

Desafios que Transformam De reflexões ao autoconhecimento, na vivência do estágio pedagógico em educação física

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Luís Carlos Baptista Silva

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

outubro | 2024

Desafios que Transformam
De reflexões ao autoconhecimento,
na vivência do estágio pedagógico em educação física
RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Luís Carlos Baptista Silva
MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

ORIENTAÇÃO
Ana José Aguiar Rodrigues

“Não julgues um homem pelas suas respostas, julga-o pelas suas perguntas” (Voltaire, s/d)

Agradecimentos

O presente relatório marca o culminar de um longo processo de aprendizagem, marcado pela incerteza e pela exigência, em que todo o nosso conhecimento e capacidades são colocados em questão numa tentativa de nos superarmos. Consequentemente, este foi um ciclo de crescimento pessoal e reflexão, onde a procura por respostas trouxe consigo uma grande bagagem de novas questões.

Ainda que seja considerado um percurso algo individual, a verdade é que este seria impossível sem o apoio de todas as pessoas que influenciaram o mesmo. Estas foram o suporte nos momentos mais difíceis e o impulso necessário nos momentos de evolução. Pelo papel fundamental que desempenharam na minha formação, académica e pessoal, expresso os mais profundos e sinceros agradecimentos:

Aos meus pais por todo o apoio e suporte, que me viram crescer não só em estatura, mas como pessoa, sendo este um novo “salto” que dou à vossa frente. Por sempre acreditarem nas minhas potencialidades e sempre me desafiarem a ir além e a ser melhor, muitas vezes identificando em mim capacidade e competências das quais eu duvidava ter. À exigência colocada sobre os filhos e pela ambição fomentada nos mesmos, agradeço, e farei de tudo para garantir que todo o esforço seja devidamente retribuído.

Ao meu irmão mais velho, que sempre foi uma referência em tudo aquilo que faz, sendo o primeiro membro da família a mostrar que podemos ir além através de dedicação e disciplina. Elevaste a fasquia a um patamar do qual só tenho a agradecer, pois este é a motivação que me faz crer que também sou capaz e o que me mantém focado nos momentos mais difíceis. Embora estares no teu percurso próprio, nunca viraste as costas e sempre estiveste presente e contribuístes com tudo o que podias. Quanto ao mais novo, espero ser para ti um exemplo a seguir e que procures nos superar sendo a melhor versão de ti possível.

À minha namorada, pela compreensão, tolerância e carinho demonstrado. Ninguém me acompanhou neste percurso com a proximidade que tu acompanhaste, partilhando comigo todas as emoções e sentimentos que surgiram durante o mesmo. Entre todo o caos e desordem foste o pilar que me manteve “assente à terra”, dando tudo de ti para que eu não perdesse o rumo. Juntamente com este agradecimento trago um pedido de desculpa porque reconheço que esta foi uma fase igualmente desafiante para ti, pois é

impossível escrever em palavras a tua dedicação e empatia. Se o amor é facto, certamente és o expoente máximo da sua definição.

Ao meu melhor amigo, que durante anos acompanhou a minha evolução e sempre confiou em mim e naquilo que faço, apoiando incondicionalmente todo o processo para atingir os objetivos que defino. Embora te encontres distante, a nossa proximidade é indiscutível. Anseio o dia em que possamos dizer que atingimos os objetivos a que nos desafiamos a alcançar, porém, até lá, fico contente por percorrer este caminho contigo.

À minha colega de estágio, à qual nunca anteciparia criar-se a amizade e companheirismo que neste ano se criou. O teu altruísmo e preocupação não se define, sendo que as tuas decisões sempre me tiveram em consideração, não só como colega de estágio, mas como pessoa e amigo. As nossas diferenças não só se complementaram como também tornaram todo este percurso mais leve e proveitoso. Passamos de uma dupla improvável para um núcleo diferenciado, não só pelo trabalho produzido e pelo apoio prestado aos colegas, mas também na dinâmica criada, onde creio que a nossa presença aumentou a qualidade de qualquer atividade realizada (inserida ou não no contexto académico).

À orientadora-científica, Prof. Dr.^a Ana Rodrigues, por toda a orientação e suporte fornecido, não só relativo às tarefas inerentes ao estágio, mas em todo o processo de gestão emocional, procurando sempre nos guiar sem limitar as nossas opções. É com muito carinho que digo ter sido seu estagiário, onde para além de excelente profissional, considero-a como sendo uma excelente pessoa, marcando positivamente todo este processo académico e de evolução.

