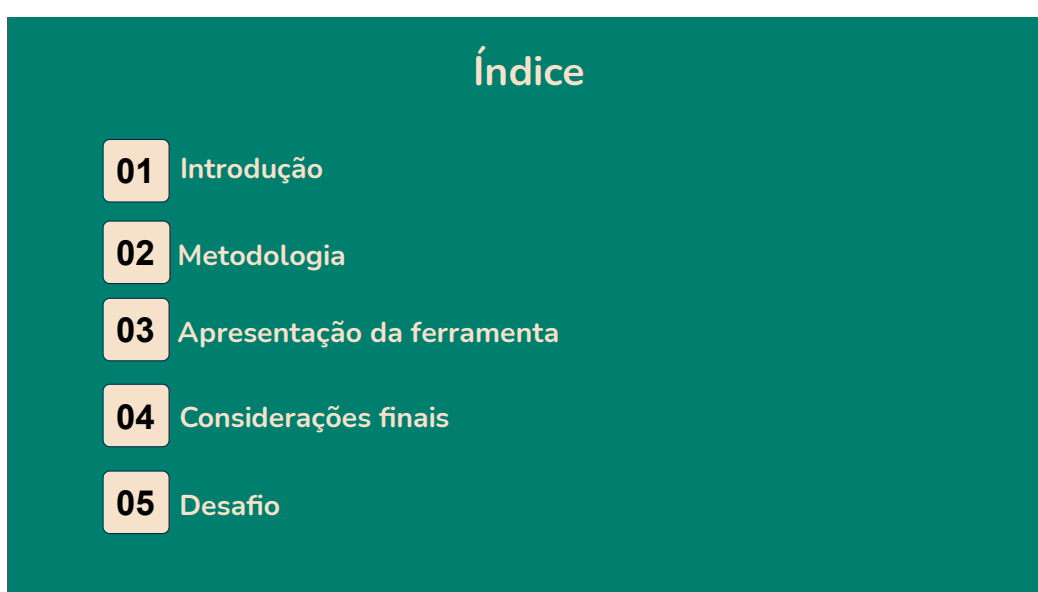
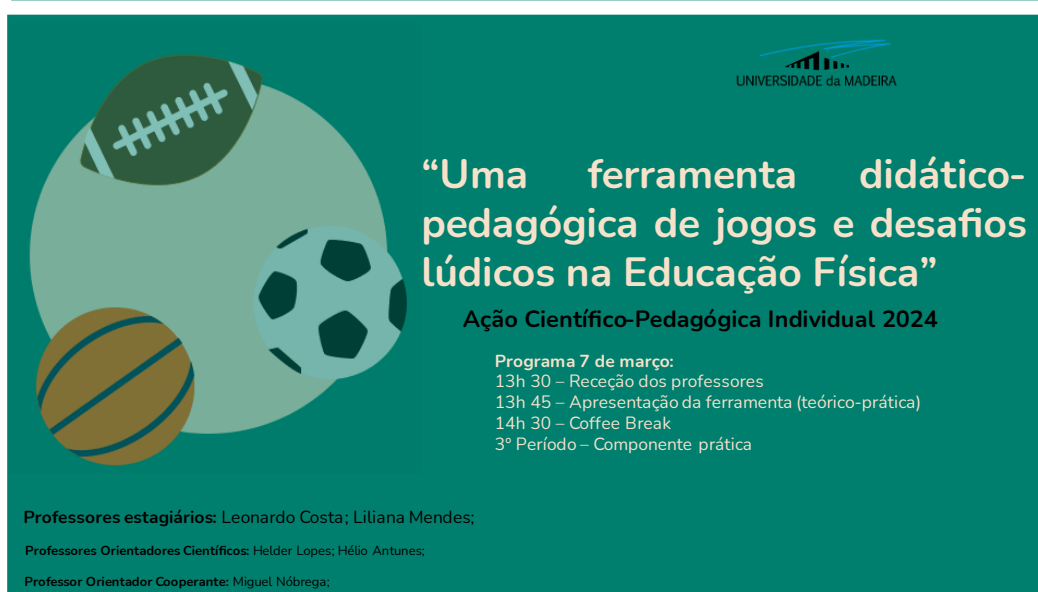
• Referências Bibliográficas

- Costa, C. J. B. (2013). *Sucesso escolar no ensino secundário* (Doctoral dissertation, Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra).
- Esteves, M. (2014). Para a excelência pedagógica do ensino superior. *Sísifo*, 8(7), 101– 110.
- Da Silva, E. T., de Fátima Nunes, M., Santos, L. B., Queiroz, M. G., & Leles, C. R. (2012). Identifying student profiles and their impact on academic performance in a Brazilian undergraduate student sample. *European Journal of Dental Education*, 16(1), e27-e32.
- Kristjánsson, Á. L., Sigfúsdóttir, I. D., & Allegrante, J. P. (2010). Health behavior and academic achievement among adolescents: the relative contribution of dietary habits, physical activity, body mass index, and self-esteem. *Health Education & Behavior*, 37(1), 51-64.
- Corpus, J. H., & Wormington, S. V. (2014). Profiles of intrinsic and extrinsic motivations in elementary school: A longitudinal analysis. *The Journal of Experimental Education*, 82(4), 480-501.
- Dyson, B., & Casey, A. (Eds.). (2012). *Cooperative learning in physical education: A research based approach*. Routledge.
- Sanzana, M. B., Garrido, S. S., & Poblete, C. M. (2015). Profiles of Chilean students according to academic performance in mathematics: An exploratory study using classification trees and random forests. *Studies in Educational Evaluation*, 44, 50-59.
- Zaccagni, L., & Gualdi-Russo, E. (2023). The Impact of Sports Involvement on Body Image Perception and Ideals: A Systematic Review and Meta-Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(6), 5228.

Obrigada pela atenção!



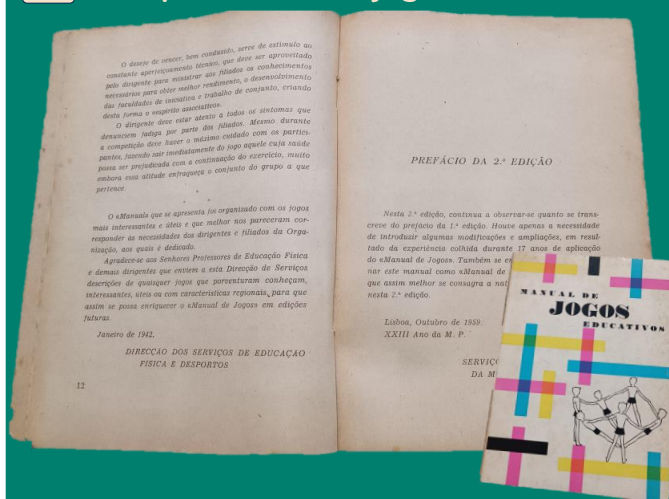
le.leonardo2000@hotmail.com
reginalilianamendes@hotmail.com
rodrigocaldas8@gmail.com



01 Introdução



01 A importância dos jogos e desafios lúdicos na Educação Física

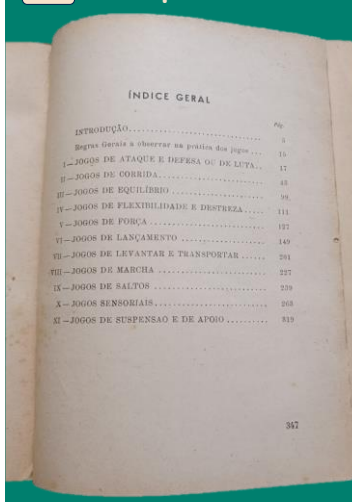


A importância dos jogos nas aulas de Educação Física é reconhecida já há muito tempo, sendo que no caso específico de Portugal, podemos utilizar o exemplo do livro “Manual de Jogos Educativos”, de 1942 (1ª edição) de Alberto Marques Pereira, Antero Sequeira Varejão e José Júlio Moreira.



Até este momento o jogo não era algo sério, tinha um caráter mais militarista, sendo que com o seu aparecimento, surge também uma valorização do jogo e do seu caráter mais pedagógico.

01 A importância dos jogos e desafios lúdicos na Educação Física



A implementação desses jogos, conforme sugerido pelo manual, foi um marco que reconheceu os jogos lúdicos como:

→ Ferramentas pedagógicas essenciais

→ Aperfeiçoamento das habilidades motoras

→ O cultivo de valores

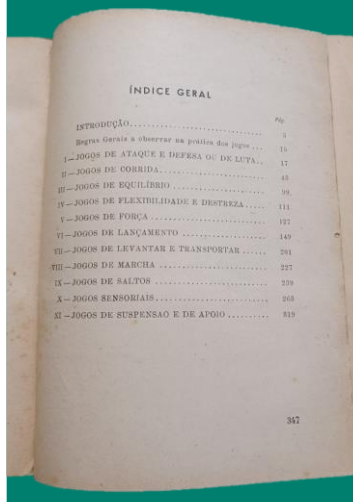
→ Cooperação

→ Respeito mútuo

→ Fair play

A abordagem pioneira deste manual destacou a necessidade de uma educação que vai além do desenvolvimento físico, abrangendo o crescimento holístico dos alunos.