Ao orientado cooperante, Mestre Filipe Coelho, que tornou claro que a experiência é fulcral para uma intervenção de qualidade. É indiscutível o seu gosto pela prática docente e a preocupação que apresenta na evolução dos alunos e isso foi essencial para o desenvolvimento das minhas competências. A disponibilidade e abertura apresentada na transmissão de conhecimento foi altamente profícua na minha evolução como futuro profissional, que houve uma constante necessidade de adaptação e alterações face àquilo que teria sido planeado.

A toda a comunidade educativa da escola que nos acolheram sem qualquer atrito e acompanharam com alguma proximidade o nosso percurso, disponibilizando-se para qualquer auxílio que fosse necessário.

À turma de intervenção, que não só se comprometeram com as propostas apresentadas, como também permitiram que fosse criada uma dinâmica positiva que tornou todo o estágio mais divertido e agradável.

A todos os professores que nos acompanharam na universidade, que encontram-se numa batalha constante entre a teoria e a prática, procurando sempre formar profissionais conscientes, competentes e que procurem uma constante evolução nas suas intervenções. Através do vosso esforço considero finalizar este percurso uma pessoa muito mais capaz, mais crítica, observadora, reflexiva e participativa.

Por fim, e longe de ser menos importante, quero agradecer aos restantes estagiários/colegas de turma, em que a união efetivamente fez a força. Acabo este percurso com um novo carinho, que não só surge inesperadamente, como traz consigo uma saudade que acredito que só irá se intensificar, porém, é com este que cruzo esta nova meta. Todos os momentos partilhados, experiências vividas, debates, discussões fizeram com que começasse o percurso com colega e o finalizasse com um grupo de amigos do qual acredito que ficarão para a vida. Não só me ajudaram a aprimorar a minha intervenção no estágio, como apoiaram-me nos momentos de maior fragilidade e gritaram comigo nos momentos de maior êxtase. Espero que seja dada continuidade a esta dinâmica pois acredito que este é um grupo com grandes capacidades para desenvolver grandes projetos.

Resumo

O presente relatório de estágio representa o culminar de um conjunto de experiências e reflexões no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade da Madeira, realizado no ano letivo de 2023/2024. Assumindo o papel de professor, procurou-se atuar como guia e facilitador, envolvendo os alunos na aprendizagem de modo a promover transformações que fomentem uma participação social informada e responsável, impulsionando um desenvolvimento integral que vá além do mero ensino de conteúdos específicos.

Estruturalmente, o presente documento subdivide todas as atividades e reflexões em oito capítulos, a saber: i) Enquadramento Contextual; ii) Prática Letiva; iii) Ações Científico-Pedagógicas; iv) Atividades de Integração no Meio Escolar; v) Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar; vi) Tecnologia e Atividades Extraprogramáticas; vii) A Investigação no Estágio Pedagógico; viii) O potencial transformador da Educação Física sobre o aluno; ix) O Percorso de Estágio como Veículo de Transformação Pessoal.

Das diversas atividades desenvolvidas, são apresentados o processo de planeamento, a operacionalização e, por fim, reflexões críticas sobre os principais aspetos e ilações a destacar. Neste sentido, é possível identificar as potencialidades e limitações da intervenção, formulando-se alternativas que possam potenciar futuras mediações.

Neste sentido, a vivência deste estágio permitiu uma imersão na prática docente de Educação Física, contribuindo significativamente para o desenvolvimento de uma sólida identidade profissional e pessoal. Através de um processo contínuo de observação, prática e reflexão, este percurso formativo revelou-se essencial para a aquisição de conhecimentos e competências fundamentais nos domínios pedagógicos e didáticos. Igualmente, serviu de preparação para os desafios da profissão docente, esperando-se que os efeitos surtidos nos alunos tenham sido não só positivos como também duradouros.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico; Educação Física; Formação; Aprendizagem; Tecnologia

Abstract

The present internship report represents the culmination of a series of experiences and reflections within the scope of the Master's in Physical Education Teaching for Basic and Secondary Education at the University of Madeira, completed during the academic year of 2023/2024. In assuming the role of teacher, the aim was to act as a guide and facilitator, engaging students in learning that fosters transformations towards informed and responsible social participation, promoting an integral

Structurally, this document divides all activities and reflections into eight chapters, namely: i) Contextual Framework; ii) Teaching Practice; iii) Scientific-Pedagogical Actions; iv) School Integration Activities; v) Community Intervention Activities; vi) Technology and Extracurricular Activities; vii) Research in the Pedagogical Internship; viii) The Transformative Potential of Physical Education on the Student; ix) The Internship Path as a Vehicle for Personal Transformation.

Among the various activities developed, the planning process, execution, and, ultimately, critical reflections on the key aspects and insights are presented. In this regard, it is possible to identify both the strengths and limitations of the intervention, proposing alternatives to enhance future interventions.

Thus, the experience of this internship allowed for an immersion into Physical Education teaching practice, contributing significantly to the development of a solid professional and personal identity. Through continuous observation, practice, and reflection, this formative journey proved essential for acquiring fundamental knowledge and skills in pedagogical and didactic domains. Equally, it prepared for the challenges of the teaching profession, with the hope that the impact on students has been both positive and lasting.

Keywords: Teaching Internship; Physical Education; Training; Learning; Technology

Resumen

El presente informe de prácticas representa el culminar de una serie de experiencias y reflexiones en el ámbito del Máster en Enseñanza de Educación Física en Educación Básica y Secundaria de la Universidad de Madeira, realizado durante el año académico 2023/2024. Asumiendo el papel de profesor, se buscó actuar como guía y facilitador, involucrando a los estudiantes en el aprendizaje de manera que fomente transformaciones hacia una participación social informada y responsable, impulsando un desarrollo integral que vaya más allá de la mera enseñanza de contenidos específicos.

Estructuralmente, el presente documento divide todas las actividades y reflexiones en ocho capítulos, a saber: i) Marco Contextual; ii) Práctica Docente; iii) Acciones Científico-Pedagógicas; iv) Actividades de Integración en el Entorno Escolar; v) Actividades de Intervención en la Comunidad Escolar; vi) Tecnología y Actividades Extracurriculares; vii) La Investigación en la Práctica Pedagógica; viii) El Potencial Transformador de la Educación Física sobre el Alumno; ix) El Itinerario de la Práctica como Vehículo de Transformación Personal.

Entre las diversas actividades desarrolladas, se presentan el proceso de planificación, la ejecución y, finalmente, las reflexiones críticas sobre los principales aspectos e inferencias a destacar. En este sentido, es posible identificar las potencialidades y limitaciones de la intervención, formulando alternativas que puedan potenciar futuras intervenciones.

Así, la experiencia de estas prácticas permitió una inmersión en la práctica docente de Educación Física, contribuyendo significativamente al desarrollo de una sólida identidad profesional y personal. A través de un proceso continuo de observación, práctica y reflexión, este recorrido formativo resultó esencial para la adquisición de conocimientos y competencias fundamentales en los ámbitos pedagógico y didáctico. Igualmente, sirvió como preparación para los desafíos de la profesión docente, esperando que los efectos producidos en los alumnos hayan sido tanto positivos como duraderos.

Palabras clave: Prácticas Docentes; Educación Física; Formación; Aprendizaje; Tecnología

Résumé

Le présent rapport de stage représente le point culminant d'un ensemble d'expériences et de réflexions dans le cadre du Master en Enseignement de l'Éducation Physique dans l'Enseignement Primaire et Secondaire de l'Université de Madère, réalisé au cours de l'année académique 2023/2024. En assumant le rôle de professeur, l'objectif était d'agir comme guide et facilitateur, impliquant les élèves dans l'apprentissage afin de promouvoir des transformations vers une participation sociale informée et responsable, et en favorisant un développement intégral qui va au-delà de la simple transmission de contenus spécifiques.

Structurellement, le présent document subdivise toutes les activités et réflexions en huit chapitres, à savoir : i) Cadre Contextuel ; ii) Pratique Enseignante ; iii) Actions Scientifiques et Pédagogiques ; iv) Activités d'Intégration dans l'Environnement Scolaire ; v) Activités d'Intervention dans la Communauté Scolaire ; vi) Technologie et Activités Extra-scolaires ; vii) La Recherche dans le Stage Pédagogique ; viii) Le Potentiel Transformateur de l'Éducation Physique sur l'Élève ; ix) Le Parcours de Stage comme Véhicule de Transformation Personnelle.