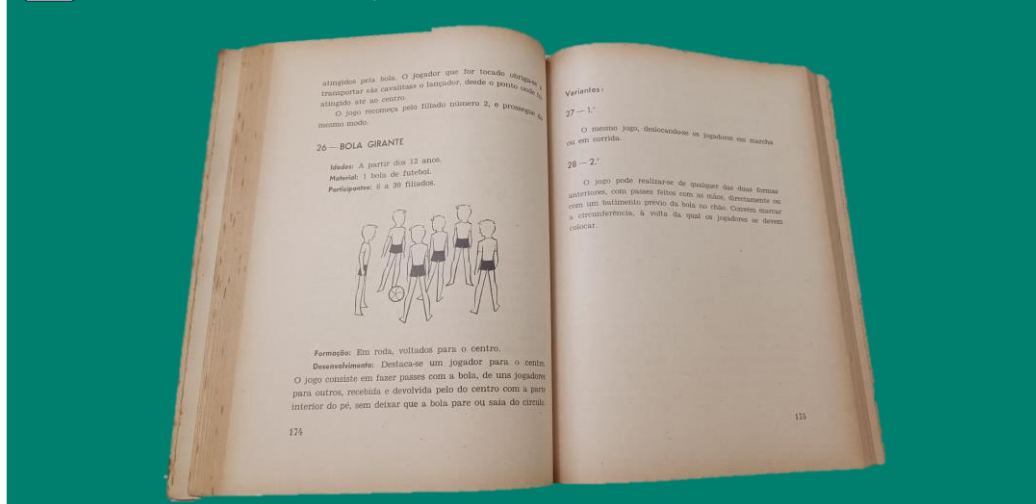
01 A importância dos jogos e desafios lúdicos na Educação Física



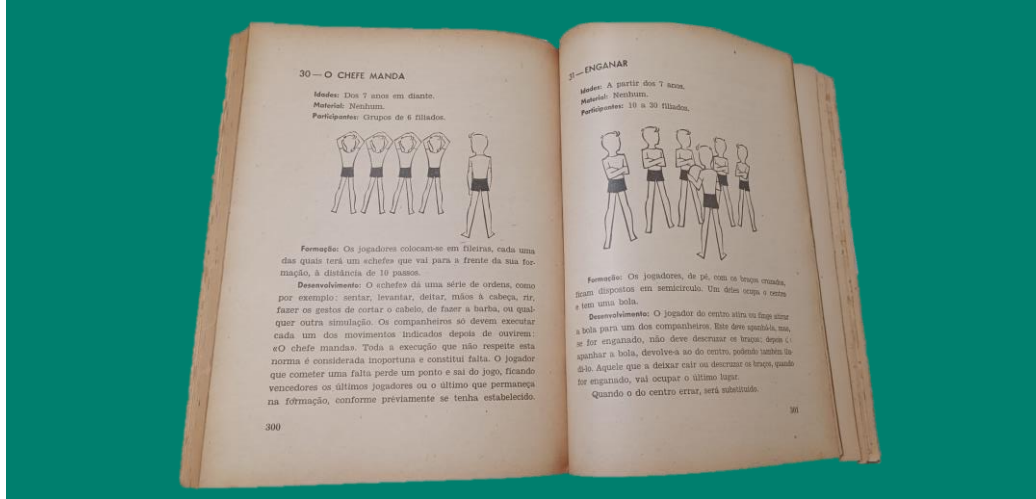
Categorias:

- I-Jogos de ataque e defesa ou de luta
- II-Jogos de corrida
- III-Jogos de equilíbrio
- IV-Jogos de flexibilidade e destreza
- V-Jogos de força
- VI-Jogos de lançamento
- VII-Jogos de levantar e transportar
- VIII-Jogos de marcha
- IX-Jogos de saltos
- X-Jogos sensoriais
- XI-Jogos de suspensão e de apoio

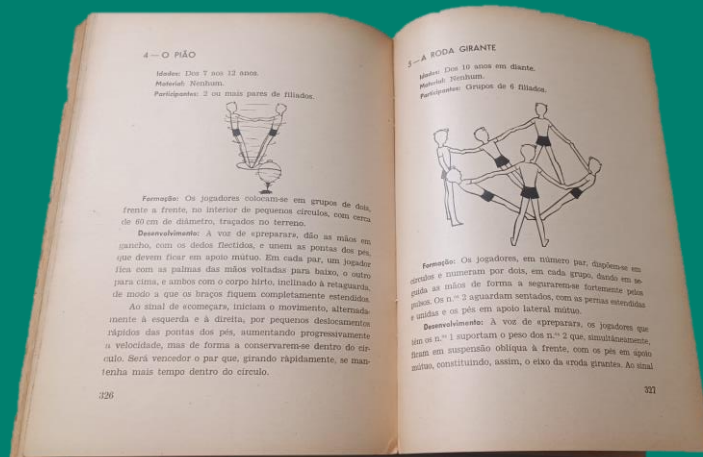
01 A importância dos jogos e desafios lúdicos na Educação Física



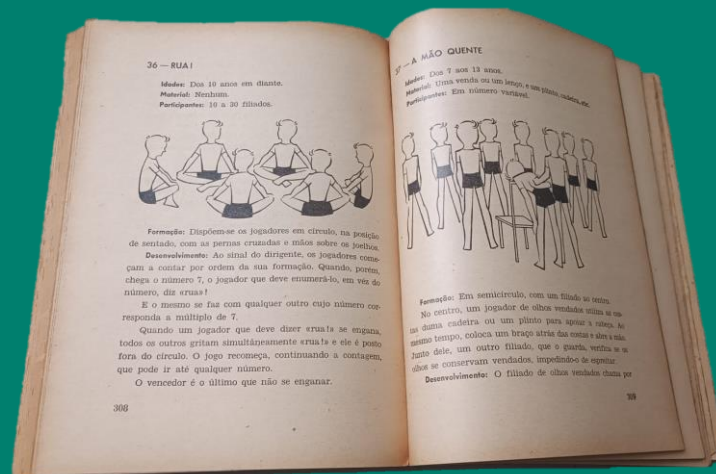
01 A importância dos jogos e desafios lúdicos na Educação Física



01 A importância dos jogos e desafios lúdicos na Educação Física



01 A importância dos jogos e desafios lúdicos na Educação Física



01 A importância dos jogos e desafios lúdicos na Educação Física

Os jogos no processo de ensino-aprendizagem podem ser um instrumento pedagógico valioso, visto que parecem contribuir para uma aprendizagem mais eficaz, incentivando e despertando o interesse dos alunos pelos temas em estudo, assim como, fomentando simultaneamente o prazer e o interesse. (Queiroz, 2003)



Os jogos lúdicos contribuem para o desenvolvimento de aspectos físicos, psicológicos, emocionais e sociais.
(Costa, 2013)

01 A importância dos Desafios não presenciais

- Os desafios lúdicos são fundamentais, mas integrá-los na disciplina fora do contexto de aula torna-se complexo.
- É fundamental existir uma grande criatividade por parte do professor e um potencial de adaptação do aluno.



• Trabalhos não presenciais permitem:

- Dar continuidade ao trabalho realizado em aula;
- Manter uma postura ativa;
- Contribuir para o bem-estar mental;
- Operacionalizar o processo de autorregulação dos alunos visto que os mesmos tem que gerir o seu trabalho, tempo e recursos;

(Fernandes, 2020)

01 A importância dos jogos e desafios lúdicos na Educação Física



- Tendo em conta as competências que pretendemos que os nossos alunos apresentem à saída da escolaridade obrigatória, este tipo de ferramenta pode auxiliar a dar resposta a algumas das necessidades específicas dos alunos.

01 Tecnologias nas aulas de Educação Física

As tecnologias podem enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, o que inclui as aulas de Educação Física.

Através das mesmas é possível tornar as aulas mais interativas, motivadores e coerentes com os interesses dos alunos, os quais são considerados “nativos digitais”.

Quando bem aplicada, a mesma permite:

- Facilitar a aprendizagem
- Promover a inclusão
- Motivar os estudantes



É importante salientar a importância dos professores se atualizarem e se capacitarem no uso deste tipo de ferramentas para **maximizarem o seu potencial educativo**.

(Santos, 2019)

01 Tecnologias nas aulas de Educação Física

As tecnologias, como smartphones, tablets, e aplicações, quando acessíveis e funcionais, podem revolucionar o processo pedagógico (Lopes et al., 2017)



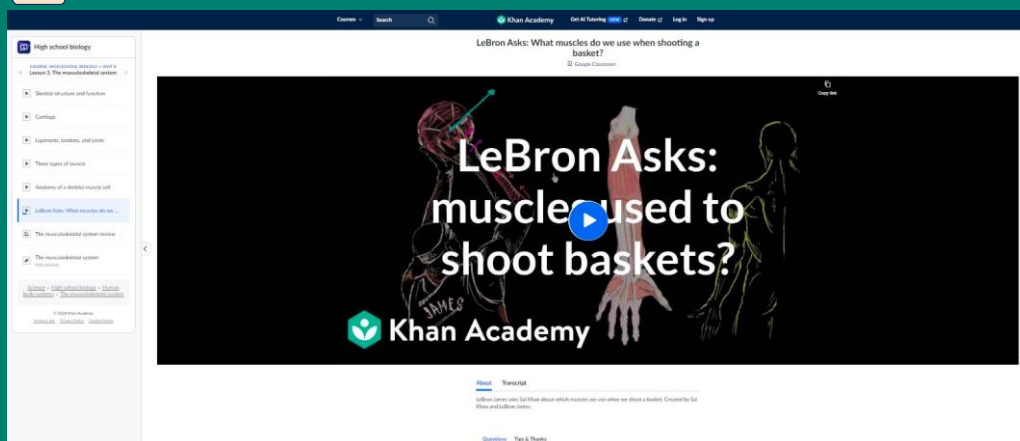
Não significa inovação pedagógica ou constitui uma rotura do processo pedagógico (Lopes et al., 2017)



Quando bem conduzido, pode **promover a interação entre professores e alunos** levando a um **intercâmbio de informações e experiências** agindo como uma “janela para o mundo globalizado” (Bianchi e Hatje, 2007)



01 Tecnologias nas aulas de Educação Física



01 Tecnologias nas aulas de Educação Física



01 Tecnologias nas aulas de Educação Física

Este tipo de ferramentas podem potenciar:

- A facilitação dos processos, ao nível das funções de ensino (apresentação de conteúdo, organização, feedback, afetividade e observação silenciosa);
- A interdisciplinaridade entre diferentes matérias de ensino;
- A relação pedagógica não presencial;

Através de um esforço coletivo de professores, pretendemos **criar dinâmicas de trabalho e repositórios interativos** para a disciplina de Educação Física



Não se pretende apenas “copy e paste” de informação e conhecimento



Mas essencialmente **produção desse mesmo conhecimento**

Lopes et al. (2017)

01

1

Diagnóstico/Ponto de situação:

- 1 – Os Jogos lúdicos promovem o empenho e a motivação dos alunos para as aulas de Educação Física;
- 2 – Existência de ferramentas de Jogos Desportivos Coletivos e de Aptidão física do mesmo género;
- 3 – Dificuldade em operacionalizar desafios lúdicos para trabalho não presencial dos alunos;

2

Oportunidade:

Criação de uma ferramenta didático-pedagógica que forneça um conjunto de jogos/desafios lúdicos e que permita dar continuidade às ferramentas anteriores;

3

Objetivos:

- 1 – Utilizar a sabedoria da experiência dos professores que já estão no processo, e pô-la a disponibilidade de todos;
- 2 – Incluir jogos/desafios que são considerados eficazes;
- 3 – Disponibilizar um banco de jogos/desafios estruturados que seja possível atualizar constantemente;



02 Metodologia

02 Metodologia

- **Instrumento**

Entrevistas semiestruturadas de caráter informal

- **Amostra**

30 professores do Grupo disciplinar de Educação Física

- **Questões**

1 – Costuma utilizar ou já utilizou jogos lúdicos em contexto de aula, que considere que sejam um sucesso?