Parmi les diverses activités développées, sont présentés le processus de planification, la mise en œuvre et, enfin, les réflexions critiques sur les principaux aspects et les conclusions à souligner. Ainsi, il est possible d'identifier les potentialités et les limites de l'intervention, en formulant des alternatives qui pourront optimiser les futures médiations.

Cette expérience de stage a permis une immersion dans la pratique de l'enseignement de l'Éducation Physique, contribuant de manière significative au développement d'une identité professionnelle et personnelle solide. À travers un processus continu d'observation, de pratique et de réflexion, ce parcours formatif s'est révélé essentiel pour acquérir des connaissances et compétences fondamentales dans les domaines pédagogiques et didactiques. De même, il a servi de préparation aux défis de la profession enseignante, en espérant que les effets sur les élèves aient été non seulement positifs mais également durables.

Mots-clés : Stage Pédagogique ; Éducation Physique ; Formation ; Apprentissage ; Technologie

Índice

Introdução	16
Enquadramento e Objetivos do EP	18
Expetativas do Estágio Pedagógico	20
Capítulo I- Enquadramento contextual	22
1. O caso específico da instituição acolhedora	22
1.1. Princípios, Valores, Missão e Visão.....	22
1.2. Recursos humanos	23
1.3. Orgânica da escola.....	23
1.4. Conselho da Comunidade Escolar.....	23
1.5. Conselho Executivo.....	24
1.6. Conselho Pedagógico	24
1.7. Conselho Administrativo.....	24
1.8. Grupo Disciplinar de Educação Física	25
1.9. Instalações desportivas	25
1.10. Recursos Materiais	26
1.11. Análise SWOT.....	26
Capítulo II – Prática Letiva.....	28
1. Caracterização da turma e o diagnóstico inicial	28
1.1. Objetivos.....	29
1.2. Instrumentos e metodologia.....	29
1.3. Apresentação e discussão dos resultados.....	30
2. Planeamento anual num contexto de incerteza.....	39
2.1. Calendarização Escolar.....	40
2.2. Horário da turma.....	41
2.3. Instalações Disponíveis	41
3. A Unidade Didática	49

3.1.	A conceção das UD's	51
3.2.	Estratégias Didático Pedagógicas	52
3.2.1.	Os Modelos de Ensino	52
3.3.	Métodos de Ensino	60
3.4.	Estilos de Ensino	64
3.5.	Funções de Ensino	70
3.6.	O plano de aula como ferramenta de suporte	74
3.7.	O processo de avaliação no acompanhamento do aluno	77
4.	Lecionação à turma de 5º Ano	82
4.1.	Caracterização da Turma	82
4.2.	Lecionação.....	83
5.	Assistência às aulas	85
5.1.	Enquadramento e objetivos	85
5.2.	Metodologia e Procedimentos	87
5.3.	Reflexão Crítica.....	88
Capítulo III- Ações Científico-Pedagógicas		95
1.	Ação Científico-Pedagógica Individual	96
1.1.	Descrição da ação	96
1.2.	Objetivos e justificação do tema.....	96
2.	Ação Científico Pedagógica Coletiva.....	102
2.1.	Descrição da ação	102
2.2.	Objetivos e justificação do tema.....	102
2.3	Planeamento.....	103
2.4.	Concretização	105
2.5.	Reflexão.....	105
Capítulo IV- Atividades de Integração no Meio Escolar		112
1.	Atividades no âmbito do conselho de turma	112

1.1.	Reuniões quinzenais	112
1.2.	Gestão da turma através do Place	114
1.3.	O papel do Diretor de Turma	114
1.4.	Caminhada Multidisciplinar	115
2.	Reuniões do Grupo Disciplinar 620 – EF.....	117
3.	Ação de Extensão Curricular	118
3.1.	Enquadramento inicial	118
3.2.	Planeamento	118
3.3.	Diagnóstico prévio e Objetivos	119
3.4.	Recursos humanos, materiais e financeiros	120
3.5.	Fase de realização	121
3.6.	Reflexão.....	121
Capítulo V - Atividades de intervenção na comunidade escolar.....		128
1.	Atividade Dia Mundial da Alimentação	128
2.	Atividade Dia Internacional das Pessoas com Deficiência: Comunidade Escolar	130
3.	Atividade Dia Internacional das Pessoas com Deficiência: Turmas	131
4.	Visitas de estudo ao 1º Ciclo	132
5.	Dia Mundial da Água	133
6.	Colaboração em atividades externas à escola de estágio	134
6.1	XVII Festival de Desporto numa escola externa	134
6.2.	Franquinho Sustentável	135
Capítulo VI - A Tecnologia e Atividades extra programáticas.....		137
1.	As novas tecnologias e a escola.....	137
1.1.	Enquadramento	137
1.2.	Implementação de instrumentos tecnológicos na intervenção escolar ...	138
2.	Atividades Extra Programáticas	140