2 – Se sim, indique-nos e descreva 2/3 exercícios (nome, objetivo, breve descrição, variantes e matéria de ensino na qual se enquadra).

3- Costuma enviar ou já enviou desafios não presenciais para os alunos realizarem sozinhos ou com apoio familiar/amigos?

4 – Se sim, indique-nos e descreva as estratégias utilizadas.

03 Ferramenta didático-pedagógica: Jogos e Desafios lúdicos

Construído pelos professores e para os professores:

- Recolha de jogos/desafios;
- Construção do instrumento;



O Banco de exercícios apresenta:

- **Jogos lúdicos presenciais** (contexto de aula) e **desafios não presenciais** (fora do contexto de aula);

- Grande vantagem da mesma passa por **poder ser desenvolvida** (acrescentar exercícios/jogos) **ao longo do tempo** por qualquer professor.

03 Funcionamento do Instrumento



Apresentação da Ferramenta

- Para Queiroz (2003), a utilização de jogos no processo de ensino-aprendizagem pode ser um instrumento pedagógico valioso, visto que parece contribuir para uma aprendizagem mais eficaz, incentivando e despertando o interesse dos alunos pelos temas em estudo, assim como, fomentando simultaneamente o prazer e o interesse.
- Assim sendo, esta ferramenta didática-pedagógica para as aulas de Educação Física, procura fornecer um conjunto de jogos lúdicos, que são considerados os mais eficazes por um conjunto de professores experientes.
- A mesma, encontra-se dividida segundo algumas categorias, nomeadamente:
 - Jogos lúdicos para todos os alunos em simultâneo
 - Jogos lúdicos para pequenos grupos
 - Jogos lúdicos para trabalho individualizado
 - Desafios que os alunos podem levar como trabalho de casa.

Menu Principal/Casa

Video

Página Anterior

Página Seguinte

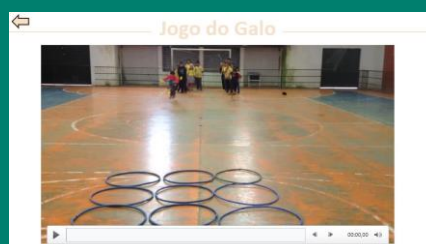
03 Apresentação da Ferramenta



03 Apresentação da Ferramenta



03 Apresentação da Ferramenta



03 Apresentação da Ferramenta



Situações para trabalho sozinho

- O Rei Manda
- O Jogo da Destreza
- Jogo Apanha Marcador
- Jogo dos Toques

Jogo da Destreza

Objetivo:

- Potenciar o clima de aula;
- Potenciar a capacidade de montar estratégias;
- Avaliar a destreza dos alunos.

Descrição:

- Espalhados pelo espaço, cada aluno terá um cabo de madeira consigo e deverá levantar-se e sentar-se mantendo o mesmo atrás das costas e entre os braços.
- Ganha o aluno que o conseguir fazer mais vezes;
- Pode jogar com o tempo de execução;
- Pode jogar com o cartão;
- Pode jogar com a posição de início.

Competências:

- Consciência e Domínio Corporal;
- Desenvolvimento pessoal e autonomia;
- Raciocínio e Resolução de problemas.

Jogo da Destreza



03 Apresentação da Ferramenta



Desafios: Trabalho não Presencial

- Desafio do Estica
- Desafio dos Saltos à Corda
- Desafio do Nº de Passos
- Desafio dos Toques
- Desafio Percursos de Orientação
- Desafio da Coordenação
- Desafio dos Grupos Musculares
- Desafio Lateralidade
- Desafio Tabatas

Desafio da Coordenação

Objetivo:

- Melhorar a coordenação motora;
- Realizar exercício físico fora do contexto de aula.

Descrição:

- Sequências de exercícios, movimentos, que os alunos em casa podem repetir para aperfeiçoar diferentes técnicas e skills: Skipping alto, Skipping baixo, saltos a pés juntos, a pé coelho, abre e fecha;
- Pode jogar com o tempo de execução;
- Pode jogar com o tipo de obstáculo (grau de dificuldade);
- Pode jogar com o tempo de execução; realizar a sequência o mais rápido possível.

Competências:

- Consciência e Domínio Corporal;
- Desenvolvimento pessoal e autonomia;

Desafio da Coordenação



04 Considerações finais

- O banco reúne uma quantidade considerável de exercícios que foram fornecidos pelos próprios professores, o que faz aumentar a riqueza desta ferramenta. A maior parte dos exercícios já foram executados em contexto de aula pelos mesmos, o que permite ter algumas garantias da sua utilidade;
- A ferramenta criada promove e otimiza a partilha de conhecimento, visto ser uma ferramenta aberta, que permite o crescimento da mesma através da adesão de outros professores;
- Todos os vídeos, seja de desafios ou para trabalho presencial, podem ser fornecidos aos alunos na própria aula ou em casa, sendo que embora os alunos os vão reproduzir, estes podem recriar ou utilizar a criatividade para os modificar;

05 Proposta de Desafio

- Componente prática (3º Período)



- Os professores que considerarem pertinente utilizar estes jogos/desafios lúdicos nas suas aulas, podem selecioná-los, que nós disponibilizamo-nos para auxiliar a implementá-los!

- **Objetivo:**

- Perceber se os jogos/desafios selecionados são eficazes e motivantes para os alunos;

Aceitam o Desafio?

Referências Bibliográficas

Fernandes, S. P. R. (2020). *Os trabalhos para casa e a sua contribuição para o desenvolvimento dos processos de autorregulação nos alunos do 1º CEB* (Doctoral dissertation, Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa).

Lopes, H., Rodrigues, A., Gouveia, É., Vicente, A., Prudente, J., Simões, J., & Fernando, C. (2017). As novas tecnologias e a rotura do processo pedagógico. *Seminário internacional desporto e ciência 2017*, 16-25.

Santos, P. H. D. S. (2019). *O uso das tecnologias nas aulas de educação física: uma revisão de literatura*. Universidade de Brasília Faculdade de Educação Física.

Obrigado pela atenção!



le.leonardo2000@hotmail.com
reginalilianamendes@hotmail.com

Descarregue a ferramenta



Avalie a nossa ação



Apêndice 13 - Póster ACPI: “A Relevância dos Jogos Lúdicos e das Tecnologias na Educação Física Escolar” (Seminário de Ciência e Desporto 2024)



A Relevância dos Jogos Lúdicos e das Tecnologias na Educação Física Escolar

Costa, L.¹, Mendes, R.¹, Lopes, H.^{1,2}, Nóbrega, M.³, Antunes, H.^{1,2}

¹Departamento de Educação Física e Desporto, Faculdade Ciências Sociais, Universidade da Madeira, Portugal; ²CIDESD - Centro de Investigação em Desporto, Saúde e Desenvolvimento Humano

ENQUADRAMENTO

- 1 Importância dos jogos e desafios lúdicos na Educação Física;
- 2 Importância dos desafios não presenciais;
- 3 Tecnologias nas aulas de Educação Física;

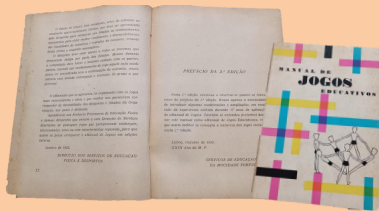
Objetivo

Compreender a importância que os jogos e as Tecnologias têm na EF

Metodologia

Revisão Bibliográfica

1 – Importância dos jogos e desafios lúdicos na EF



1942

A importância dos jogos nas aulas de Educação Física é reconhecida já há muito tempo, sendo que no caso específico de Portugal, podemos utilizar o exemplo do livro “Manual de Jogos Educativos”, de 1942 (1ª edição) de Alberto Marques Pereira, Antero Sequeira Varejão e José Júlio Moreira.

Valorização do jogo + Caráter pedagógico

- Marco que reconheceu os jogos lúdicos como:

- Ferramentas pedagógicas
- Estratégias de aperfeiçoamento de habilidades motoras
- Cultivo de valores



Destacou-se a necessidade de uma educação que vai além do desenvolvimento físico, abrangendo o crescimento holístico dos alunos.

(Pereira et al., 1959)

2 – Importância dos desafios não presenciais

- Trabalhos não presenciais permitem:
 - Dar continuidade ao trabalho realizado em aula
 - Manter uma postura ativa
 - Contribuir para o bem-estar mental
 - Operacionalizar o processo de autorregulação dos alunos

(Fernandes, 2020)

Mecanismos para motivar e controlar o processo

Possibilidades



3 – Tecnologias nas aulas de EF

- Tecnologias permitem:

- Facilitar a aprendizagem
- Promover a inclusão
- Motivar os alunos

(Santos, 2019)

Exemplos de ferramentas



- Este tipo de ferramentas podem potenciar:

- A facilitação dos processos, ao nível das funções de ensino
- A interdisciplinaridade entre diferentes matérias de ensino
- A relação pedagógica não presencial

Não significa inovação ou rotura do processo pedagógico

(Lopes et al., 2017)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

- 1 - Os Jogos lúdicos promovem o empenho e a motivação dos alunos para as aulas de EF
- 2 - Dificuldade em operacionalizar desafios lúdicos para trabalho não presencial dos alunos
- 3 - Existência de ferramentas que podem auxiliar nesse processo

Existe espaço para criar mais ferramentas, como por exemplo, uma ferramenta de Jogos e Desafios lúdicos

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fernandes, S. P. P. (2020). *O trabalho para casa e a sua contribuição para o desenvolvimento dos processos de autorregulação dos alunos do 1º CEB* (Doctoral dissertation, Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa).
Lopes, H., Rodrigues, A., Gouveia, E., Vicente, A., Prudente, J., Simões, J., & Fernando, C. (2017). As novas tecnologias e a rotura do processo pedagógico. *Seminário internacional desporto ciência* 2017, 16-2.
Pereira, A. M., Varejão, A. S., & Moreira, J. J. (1999). *Manual de jogos educativos* (2ª ed.). M. P. Publicações.
Santos, P. H. D. S. (2019). O uso das tecnologias nas aulas de educação física: uma revisão de literatura. *Universidade de Brasília. Faculdade de Educação Física*.

Apêndice 14 - Póster ACPI: “Uma ferramenta didático-pedagógica de jogos e desafios lúdicos na Educação Física” (Seminário de Ciência e Desporto 2024)



Uma ferramenta didático-pedagógica de jogos e desafios lúdicos na Educação Física

Mendes, R.¹, Costa, L.¹, Antunes, H.^{1,2}, Nóbrega, M.¹, Lopes, H.^{1,2}

¹Departamento de Educação Física e Desporto, Faculdade Ciências Sociais, Universidade da Madeira, Portugal; ²CIDESD - Centro de Investigação em Desporto, Saúde e Desenvolvimento Humano;

1 - INTRODUÇÃO

No universo das aulas de Educação Física, a inclusão de atividades e jogos lúdicos surge como uma abordagem dinâmica e enriquecedora para o desenvolvimento dos alunos, contribuindo para uma metodologia mais dinâmica e enriquecedora e potenciando o crescimento dos alunos (Bádia et al., 2014).

A utilização dessas atividades enquanto ferramenta pedagógica é apontada como um meio eficaz para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais envolvente e despertar o interesse dos alunos, proporcionando prazer na assimilação de novos conhecimentos. Assim sendo, a estimulação por meio de jogos é benéfica sob a perspetiva dos processos psicológicos que suportam a aprendizagem – sensoriais, cognitivos e afetivos – e para criar uma atmosfera favorável na sala de aula (Istrate, 2017).

2 - OBJETIVOS

Uma vez que a utilização de jogos lúdicos é considerada um excelente meio para comprometer os alunos e motivá-los para a disciplina de Educação Física, e que a sua utilização é pouco frequente ou quando é utilizada, torna-se muitas das vezes uma repetição dos mesmos jogos com as mesmas regras, esta ferramenta tem como objetivos:

- 1 – Utilizar a sabedoria da experiência dos professores que já estão no processo, e pô-la à disposição de todos
- 2 – Incluir jogos/desafios que são considerados eficazes
- 3 – Disponibilizar um banco de jogos/desafios estruturados que seja possível atualizar constantemente

3 - METODOLOGIA

Amostra

- 30 professores de Educação Física:
 - 26 com 10 ou mais anos de experiência
 - 4 estagiários

Instrumento

- Entrevista semiestruturada de caráter informal:
 - 1 – Costuma utilizar ou já utilizou jogos lúdicos em contexto de aula, que considere que sejam um sucesso?
 - 2 – Se sim, indique-nos e descreva 2/3 exercícios (nome, objetivo, breve descrição, variantes e matéria de ensino na qual se enquadra).
 - 3 – Costuma enviar ou já enviou desafios não presenciais para os alunos realizarem sozinho ou com apoio familiar/amigos?
 - 4 – Se sim, indique-nos e descreva as estratégias utilizadas.

Ferramenta construída para os professores e pelos professores



- Banco de exercícios com:
 1. Jogos lúdicos e desafios não presenciais
 2. Potencial de crescimento, podendo ser desenvolvido ao longo do tempo

4-APRESENTAÇÃO/ESTRUTURA DA FERRAMENTA

Ferramenta com duas categorias principais, jogos lúdicos e pré-desportivos para trabalho presencial e desafios para trabalho não presencial, a qual apresentava subcategorias:



Situações que os alunos podem fazer como trabalho não presencial, de forma individual ou com colaboração.

Desafios 04

Desafios

4.1 - APRESENTAÇÃO DOS JOGOS/DESAFIOS



5 - CONCLUSÃO

- 1 – Esta ferramenta didático-pedagógica reúne uma quantidade considerável de exercícios que foram fornecidos pelos próprios professores, o que potencia a sua riqueza desta ferramenta. A maior parte dos exercícios já foram executados em contexto de aula pelos mesmos, o que permite ter algumas garantias da sua operacionalidade;
- 2 – A ferramenta criada promove e otimiza a partilha de conhecimento, visto ser uma ferramenta aberta, que permite o crescimento da mesma através da adição de outros professores;
- 3 – Todos os vídeos, seja de desafios ou para trabalho presencial, podem ser fornecidos aos alunos na própria aula ou em casa, sendo que embora os alunos os vão reproduzir, estes podem recriar ou utilizar a criatividade para os modificar;
- 4 – O objetivo desta ferramenta passar por ser mais um meio de apoio ao professor para atingir um determinado fim;

4 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bádia, A., López, R. N., Irujo-Arenaza, T. M., & Badiola, D. (2014). The influence on balance capacity of the practice environment of indoor recreational activities. *Preventive Social and Behavioral Sciences*, 137, 11-16.
- Istrate, H. (2017). Integration of ludic educational activities into classroom teaching. (Communication). In *Proceedings of the 12th International Conference on Virtual Learning* (pp. 276-286).

Apêndice 15 - Artigo ACPI: “A Relevância dos Jogos Lúdicos e das Tecnologias na Educação Física Escolar”

“A Relevância dos Jogos Lúdicos e das Tecnologias na Educação Física Escolar”

Costa, L.¹, Mendes, R.¹, Lopes, H.^{1,2}, Nóbrega, M.³, Antunes, H.^{1,2}

¹Departamento de Educação Física e Desporto, Faculdade de Ciências Sociais,
Universidade da Madeira, Portugal

²CIDESD - Centro de Investigação em Desporto, Saúde e Desenvolvimento Humano

Leonardo Costa – le.leonardo2000@hotmail.com

“A Relevância dos Jogos Lúdicos e das Tecnologias na Educação Física Escolar”

Resumo

Este artigo analisa a importância dos jogos lúdicos e da tecnologia na Educação Física Escolar, destacando a sua contribuição para o desenvolvimento holístico dos alunos. Através de uma revisão da literatura e análise de práticas pedagógicas em contexto real de ensino, revelou-se que os jogos lúdicos podem promover não só habilidades físicas, mas também valores essenciais como cooperação, respeito e fair-play, influenciando positivamente aspetos físicos, emocionais, psicológicos e sociais dos alunos. O estudo salienta o papel significativo do “Manual de Jogos Educativos” de 1941 em Portugal, reconhecendo os jogos lúdicos como ferramentas pedagógicas de elevado potencial educativo. Contudo, enfatiza-se a necessidade de os professores se atualizarem quanto ao uso eficaz destas ferramentas, de forma a maximizarem o seu potencial educativo. Os desafios particulares relacionados com o trabalho não presencial são discutidos, assim como estratégias para superá-los, incluindo o uso de vídeos demonstrativos, plataformas online e aplicações de fitness. Em síntese, o artigo destaca o papel indispensável do professor como mediador no processo de ensino-aprendizagem, utilizando jogos lúdicos e tecnologia para promover uma Educação Física mais dinâmica, motivadora e significativa, contribuindo assim para o desenvolvimento integral dos alunos.

Palavras-Chave: Educação Física; Jogos Lúdicos; Tecnologia; Desenvolvimento Holístico, Ensino-Aprendizagem

“The Relevance of Playful Games and Technologies in School Physical Education”

Abstract

This article analyzes the importance of playful games and technology in school Physical Education, highlighting their contribution to the holistic development of students. Through a literature review and analysis of pedagogical practices in a real teaching context, it was revealed that playful games promote not only physical skills, but also essential values such as cooperation, respect and fair-play, positively influencing physical, emotional, psychological and social outcomes of students. The study highlights the significant role of the 1959 “Manual of Educational Games” in Portugal, recording recreational games as pedagogical tools with high educational potential. Technology is presented as a means of enriching the educational experience, adapting to the needs of digital native students and offering new opportunities for the teaching-learning process in Physical Education. However, the need for teachers to update themselves on the effective use of these tools is emphasized, in order to maximize their educational potential. Particular challenges related to non-face-to-face work are planned, as well as strategies to overcome them, including the use of demonstration videos, online platforms and fitness applications. In summary, the article highlights the indispensable role of the teacher as a mediator in the teaching-learning process, using playful games and technology to promote a more dynamic, motivating and meaningful Physical Education, thus contributing to the integral development of students.

Keywords: Physical Education; Playful Games; Technology; Holistic Development, Teaching-Learning

“A Relevância dos Jogos Lúdicos e das Tecnologias na Educação Física Escolar”

Introdução

Os jogos lúdicos têm desempenhado um papel fundamental no contexto educacional, sendo reconhecidos pela sua capacidade única de proporcionar experiências enriquecedoras e integradoras aos alunos. A Educação Física é uma disciplina que há muito reconhece a importância dos jogos lúdicos como componente essencial do processo educativo. No contexto português, o “Manual de Jogos Educativos” de Pereira et al. (1942), apesar do seu implícito compromisso com a política vigente no Estado Novo, representa um marco significativo nessa trajetória.

A ludicidade, segundo a perspectiva de Costa (2013), desempenha um papel crucial no desenvolvimento dos jovens, influenciando aspetos físicos, psicológicos, emocionais e sociais. No contexto específico das aulas de Educação Física, a utilização de jogos lúdicos adquire um papel importante, na medida que além de proporcionar experiências diretas e imediatas, os jogos têm o potencial de promover o desenvolvimento físico, cognitivo e social dos alunos. O papel do professor, como mediador do processo de ensino-aprendizagem, torna-se evidente, exigindo sensibilidade para relacionar as competências a ser adquiridas/desenvolvidas com as capacidades, potencialidades e motivações dos alunos.

Por outro lado, o advento das tecnologias digitais trouxe consigo oportunidades inéditas para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, inclusive nas aulas de Educação Física. Neste contexto, é imperativo reconhecer que os alunos contemporâneos são nativos digitais, cujos interesses e formas de aprendizagem estão intrinsecamente ligados ao universo tecnológico (Santos, S., 2019).

Posto isto, este artigo explora a implementação e o impacto dos jogos lúdicos, destacando o seu papel na promoção do desenvolvimento holístico dos alunos. No entanto, é salientada a importância dos professores se atualizarem no uso deste tipo de ferramentas para maximizarem o seu potencial educativo, sabendo que a utilização de tecnologias por si só, não significa inovação pedagógica ou mesmo uma rutura do processo (Lopes, et al., 2017).