2.1. Acompanhamento do Desporto Escolar	140
2.3. Ensino Inclusivo	142
Capítulo VII- A Investigação no EP	147
1. TASRAM-CIT	148
2. Comunicações e publicações desenvolvidas	148
2.1. Artigos, capítulos de livro, resumos e comunicações	148
2.2. Capítulos de Livro	148
2.3. Livro de Atas.....	149
2.4. Comunicações orais	150
2.5. Comunicações em formato poster	151
Capítulo VIII – O potencial transformador da Educação Física sobre o aluno	153
Capítulo IX- O percurso de estágio como veículo de transformação pessoal (um teste de resiliência e superação).....	157
1. Principais capacidades e competências desenvolvidas ao longo do EP.	161
Considerações Finais	165
Referências.....	168
Referências Legislativas	185
Apêndices.....	186

Índice de figuras/gráficos

Figura 1- Princípios, Valores, Missão e Visão da EBSRAM.....	22
Figura 2- Níveis de força e potencia muscular (10º ano)	35
Figura 3 - Níveis de flexibilidade e agilidade (10º ano).....	35

Índice de tabelas

Tabela 1- Nível dos alunos segundo as AE (10º ano)	36
Tabela 2- Calendário Anual da EBSRAM	41
Tabela 3- Razões para seleção das matérias (10º ano)	44
Tabela 4- Organização das matérias no PA (10º ano).....	45

Tabela 5 - Estrutura das observações	87
Tabela 6 - Potencialidades e Limitações de cada Perfil Observado.....	95
Tabela 7- Aspetos a destacar da ACPI.....	101
Tabela 8- Análise das dos aspetos positivos e negativos da atividade	122

Índice de apêndices

Apêndice 1- Análise SWOT	186
Apêndice 2- Diagnóstico inicial (Exemplo)	188
Apêndice 3- Instrumentos para diagnóstico inicial das matérias (10º) ano.....	189
Apêndice 4- Planeamento Anual	190
Apêndice 5- Unidade Didática (Exemplar de ARE)	198
Apêndice 6- Material Didático MED (Exemplos).....	209
Apêndice 7- Exemplar de um plano de aula.....	211
Apêndice 8- Ficha de avaliação formativa	213
Apêndice 9- Avaliação Sumativa (Matérias).....	213
Apêndice 10- Avaliação Sumativa (Geral).....	214
Apêndice 11- Avaliação Sumativa (Critérios da Escola)	215
Apêndice 12- Manual de Instruções	216
Apêndice 13- Cartaz ACPI.....	217
Apêndice 14- Apresentação ACPI.....	218
Apêndice 15 Artigo ACPI	224
Apêndice 16- Cartaz ACPC.....	226
Apêndice 17- Apresentação ACPC	227
Apêndice 18- Artigo ACPC.....	232
Apêndice 19- Apresentação ACPC (Sessão de artigos)	235
Apêndice 20- Cartaz AEC	236
Apêndice 21- Questionário pós intervenção AEC.....	237
Apêndice 22- Material Didático APTf (Exemplos).....	243
Apêndice 23- Material didático ARE (Exemplos)	244
Apêndice 24 - Instrumento didático “Crescer é uma luta” (Amostra)	245
Apêndice 25- Artigo XIX Colóquio CIE-UMa	246
Apêndice 26- Apresentação XIX Colóquio CIE-UMa.....	255
Apêndice 27- Progressão da turma (FITescolas).....	257

Índice de siglas, acrónimos e abreviaturas

ACPC – Ação Científico-Pedagógica Coletiva

ACPI – Ação Científico-Pedagógica Individual

AE – Aprendizagens Essenciais de Educação Física

AF – Atividade Física

AptF – Aptidão Física

ARE – Atividades Rítmicas Expressivas

ATJ- Abordagem Tática ao Jogo

CT – Conselho de Turma

DE – Desporto Escolar

DC- Desportos de Combate

DT – Diretora de Turma

E-A – Ensino-Aprendizagem

EBSRAM – Escola Básica e Secundária da Região Autónoma da Madeira

EE – Encarregado(s) de Educação

EF – Educação Física

TASRAM-CIT - Os tablets, atividade física e saúde dos jovens da Região Autónoma da Madeira – Compreender, Intervir, Transformar

EP – Estágio Pedagógico

JDC-I - Jogos Desportivos Coletivos de Invasão

MAC- Modelo de aprendizagem cooperativa

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

PASEO – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PAE – Plano Anual da Escola

PEE – Projeto Educativo da Escola

PL – Prática letiva

RI – Regulamento Interno

UD – Unidade Didática

UMa – Universidade da Madeira

Introdução

O presente relatório de estágio constitui o culminar do Estágio Pedagógico (EP) integrado no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Universidade da Madeira (UMa). Este documento, compila as principais atividades e práticas desenvolvidas durante o ano letivo de 2023-24, permitindo evidenciar o planeamento, a dinamização, o controlo e a reflexão sobre as atividades executadas dentro e fora de uma Escola Básica e Secundária da Região Autónoma da Madeira (EBSRAM). *Reconhecendo o valor e o impacto da docência na qualidade da educação, sublinha-se que a preparação de educadores e professores deve ser feita da forma mais rigorosa e que melhor valorize a função docente* (DL n.º 79/2014, de 14 de maio).

A função do Homem, pode, portanto, ser cada vez mais dedicada ao exercício do sentido crítico, à realização de escolhas conscientes, ao exercício da criatividade, sendo produtivo, inovador e frutífero. E cada vez menos à repetição, reprodução e imitação de situações, deixando de ser um “copiador” que nada mais é do que uma “força de trabalho” para se tornar numa “força intelectual” (Almada et al., 2019). As humanidades hoje têm de ligar educação, cultura e ciência, saber e saber fazer. O processo da criação e da inovação tem de ser visto relativamente ao poeta, ao artista, ao artesão, ao cientista, ao desportista, ao técnico – em suma à pessoa concreta que todos somos (Martins et al., 2017).

Pessoalmente, o interesse pelo desporto sempre esteve presente ao longo da minha vida, embora tendo ganho maior expressividade numa fase mais tardia do percurso escolar. Esta evolução fez com que a minha visão ao integrar o contexto académico fosse bastante abrangente, sem ideias fixas oriundas de vivências passadas e sem um caminho ou objetivo fixo a cumprir. A passagem pela licenciatura, fez aumentar exponencialmente o interesse por uma área que crescia gradualmente no meu gosto pessoal. Neste sentido, a integração no MEEFEBS veio apenas reforçar o desejo de aprofundar o conhecimento e desenvolver competências nesta área, uma vez que o desporto é uma ferramenta poderosa para impactar positivamente a vida das pessoas ao nosso redor. Esta oportunidade, representa a continuidade de um processo de aprendizagem com os meus pares, permitindo a partilha de diversas experiências e conhecimentos que, com maior ou menor expressão, irão moldar a forma como irei interagir com o mundo posteriormente.

A construção deste documento, visa assim, apresentar de modo claro e fundamentado todas as atividades realizadas, refletindo sobre as decisões tomadas, as estratégias de ensino aplicadas ao longo do EP, refletindo-se sobre a sua eficácia e como poderiam ser aprimoradas, numa tentativa de atender às finalidades atuais da educação. Estruturalmente, está dividido em 9 capítulos principais: (i) Enquadramento contextual; (ii) Prática Letiva (PL); (iii) Ações Científico-Pedagógicas (ACP); (iv) Atividades de Integração no Meio Escolar; (v) Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar; (vi) a Tecnologia e Atividades Extra Programáticas; (vii) Investigação no EP; (viii) O potencial transformador da EF sobre o aluno; (ix); O percurso de estágio como veículo de transformação pessoal (um teste de resiliência e superação) .

Deste modo destaca-se que as atividades exploradas neste relatório refletem a colaboração, cooperação, comunicação e partilha de conhecimentos com a professora orientadora científica Ana Rodrigues, o professor orientador cooperante Filipe Coelho e com a colega de estágio Marta Baeta, bem como todos os outros agentes participativos no processo.