O impacto pedagógico dos Jogos lúdicos na Educação Física

O termo lúdico, para muitos autores, como Nasário et al. (2014) e Awad (2004), aproxima-se do conceito de jogo, na medida que este é encarado como uma atividade prazerosa através da qual um indivíduo é capaz de se ocupar de forma livre e subjetiva. O “Manual de Jogos Educativos” de Pereira et al. (1942), publicado em Portugal, ofereceu uma abordagem pioneira ao reconhecer os jogos lúdicos como ferramentas pedagógicas essenciais na Educação Física. Ao sugerir a implementação desses jogos nas aulas, este manual enfatizou não apenas o aprimoramento das habilidades motoras, mas também a promoção de valores fundamentais, como a cooperação, o respeito mútuo e o fair-play.

Através da prática de jogos lúdicos, os alunos não apenas podem desenvolver a sua proficiência física, mas também são incentivados a colaborar uns com os outros, respeitar as regras do jogo e valorizar a participação equitativa. Esses aspetos podem ser cruciais para a formação integral dos indivíduos, contribuindo não apenas para seu desenvolvimento físico, mas também para sua educação moral e social. Além disso, a abordagem do “Manual de Jogos Educativos” destacou a importância de uma educação que vá além do mero desenvolvimento físico. Ao reconhecer a necessidade de cultivar o

crescimento holístico dos alunos, o manual salientou a importância de proporcionar experiências educativas que promovam o desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

Assim sendo, o jogo enquanto promotor da aprendizagem e do desenvolvimento, passa a ser considerado como fundamental nas práticas escolares, na medida que ao colocar o aluno em situações lúdicas, estaremos a aproximá-lo dos conteúdos que serão vinculados na escola (Kishimoto, 2017).

Neste sentido, parecem existir possibilidades de educação por meio de jogos lúdicos, uma vez que estes contribuem para cativar os alunos, fornecer-lhes liberdade de escolha, espontaneidade e servindo como uma estratégia aos objetivos da educação. Segundo Maluf (2012), se pretendemos uma intervenção pedagógica dinâmica e motivante para que os alunos possam aprender de forma mais significativa, este tipo de atividade é fundamental.

Desafios – Trabalho não presencial

Apesar de os desafios lúdicos terem uma enorme preponderância na Educação Física, quando se pretende que os mesmos sejam integrados na disciplina, mas num trabalho não presencial, ou seja, fora do contexto de aula, o paradigma muda de figura. Pois, tal como defende Fernandes (2020), é fundamental existir uma grande criatividade por parte do docente e um potencial de adaptação do aluno para as propostas pedagógicas serem aceites e cumpridas. Porém, este trabalho não presencial é fundamental, principalmente em contextos de ensino à distância, como foi o caso da recente pandemia ou quando os alunos não conseguem deslocar-se fisicamente à escola. Os trabalhos não presenciais irão permitir dar continuidade ao trabalho realizado em aula, mantendo uma postura ativa e contribuindo, por exemplo, para o seu bem-estar. Assim, esta pode ser uma estratégia na promoção dos processos de autorregulação dos alunos, uma vez que os

mesmos têm de gerir o seu trabalho, o tempo e os recursos que possuem para os fazer (Fernandes, 2020).

Desta forma, o grande desafio que se coloca ao professor, será a capacidade de encontrar atividades que os alunos consigam realizar fora da escola (em segurança) e que simultaneamente sejam motivantes para eles. Infelizmente, e apesar de o paradigma estar a mudar, os alunos estão pouco habituados a ter trabalho não presencial na disciplina de Educação Física, o que dificulta ainda mais a tarefa do professor. Portanto, é fundamental encontrar desafios que sejam motivantes e que os alunos consigam realizar (eventualmente adaptá-los, criá-los e colocá-los à consideração do professor e da turma), maioritariamente, sem grandes materiais, visto que nem todos podem ter as mesmas condições para realizar determinadas tarefas. Por outro lado, Epstein (2001), defende que os trabalhos não presenciais não devem ser vistos como um processo, mas sim como uma estratégia impulsionadora para motivar os alunos, desenvolver aprendizagens e envolver as famílias no trabalho escolar, algo que por vezes acontece poucas vezes.

Posto isto, podemos destacar algumas formas de promover o trabalho não presencial na Educação Física, tais como: vídeos de exercícios demonstrativos; utilização de plataformas online para partilha de informação, promovendo o trabalho de pesquisa; aplicações de fitness; palestras online ou até mesmo o incentivo à elaboração de um diário de atividades físicas. Contudo, isto são apenas alguns exemplos de formas de promover o trabalho não presencial, pois esta promoção requer criatividade, adaptação e trabalho cooperativo.

O papel do professor numa abordagem lúdica

Tendo em consideração os objetivos do processo de ensino-aprendizagem, o professor deve estimular a inteligência e a participação dos alunos nas aulas, sendo o

lúdico uma das ferramentas a utilizar. Na perspectiva de Maranhão (2015), o docente exerce o papel de mediador do processo de ensino-aprendizagem, do crescimento do aluno e do desenvolvimento de capacidade e habilidades criativas por parte do mesmo.

Para que os jogos e situações lúdicas possam garantir uma aprendizagem significativa, é fundamental que as práticas pedagógicas recorram à componente lúdica, pois o conhecimento vai-se construindo por meio da interação entre todos os alunos, onde o professor procura, não só quebrar rotinas, mas também disponibilizar uma aprendizagem diferenciada, sem conceitos pré-definidos ou acabados (Santos & Dias, 2017).

Potencial pedagógico das Tecnologias na Educação Física

As tecnologias, quando utilizadas de maneira apropriada, têm o potencial de facilitar a aprendizagem, promover a inclusão e motivar os estudantes. É essencial que os professores se atualizem e se capacitem no uso dessas ferramentas, a fim de maximizar o seu potencial educativo. No entanto, é importante ressaltar que a mera incorporação de tecnologias não constitui necessariamente uma inovação pedagógica ou uma ruptura no processo educativo tradicional (Lopes, et al., 2017).

Por outro lado, quando bem conduzidas, as tecnologias podem promover a interação entre professores e alunos, permitindo um intercâmbio de informações e experiências que amplia as fronteiras da sala de aula. Dois exemplos práticos de ferramentas que possuem essas funcionalidades são a *Khan Academy* e o *TED Ed*.

Como destacado por Bianchi e Hatje (2007), as tecnologias agem como uma “janela para o mundo globalizado”, expandindo os horizontes dos alunos e conectando-os a diferentes culturas e realidades.

É possível potencializar o uso das tecnologias na Educação Física de diversas formas. Desde a utilização de filmagens para a apresentação de conteúdos até a promoção da interdisciplinaridade entre diferentes áreas do conhecimento, as tecnologias podem facilitar processos pedagógicos essenciais, como a organização do ensino, o fornecimento de feedback e a observação silenciosa do desempenho dos alunos (Lopes et al., 2017).

Além disso, as tecnologias permitem a construção de uma relação pedagógica não presencial, que pode ser especialmente relevante em contextos de ensino à distância ou em situações em que o contato físico é limitado. Por meio de um esforço coletivo de professores e alunos, é possível criar dinâmicas de trabalho e repositórios interativos para a disciplina de Educação Física, visando não apenas replicar informações, mas principalmente promover a produção de conhecimento pelos alunos (Lopes et al., 2017).

Considerações finais

No contexto escolar, a introdução de abordagens lúdicas é capaz de transformar as práticas pedagógicas, proporcionando momentos de descoberta significativos para os alunos, sendo o papel do professor enquanto mediador fundamental, no sentido de personalizar o processo pedagógico utilizando o conhecimento e os meios já disponíveis. Tal como refere Tóvizi et al. (2023), o uso de jogos lúdicos nas aulas é um fator motivacional para os alunos, o que juntamente com a personalidade positiva do professor, contribui para moldar as atitudes dos alunos em relação às aulas de Educação Física de forma positiva.

O “Manual de Jogos Educativos” representa um marco significativo na história da Educação Física em Portugal, ao reconhecer e promover os jogos lúdicos como elementos essenciais do processo educativo. Ao considerar o legado deste manual, é evidente que os jogos lúdicos continuam a desempenhar um papel fundamental na Educação Física

contemporânea. A sua implementação pode contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos. Assim, é imperativo que os professores continuem a explorar e valorizar o potencial pedagógico dos jogos lúdicos.

No entanto, quando se trata do trabalho não presencial, podemos identificar desafios adicionais, onde a adaptação dos desafios lúdicos requer criatividade por parte do docente e a capacidade dos alunos se adaptarem (de forma criativa) às propostas pedagógicas. A utilização de estratégias como vídeos demonstrativos, plataformas online, aplicações de fitness e diários de atividades físicas pode ser uma forma de solucionar tais problemas.

Em suma, os jogos lúdicos, quando incorporados de maneira criativa e adaptativa, podem assumir-se como ferramentas valiosas tanto no contexto presencial quanto no não presencial, contribuindo para uma educação mais dinâmica, motivadora e significativa. As tecnologias representam uma ferramenta poderosa para transformar o ensino e a aprendizagem na Educação Física. Ao integrar essas ferramentas de forma estratégica e reflexiva, os professores podem criar ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, inclusivos e estimulantes o que pode potenciar inclusive a promoção de um estilo de vida mais ativo não só no presente, mas ao longo da vida.

Referências Bibliográficas

- Awad, H. (2004). *Brinque, jogue, cante e encante com a recreação*. Ed Física, Esporte, Saúde.
- Bianchi, P., & Hatje, M. (2007). A formação profissional em Educação Física permeada pelas tecnologias de informação e comunicação no centro de Educação Física e desportos da Universidade Federal de Santa Maria. *Pensar a Prática*, 10(2), 123-138.

- Costa, S. C. (2013). *Ludicidade e desenvolvimento cognitivo: Uma relação necessária em alunos com dificuldades de aprendizagem* [Doctoral dissertation]. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder: Westview Press.
- Fernandes, S. P. R. (2020). *Os trabalhos para casa e a sua contribuição para o desenvolvimento dos processos de autorregulação nos alunos do 1º CEB* (Doctoral dissertation, Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa).
- Kishimoto, T. M. (2017). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. Cortez editora.
- Lopes, H., Rodrigues, A., Gouveia, É., Vicente, A., Prudente, J., Simões, J., & Fernando, C. (2017). As novas tecnologias e a rotura do processo pedagógico. Seminário internacional desporto e ciência 2017, 16-2.
- Maluf, A. C. M. (2012). *Brincar: Prazer e aprendizagem* (8ª ed.). Vozes.
- Maranhão, D. N. M. (2015). *Ensinar Brincando: A aprendizagem pode ser uma grande brincadeira* (5ª ed.). WAK
- Nasário, J. C., Mafli, R., Vandresen, J., & Carvalho, R. D. (2014). *Jogos lúdicos o relato de uma vivência* (2ª ed.). UNIDAVI.
- Pereira, A.M., Varcjão, A.S. and Moreira, J.J. (1942) *Manual de Jogos educativos*. (1ª ed.). Lisboa: Serviço de Publicações da Mocidade Portuguesa.
- Santos, E. M. S., & Dias, R. A. C. C. O. (2017). *Jogos e brincadeira, práticas lúdicas na Educação Física escolar com professores do ensino fundamental*. Instituto Federal do Piauí.
- Santos, P. H. D. S. (2019). *O uso das tecnologias nas aulas de educação física: uma revisão de literatura*. Universidade de Brasília Faculdade de Educação Física.
- Tóvizi, A., Kinczel, A., Zidek, P., Lengyel, A., Pálkás, R., Laoues-Czimbalmos, N., ... & Müller, A. (2023). The role and importance of play in physiotherapy. *Geosport for Society*, 19(2), 98-110.