Enquadramento e Objetivos do EP

O EP, constitui uma etapa obrigatória no percurso académico de qualquer aluno do MEEFEBS. Este, integra-se no segundo ano do plano curricular, sendo atualmente uma Unidade Curricular creditada com 42 ECTS. Durante o EP, espera-se que os professores estagiários colaborem com os seus colegas mais experientes, visando proporcionar um primeiro contacto com a carreira docente, enriquecido por diversas vivências e partilha de conhecimentos. Este processo é fundamental para preparar os estagiários de forma abrangente e eficaz, facilitando a sua posterior integração nas escolas em contexto profissional. O EP é fundamental para que os futuros docentes vivenciem a realidade do ambiente escolar, desenvolvendo competências pedagógicas e profissionais essenciais para uma prática educativa eficaz (Vasconcelos et al., 2018).

Durante este processo, o objetivo é formar professores que compreendam a importância de um ensino centrado no aluno, assumindo o papel de catalisadores do processo de Ensino-Aprendizagem (E-A) e ajudando os alunos no desenvolvimento de estratégias de atuação (Almada et al., 2008). Neste contexto, a formação inicial deve incluir tanto componentes teóricas quanto práticas, preparando adequadamente os professores para os desafios do ensino (Miniurova & Belousova, 2020). A integração de teoria e prática permite que os estagiários apliquem os conhecimentos adquiridos em situações reais, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada.

Segundo Silva Júnior e colaboradores (2021), o EP é igualmente crucial para a construção da identidade docente. Compor a própria história no processo de tornar-se docente implica comprometer-se com processos sociais, políticos e educativos que simultaneamente contribuem para a nossa (trans)formação, enquanto sujeitos e para a realidade na qual estamos inseridos. Tornar-se docente é reconhecer que somos seres culturais, afetivos e socialmente construídos. Desta forma, entender a formação docente não é algo simples, pelo contrário, é uma ação complexa e desafiadora. Os cursos de formação inicial de professores desempenham um papel de grande relevância no processo de constituição dos futuros docentes, pois, a partir deles e em conjunto com outras esferas da sociedade, constroem-se novos olhares e posturas perante a educação escolar (Flores et al., 2019).

Numa análise das diferentes definições de “professor excelente” é possível encontrar características comuns entre eles: autocrítico e reflexivo (questiona as suas decisões educativas); investigador, atualizado e conhecedor do programa curricular da disciplina (leitura crítica); avaliador não só dos alunos, bem como, de todos os objetivos inerentes ao ato educativo (Cunha, 2013). Porém, convém realçar que existe uma multiplicidade de fatores que poderão ser determinantes para a eficácia do desempenho do professor, como: os processos cognitivos; a inteligência emocional; a motivação; o ambiente e o contexto da prática educativa; as vivências desde a infância até à idade adulta e os valores morais e princípios éticos (Antunes et al., 2022)

A experiência prática no EP proporciona uma visão aprofundada das dinâmicas escolares, da gestão de sala de aula e das interações com alunos e colegas, elementos essenciais para o desenvolvimento de uma prática docente reflexiva e eficaz. Assim, o EP emerge como um componente indispensável na formação de professores de EF, proporcionando uma preparação completa e robusta que integra conhecimentos teóricos com experiências práticas, fundamentais para o exercício da profissão docente de forma competente e comprometida com o sucesso dos alunos.

Para melhor compreender a finalidade do mesmo, realçamos que, de acordo com o Decreto-Lei nº74/2006, de 24 de março, estabelece-se as condições específicas de realização da Prática de Ensino Supervisionada na Escola dos cursos de mestrado. Nestes é fornecido a habilitação profissional para a docência, possuindo os seguintes objetivos: i) desenvolver a capacidade de análise e reflexão sobre o ensino e avaliação, promovendo a criação e mobilização de saberes; ii) fomentar o trabalho cooperativo e uma prática profissional criativa e adaptativa; iii) conhecer e compreender a organização das instituições escolares parceiras; iv) aplicar conhecimentos científicos de forma integrada e interdisciplinar; v) introduzir propostas inovadoras no currículo; vi) dominar métodos e técnicas de ensino e aprendizagem, trabalho em equipa e investigação educacional; vii) aprofundar competências científicas e pedagógicas para a prática didática.

Complementarmente, e em conformidade as diretrizes da Universidade da Madeira (2024), considerando o MEEFEBS, pretende-se com o estágio formar professores que devem: i) dominar conhecimentos científicos e técnicos em Educação Física (EF) através de pesquisa e investigação; ii) conhecer detalhadamente os programas de EF para adequá-los ao contexto educativo do estágio; iii) compreender e valorizar o papel

do professor como facilitador de debate e reflexão na Educação e EF; iv) demonstrar competências profissionais com ética e deontologia no Sistema Educativo; v) revelar autonomia, iniciativa, reflexão crítica e trabalho em equipa; e apresentar e defender publicamente os resultados do estágio.