Apêndice 16 - Artigo ACPI: “Uma ferramenta didático-pedagógica de jogos e desafios lúdicos na Educação Física”

“Uma ferramenta didático-pedagógica de jogos e desafios lúdicos na Educação Física”

Mendes, R.¹, Costa, L.¹, Antunes, H.^{1,2}, Nóbrega, M.³, Lopes, H.^{1,2}

¹Departamento de Educação Física e Desporto, Faculdade de Ciências Sociais,
Universidade da Madeira, Portugal

²CIDESD - Centro de Investigação em Desporto, Saúde e Desenvolvimento Humano

Regina Mendes – reginalilianamendes@hotmail.com

“Uma ferramenta didático-pedagógica acerca de jogos e desafios lúdicos na Educação Física”

Resumo

O artigo discute a importância de incorporar jogos e atividades lúdicas nas aulas de Educação Física como uma estratégia pedagógica para enriquecer o processo de aprendizagem dos alunos. A pesquisa destaca a complexidade e relevância dos jogos no desenvolvimento integral dos estudantes, promovendo a ludicidade como um elemento essencial para envolver os alunos de forma motivante e inclusiva. O trabalho apresenta o desenvolvimento de uma ferramenta didático-pedagógica destinada aos professores de Educação Física, consistindo num banco de exercícios sobre jogos lúdicos e pré-desportivos. Essa iniciativa surgiu da necessidade de diversificar as atividades propostas aos alunos, evitando a repetição e contribuindo para a motivação e o comprometimento com a disciplina. A ferramenta inclui jogos para serem praticados presencialmente em sala de aula e desafios que podem ser realizados de forma não presencial, oferecendo aos professores ideias para trabalhos não presenciais. A metodologia do estudo baseou-se em entrevistas semiestruturadas com 30 professores de Educação Física, resultando em uma recolha abrangente de exercícios categorizados em jogos lúdicos e pré-desportivos e desafios para serem realizados em diferentes contextos. A ferramenta foi desenvolvida no Microsoft PowerPoint, facilitando o uso e o acesso, e também está disponível em formato papel, permitindo a consulta física. A participação ativa dos professores na criação e no fornecimento de conteúdo potencia a utilidade e a relevância dos jogos e desafios propostos. Em conclusão, este trabalho ressalta a importância da atualização contínua dos professores de Educação Física e a colaboração entre colegas para aprimorar as estratégias de ensino. A ferramenta didático-pedagógica criada representa um recurso valioso para promover uma prática pedagógica inovadora e personalizada, estimulando o

desenvolvimento holístico dos alunos por meio de atividades lúdicas e desafios adaptados ao contexto educacional.

Palavras-Chave: Educação Física; Jogos Lúdicos; Desafios Não Presenciais; Ferramenta Didático-Pedagógica; Aprendizagem Ativa

“A didactic-pedagogical tool about games and playful challenges in Physical Education”

Abstract

The article discusses the importance of incorporating games and playful activities into Physical Education classes as a pedagogical strategy to enrich the students' learning process. The research highlights the complexity and relevance of games in the integral development of students, promoting playfulness as an essential element to engage students in a pleasant and free way. The work presents the development of a didactic-pedagogical tool aimed at Physical Education teachers, consisting of a bank of exercises on recreational and pre-sport games. This initiative arose from the need to diversify the activities proposed to students, avoiding repetition and contributing to motivation and commitment to the subject. The tool includes games to be played in person in the classroom and challenges that can be carried out offline, offering teachers ideas for non-face-to-face work. The study methodology was based on semi-structured interviews with 30 Physical Education teachers, resulting in a comprehensive collection of exercises categorized into recreational and pre-sports games and challenges to be carried out in different contexts. The tool was developed in Microsoft PowerPoint, facilitating use and access by teachers, and is also available in paper format, allowing physical consultation. The active participation of teachers in the creation and provision of content enhances the usefulness and relevance of the proposed games and challenges. In conclusion, this work highlights the importance of continuous updating of Physical Education teachers and collaboration between colleagues to improve teaching strategies. The didactic-pedagogical tool created represents a valuable resource to promote innovative and personalized pedagogical practice, stimulating the holistic development of students through playful activities and challenges adapted to the educational context.

Keywords: Physical Education; Playful Games; Non-In-Person Challenges; Didactic-Pedagogical Tool; Active Learning

Introdução

No universo das aulas de Educação Física, a inclusão de atividades e jogos lúdicos surge como uma abordagem dinâmica e enriquecedora para o desenvolvimento dos alunos, tal como refere Bădău et al. (2014), estes tipos de tarefas contribuem para uma metodologia mais dinâmica e enriquecedora, que potencia o desenvolvimento dos alunos. O conceito de jogo, considerando a totalidade das atividades humanas, destaca-se pela sua complexidade. A noção de ludicidade, por sua vez, está muito associada ao conceito de jogo, sendo interpretada como uma atividade prazerosa que permite ao indivíduo envolver-se de forma livre, sendo crucial para o desenvolvimento integral dos alunos. Nesse cenário, os jogos e brincadeiras emergem como pontes entre o lúdico e o conhecimento, tornando-se instrumentos fundamentais nas práticas escolares. A utilização dessas atividades como ferramentas pedagógicas eficazes é apontada por Istrate (2017) como um meio para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais envolvente, despertando o interesse dos alunos e proporcionando prazer na assimilação de novos conhecimentos. Tal como é referido pelo mesmo, a estimulação por meio de jogos é benéfica sob a perspectiva dos processos psicológicos que suportam a aprendizagem – sensoriais, cognitivos e afetivos – e para criar uma atmosfera favorável na sala de aula.

No âmbito desse contexto, a figura do professor desempenha um papel central, atuando como mediador no processo educativo, onde a sua capacidade de integrar conhecimentos, transformar as aulas em experiências significativas e momentos de descoberta, são cruciais para o sucesso dessa abordagem.

Assim, a introdução de estratégias lúdicas nas aulas de Educação Física apresenta-se não só como um complemento, mas como uma abordagem essencial para estimular a participação, o interesse e o desenvolvimento holístico dos alunos.

Enquadramento

A recolha de jogos e desafios lúdicos foi um processo exaustivo, contudo, era um processo indispensável para atingir o objetivo definido. Primeiramente, foi decidido que iríamos construir uma ferramenta didático-pedagógica para o professor de Educação Física, nomeadamente um banco de exercícios sobre jogos lúdicos e pré-desportivos utilizados em contexto de aula. Desta forma, a ideia de construir uma ferramenta deste género, adveio de trabalhos realizados em anos anteriores, onde já foram elaborados bancos de exercícios de Aptidão Física e de Jogos Desportivos Coletivos de invasão. Portanto, este instrumento vem dar continuidade ao trabalho que tem se vindo a ser desenvolvido ao longo dos anos pelos professores estagiários da Escola

No entanto, a escolha da temática dos jogos lúdicos sucedeu pelo facto de nos identificarmos com este tipo de trabalho em contexto de aula, acreditando que é um excelente meio para comprometer os alunos e motivá-los para a disciplina. Porém, também existe a perceção, tendo em consideração o que é reportado pelos alunos em contexto de aula, de que este tipo de dinâmicas por vezes são esquecidas e não são utilizadas com frequência, sendo que muitas vezes acaba por repetir-se muito os mesmos jogos com as mesmas regras. Assim, esta ferramenta tem como objetivo permitir aos professores do grupo disciplinar de Educação Física ter um leque de possibilidades para utilizar em contexto de aula. É ainda importante salientar que se incluiu uma vertente de desafios lúdicos em regime não presencial, facultando aos professores algumas ideias para promover trabalho autónomo, por parte dos alunos.

Por fim, foi necessário efetuar uma categorização dos exercícios, de forma a definir linhas orientadoras funcionais para a elaboração do instrumento. É importante referir que esta ferramenta foi construída para os professores e pelos professores, sendo que praticamente todos os docentes do grupo disciplinar nos facultaram jogos/desafios lúdicos que consideram ser um sucesso nas suas aulas de Educação Física. Foram definidas duas grandes categorias e 4 subcategorias, nomeadamente:

Jogos lúdicos e pré-desportivos

- 1 – Situações em grupo (todos os alunos ao mesmo tempo);
- 2 – Situações em pequenos grupos;
- 3 – Situações de trabalho sozinho;

Desafios

- 1 – Situações que os alunos podem fazer de forma não presencial (Individualmente ou com colaboração);

Metodologia

O processo metodológico aplicado na construção desta ferramenta didático-pedagógica, baseou-se em dois grandes pontos, nomeadamente: no contacto direto com os professores de um Grupo disciplinar de Educação Física de uma determinada escola da RAM e através de uma pesquisa bibliográfica acerca da temática em estudo. Assim sendo, através desta abordagem, procurou-se construir uma ferramenta útil e prática, possibilitando aos professores consultar, conhecer e aplicar este tipo de jogos em contexto de aula.

Amostra de estudo

No que concerne à amostra de conveniência, esta contou com 30 professores do Grupo disciplinar de Educação Física, sendo que 7 são do sexo feminino e 23 do sexo masculino. É importante salientar que 26 eram considerados professores experientes (10 ou mais anos de lecionação), apresentando uma média de 22,1 anos de serviço.

Assim sendo, num universo de 30 professores (26 professores experientes e 4 professores estagiários), obteve-se uma percentagem de respostas de 100%.

Instrumento e procedimento de recolha de informação

Em primeiro lugar, é importante referenciar que o processo metodológico deste estudo se baseou em três grandes etapas. Numa primeira, foi criado um guião de entrevista semiestruturado para aplicar aos diversos professores de Educação Física do grupo disciplinar. Este guião acabou por ter duas versões, onde a principal finalidade da 1ª versão passava por fazer um pequeno teste prático, de forma a perceber a aceitação das perguntas. Assim, as questões da primeira versão são as seguintes:

1 – Costuma utilizar ou já utilizou jogos lúdicos em contexto de aula, que considere que sejam um sucesso?

1.1 – Se sim, indique-nos e descreva 3 exercícios (1 para situações em grupo, 1 para situações em pequenos grupos e 1 para trabalho sozinho).

2 - Costuma enviar ou já enviou desafios não presenciais para os alunos realizarem sozinhos ou com apoio familiar/amigos?

2.1 – Se sim, indique-nos e descreva 2 exercícios (1 situação para trabalho sozinho e 1 situação para trabalho com colaboração).

No entanto, após aplicarmos esta entrevista de forma informal (1ª versão) ao nosso professor orientador cooperante e aos nossos colegas professores estagiários, os mesmos referiram que o mesmo estaria algo extenso e que poderia tornar-se complicado conseguir abordar desta forma todos os professores do grupo disciplinar. Assim sendo, formulou-se uma 2ª versão mais simples e objetiva, com o objetivo de permitir uma maior liberdade nas respostas, sendo sustentada nas seguintes questões:

- 1 – Costuma utilizar ou já utilizou jogos lúdicos em contexto de aula, que considere que sejam um sucesso?
 - 1.1 – Se sim, indique-nos e descreva pelo menos 2 exercícios (nome, objetivo, breve descrição, variantes e matéria de ensino na qual se enquadra).
- 2- Costuma enviar ou já enviou desafios não presenciais para os alunos realizarem sozinhos ou com apoio familiar/amigos?
 - 2.1 – Se sim, indique-nos e descreva as estratégias utilizadas.

Numa segunda fase, foi comunicado ao Delegado do Grupo disciplinar que seria feita esta abordagem a vários professores de Educação Física da Escola, sendo que se aproveitou uma reunião de grupo para comunicar aos professores o que se pretendia, de forma a solicitar a colaboração dos mesmos. As entrevistas foram realizadas de forma presencial, entre o dia 29-01-2024 e o dia 09-02-2024, onde voltamos a abordar o professor orientador cooperante e os professores estagiários.

Por fim, após realizadas todas as entrevistas, foi desenvolvida uma análise do conteúdo recolhido, com seleção e integração das unidades de registo nas respetivas categorias, criadas aprioristicamente, assim como uma análise documental, de modo a reforçar os resultados obtidos e tornar a ferramenta ainda mais rica em termos de conteúdo.

Apresentação e Discussão de Resultados

Ferramenta didático-pedagógica

No que concerne à construção da ferramenta propriamente dita, esta foi elaborada através do Microsoft PowerPoint, visto que se trata de um programa de fácil utilização e de acesso gratuito, sendo que todos os professores estão à vontade para trabalhar no mesmo.

Esta ferramenta possui a vertente dos jogos lúdicos presenciais (contexto de aula) e dos desafios não presenciais (fora do contexto de aula), sendo que a grande vantagem da mesma passa por poder ser desenvolvida (acrescentar exercícios/jogos) ao longo do tempo por qualquer professor. No entanto, visto que nem sempre é possível utilizar instrumentos digitais, este banco de exercícios também foi disponibilizado em formato de livro (papel), de modo a permitir a consulta por parte de qualquer professor na sala de professores de Educação Física.

Ao longo das 30 entrevistas realizadas a 30 professores, foram obtidos 53 exercícios distribuídos pelas duas grandes categorias, representando uma percentagem de participação dos professores do grupo disciplinar de 100%. Assim sendo, na ferramenta estão 44 jogos lúdicos/pré-desportivos e 9 desafios não presenciais.

Funcionamento da ferramenta

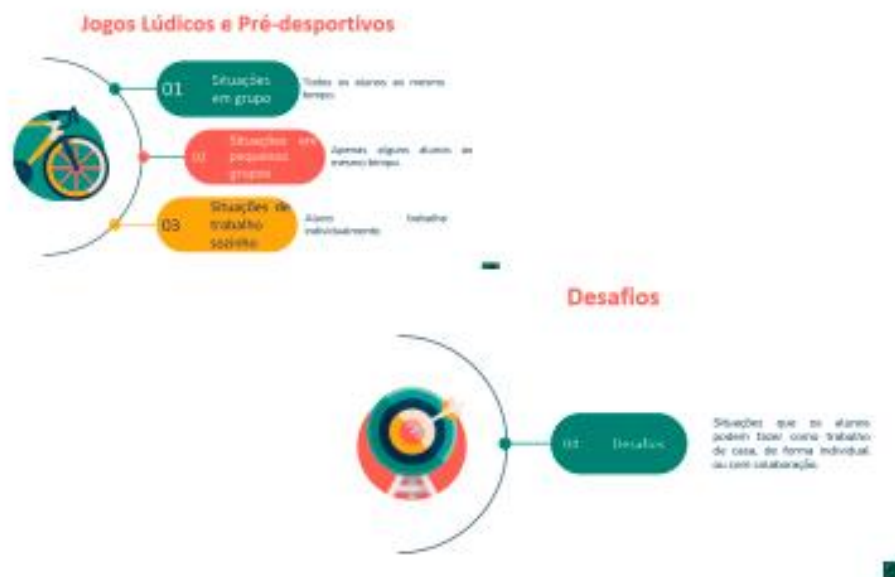
O menu principal funciona de forma interativa e dinâmica, pois ao clicar em qualquer uma das categorias, o sistema leva-nos diretamente para o menu das subcategorias. Dentro deste menu o professor clica nas situações que pretende consultar/explorar, tendo posteriormente acesso direto aos jogos lúdicos/desafios daquela subcategoria.

Dentro deste menu, o professor tem duas possibilidades:

- Consultar a base de dados composta por jogos lúdicos e desafios fornecidos pelos professores do grupo disciplinar de EF;
- Adicionar novos exercícios à ferramenta, de forma a manter a mesma atualizada e renovada;



Fig. 1 – Menu principal da ferramenta didático-pedagógica (categorias)



Consultando a base de dados, o sistema leva-nos até o menu com os exercícios de cada subcategoria, sendo a seguinte figura o exemplo da base de dados de jogos lúdicos em situações em grupo (todos os alunos ao mesmo tempo):



Fig. 3 – Menu com exercícios relativos à subcategoria dos jogos lúdicos (situações em grupo)

Após escolher o exercício, a ferramenta mostra numa página diferente, a designação do jogo, os objetivos do mesmo, a descrição, algumas possíveis variantes e as competências que o jogo permite potenciar no aluno. É importante referir que o jogo possui sempre uma simples representação gráfica, que é acompanhada por um vídeo demonstrativo.



Fig. 4 – Exemplo da organização de 1 dos X exercícios presentes na ferramenta

Apesar de todas estas componentes que moldam o exercício, é importante salientar que o professor pode e deve adaptar o exercício às características dos alunos e do espaço/tempo que tem disponível para a sua aula, sendo estes apenas sugestões.



Fig. 5 – Video demonstrativo de 1 dos X exercícios presentes na ferramenta

Abordando agora outras funcionalidades, a ferramenta permite recuar da parte do vídeo demonstrativo para as componentes de organização desse mesmo exercício, assim como permite regressar aos menus principais.



Fig. 6 – Funcionalidades dinâmicas da ferramenta (Símbolo Casa – regressar aos menus principais, Símbolo Seta – regressar ao diapositivo anterior)

Por último, tal como já foi abordado, existe a possibilidade de criar outros exercícios para permitir o crescimento e desenvolvimento da ferramenta.

Assim, o professor pode criar os próprios exercícios, tendo apenas de definir uma designação para o jogo, os objetivos, descrever o mesmo, introduzir variantes e colocar

uma representação gráfica/vídeo demonstrativo, sendo estes dois últimos pontos apenas uma recomendação.

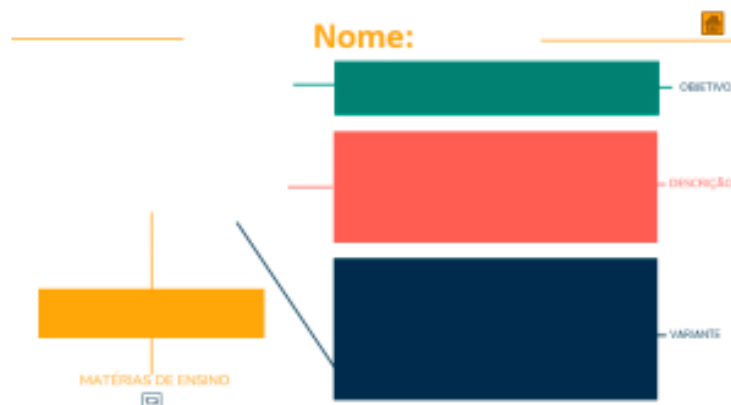


Fig. 7 – Funcionalidade de gerar novos exercícios

Considerações Finais

Em síntese, esta ferramenta didático-pedagógica digital agrupa um conjunto de características extremamente pertinentes, adequadas a qualquer professor de Educação Física, sendo um excelente instrumento para retirar ideias de possíveis jogos lúdicos para aplicar em contexto de aula e de desafios para estimular o trabalho não presencial dos alunos. O facto de conter uma quantidade considerável de exercícios que foram fornecidos pelos próprios professores faz aumentar a riqueza deste produto, uma vez que a maior parte dos exercícios já foram realizados em contexto de aula, o que permite ter algumas garantias da operacionalidade dos mesmos.

Posto isto, é importante referenciar que a ferramenta criada promove e otimiza a partilha de conhecimento, visto ser uma ferramenta aberta, que permite o crescimento e desenvolvimento da mesma através da adesão de outros professores ou da contribuição reforçada dos que já participaram.

O professor de Educação Física deve manter-se atualizado e partilhar experiências contextualizadas, de forma a melhorar as práticas em contexto escolar, pois o desenvolvimento profissional contínuo tem sido considerado ao longo dos últimos anos como um ponto chave para melhorar a qualidade das práticas de ensino e da aprendizagem dos alunos. Com a constante evolução do ensino e as mudanças nas diretrizes e tendências educacionais, os professores de Educação Física precisam de dedicar algum tempo para encontrar oportunidades de desenvolvimento profissional. Desta forma, a colaboração com colegas, troca de experiências e o acesso a recursos online, podem ajudar os professores a manterem-se atualizados e a aprimorarem as suas habilidades de ensino, para oferecer uma Educação Física relevante e eficaz. Portanto, reiteramos que o objetivo primordial desta ferramenta passa por disponibilizar mais um meio de apoio ao professor, de forma que o mesmo consiga otimizar uma prática pedagógica contextualizada, motivante, contribuindo para o desenvolvimento das capacidades e potencialidades de cada aluno, promovendo e estimulando a prática desportiva ao longo da vida.

Referências Bibliográficas

- Bădău, A., Ungur, R. N., Ionescu, T. M., & Bădău, D. (2014). The influence on balance capacity of the practice environment of ludic recreational activities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 137, 11-16.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Istrate, O. (2017). Integration of ludic educational activities into classroom teaching. Gamification. In *Proceedings of the 12th International Conference on Virtual Learning* (pp. 276-280).

- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2014). The professional development of teachers. In: *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris, France: OECD Publishing, pp. 47–79.
- Paixão, J. A., & Castro, C. M. (2023). Desenvolvimento profissional de professores de Educação Física mediados por programas de incentivo à docência em escolas de educação básica. *Motrivivência*, 35(66), 1–17.
- Parker, M., & Patton, K. (2016). What research tells us about effective continuing professional development for physical education teachers. In *Routledge handbook of physical education pedagogies* (pp. 447–460). Routledge.

Apêndice 1 - Ferramenta Didático- Pedagógica: Jogos e Desafios Lúdicos na Educação Física

Caraterização da Ferramenta

A ferramenta didático-pedagógica desenvolvida para as aulas de Educação Física é descrita como um recurso valioso que integra jogos e desafios lúdicos. Destinada aos professores de Educação Física, a ferramenta foi criada com o objetivo de diversificar as atividades propostas aos alunos, evitando a repetição e aumentando a motivação e o comprometimento dos estudantes com a disciplina.

1. Conteúdo: A ferramenta consiste num banco de exercícios que inclui jogos lúdicos e pré-desportivos, além de desafios que podem ser realizados de forma não presencial. Esses jogos e desafios são categorizados em:

- Jogos lúdicos em grupo (todos os alunos ao mesmo tempo)
- Jogos em pequenos grupos
- Atividades individuais
- Desafios não presenciais

2. Metodologia: A criação da ferramenta baseou-se em entrevistas semiestruturadas com 30 professores de Educação Física, resultando numa recolha abrangente de exercícios. Essas entrevistas foram realizadas para compreender as práticas e necessidades dos professores, facilitando a criação de um recurso que fosse realmente útil e aplicável no contexto escolar.

3. Desenvolvimento: Foi utilizado o Microsoft PowerPoint para o desenvolvimento da ferramenta, facilitando o uso e o acesso pelos professores. Além da versão digital, a ferramenta também está disponível em formato físico (papel), permitindo consultas na sala dos professores.

4. Utilização: O menu principal da ferramenta é interativo, permitindo que os professores acessem diretamente as subcategorias de jogos e desafios. Cada exercício é detalhado com nome, objetivos, descrição, possíveis variantes e competências que podem ser desenvolvidas, acompanhado de representações gráficas e vídeos demonstrativos.

5. Contribuição dos Professores: A ferramenta foi enriquecida pela participação ativa dos professores, que contribuíram com jogos e desafios que consideram eficazes nas suas aulas. Isso não só aumenta a relevância e a praticidade da ferramenta, mas também promove a partilha de conhecimentos entre os docentes.

Importância da Ferramenta:

Esta ferramenta representa uma abordagem inovadora e personalizada no ensino da Educação Física, estimulando o desenvolvimento holístico dos alunos através de atividades lúdicas e desafios. Ela não só promove a prática pedagógica eficaz, mas também incentiva a colaboração contínua entre os professores, contribuindo para a atualização profissional e a melhoria das práticas de ensino.

A ferramenta destaca-se como um recurso fundamental para os professores de Educação Física, oferecendo um leque diversificado de atividades que podem ser adaptadas conforme as necessidades e características dos alunos, proporcionando uma experiência de aprendizagem mais envolvente e significativa.

Código QR para descarregar a ferramenta



Apêndice 17 - Cartaz publicitário da atividade de Extensão Curricular



Apêndice 18 - Cartaz AEC: “Atividades Multidesportivas: Atividades de Exploração da Natureza e Matérias Alternativas”



The poster features a teal and white background with silhouettes of people engaged in various sports: archery, running, and golf. The text is primarily in white and teal. The University of Madeira logo is in the top right corner. The event date and time are prominently displayed in the center-right. The location is indicated with a pushpin icon and text. A small photograph of the Quinta de S. Roque is included in the bottom right. Logos for the organizing entities are at the very bottom.

Atividade de Extensão Curricular

Atividades Multidesportivas

Desportos da Natureza
Matérias Alternativas

11 de abril
9h-17h30

Núcleos de Estágio:

 **Quinta de S.Roque da Universidade da Madeira**



Apêndice 19 - Questionário de avaliação da atividade realizado aos alunos

Seção 1 de 5

Questionário de percepção dos alunos sobre a Atividade de Extensão Curricular - Quinta de São Roque

B *I* U  

Os núcleos de estágio de Educação Física da Universidade da Madeira nas Escolas | pretendem compreender a percepção e opinião dos alunos que participaram na Atividade de Extensão Curricular - Atividades Multidesportivas: Desportos da Natureza e Matérias alternativas.

Este questionário será analisado apenas pelos professores responsáveis, garantindo o vosso anonimato e salvaguardando a vossa proteção de dados. Agradecemos a tua participação. Responde com sinceridade!

Idade: *

☐

 11

☐

 12

☐

 13

☐

 14

☐

 15

☐

 16

☐

 17

☐

 18

☐

 19

Sexo: *

☐

 Feminino

☐

 Masculino

Escola e Turma *

- ☐
- ☐
- ☐
- ☐
- ☐
- ☐
- ☐

Seção 2 de 5

Desenrolar da atividade



Descrição (opcional)

Numa escala de 1 a 5, quão divertida foi a atividade? *

- | | | | | | | |
|----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Nada Divertida | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | Muito Divertida |

Numa escala de 1 a 5, quão competitiva foi a atividade? *

- | | | | | | | |
|-------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Muito competitiva | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | Nada competitiva |

Considera que a atividade ajudou a desenvolver o sentido de fairplay e ética? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Considera que a atividade promoveu cooperação e interação entre participantes/escolas? *

☐ Sim

☐ Não

Teve oportunidade de interagir com alunos de outras escolas?

☐ Sim

☐ Não

☐ Parcialmente

Após a seção 2 Continuar para a próxima seção

Seção 3 de 5

Feedback e Experiência



Descrição (opcional)

Participaria novamente numa atividade semelhante? *

☐ Sim

☐ Não

Sentiu que o clima criado nas várias equipas que integrou foi positivo? *

☐ Sim

☐ Não

Sentiu que aprendeu mais um pouco sobre a cultura portuguesa através de jogos e danças? *

☐ Sim

☐ Não

Sentiu que a Quinta de São Roque possuía as condições de segurança necessárias para a atividade? *

☐ Sim

☐ Não

Gostou de experimentar desportos da natureza e matérias alternativas? *

☐ Sim

☐ Não

Indique o seu grau de satisfação relativamente à realização das atividades praticadas: *

	Não gostei nada	Não gostei	Gostei	Gostei muito	Gostei mesmo ...
Frisbee	☐	☐	☐	☐	☐
Tiro com Arco	☐	☐	☐	☐	☐
Petanca	☐	☐	☐	☐	☐
Jogos Tradicio...	☐	☐	☐	☐	☐
Arvorismo	☐	☐	☐	☐	☐
Orientação co...	☐	☐	☐	☐	☐
Orientação co...	☐	☐	☐	☐	☐

Aspectos negativos, aspectos positivos e sugestões



Descrição (opcional)

Indica aspetos negativos durante a atividade? *

- ☐ Pouco tempo de atividade em cada estação.
- ☐ Muito tempo de atividade em cada estação.
- ☐ Local da prática das atividades.
- ☐ Atividades praticadas.
- ☐ Atividades escolhidas para competição.
- ☐ Distribuição das equipas.
- ☐ Pouca instrução dos professores durante a atividade.
- ☐ As condições climáticas prejudicaram a atividade.
- ☐ Dificuldade em interagir com os alunos das outras turmas/escolas.
- ☐ Outros...

Indica aspetos positivos durante a atividade? *

- ☐ Pouco tempo de atividade em cada estação.
- ☐ Muito tempo de atividade em cada estação.
- ☐ As atividades escolhidas para competição.
- ☐ A distribuição das equipas.
- ☐ A oportunidade de experimentar diferentes modalidades.
- ☐ A interação e colaboração entre alunos de outras turmas e escolas.
- ☐ A diversão e o entretenimento proporcionado pelos jogos e atividades praticadas.
- ☐ O facto de haver transporte desde a escola ao local da atividade.
- ☐ Existência de equipa de socorro (ambulância) na atividade.
- ☐ Existência de fitas sinalizadoras dos locais com menos segurança.
- ☐ Outros...

Indica sugestões de melhoria para atividades futuras *

- ☐ Efetuar grupos mistos com os alunos das outras escolas para haver mais convivência.
- ☐ Todas as atividades contarem para a pontuação final das equipas e das escolas.
- ☐ Fornecer alimentação ao longo da atividade.
- ☐ Reforçar as medidas de segurança no local da atividade.
- ☐ Reforçar os locais para colocar lixo.
- ☐ Local da atividade.
- ☐ Outros...

Após a seção 4 Continuar para a próxima seção

Seção 5 de 5

Avaliação da Atividade



Descrição (opcional)

Numa escala de 1 a 5, quanto gostou da atividade de Extensão Curricular: Matérias Alternativas e Desportos na Natureza. *

	1	2	3	4	5	
Não gostei nada	☐	☐	☐	☐	☐	Gostei muito

Porque considera ter gostado da atividade?

- ☐ Pelo local da atividade, a natureza, o espaço amplo.
- ☐ Pela possibilidade de conhecer novos alunos, de efetuar amizades.
- ☐ Por praticar modalidades diferentes do que estou habituado.
- ☐ Segurança do espaço da atividade.
- ☐ Aprendi novas habilidades e atividades.
- ☐ As atividades foram bem organizadas e divertidas.
- ☐ Foi um bom desafio e estimulou um espírito competitivo.
- ☐ Outros...