Com isto em mente, verifica-se que o EP possui um grau elevado de exigência que, que potencializa a oportunidade para os estagiários criarem uma entidade como profissionais no ensino, testando também os seus limites.

Expetativas do Estágio Pedagógico

Em função do supracitado, no início deste processo apresentava as minhas reticências. Introspectivamente, antecipei que este seria um ano emocionalmente e psicologicamente difícil, convicto que efetivamente a sua superação marcará uma etapa de extrema importância relativamente ao meu crescimento pessoal.

Encararei este estágio como um momento em que posso dar aso à imaginação e criatividade, utilizando todo o conhecimento e competências adquiridas ao longo da vida, e mais especificamente no percurso académico, para impactar positivamente todos os alunos presentes na turma em que realizarei a intervenção (e toda a comunidade envolvida no processo). No entanto, as incertezas associada a este contexto são inicialmente algo intimidantes, pois são escassas as experiências prévias no mesmo, sentindo que o abrangente leque de conhecimentos e competências a aplicar poderão ser extremamente difíceis de gerir. De acordo com Kuhn et al. (2019), as experiências prévias exercem uma influência significativa na autoeficácia docente, entendida como a capacidade do próprio indivíduo para organizar e executar ações com vistas ao alcance de determinados objetivos. Uma elevada perceção de autoeficácia é crucial para garantir um maior sucesso no desempenho profissional, bem como na tomada de decisões pedagógicas e didáticas. Nesta visão, a humildade de assumir que este apenas é o primeiro passo num longo percurso, será a chave para que haja uma progressão positiva de início ao final do estágio.

Numa fase pré interventiva, a quantidade avassaladora de informação “descarregada” sobre nós foi um desafio, onde a primeira questão que recaiu sobre mim como estagiário foi “como?”. Esta fase gera algum nervosismo e urgência. No entanto, confiando nas minhas capacidades e na minha colega de estágio, rapidamente

estabelecemos um sistema eficaz que dificilmente nos deixaria desiludidos. Antes de iniciar o estágio foi realizada uma análise cuidadosa de diversos documentos orientadores como o Regulamento Interno (RI), Projeto Educativo da Escola (PEE), Plano Anual da Escola (PAE), Aprendizagens Essenciais de EF (AE) e Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), onde, posteriormente, nos foi transmitindo alguma informação sobre as dinâmicas da escola e dos grupos que integraríamos na mesma apresentando-nos os diversos membros do grupo de EF, o Presidente do Conselho Executivo e todos os agentes da comunidade educativa, para melhora nos familiarizarmos com o contexto que iríamos integrar.

Relativamente à escola, recebemos a informação de que seria um ano atípico, devido a restrições espaciais e burocráticas, partindo da premissa de que estaríamos a trabalhar com recursos limitados em comparação com os nossos antecessores e, provavelmente, os nossos sucessores. Contudo, reconheço que limitações não se traduzem em impossibilidades, e que apenas necessitaríamos de uma grande capacidade de adaptação para garantir o sucesso da nossa intervenção. No que concerne aos alunos, a turma a lecionar não seria uma turma de continuidade, o que significava que este seria potencialmente o primeiro contacto com alguns modelos, metodologias e dinâmicas implementadas. Tudo isto contribuiu para a incerteza que se instalou antes de darmos início.

Por fim menciono que, através de uma competição amigável tendo em mente os futuros estagiários, pretendo impactar positivamente a turma e todos os membros da comunidade escolar e universitária, elevando a fasquia para que estes se superem nas atividades posteriores.

Capítulo I- Enquadramento contextual

1. O caso específico da instituição acolhedora

As instituições de ensino são essenciais para o desenvolvimento da sociedade, pois é nelas que se adquire uma vasta gama de conhecimentos e competências que dificilmente se alcançam noutros contextos (Fernandes, 2009). Embora partilhem o mesmo objetivo, estas distinguem-se por determinadas particularidades que as diferenciam, desde as suas orientações educativas, como no meio em que se inserem, os recursos de que dispõem, a sua estrutura organizacional e a sua dinâmica de funcionamento. Por isso, os agentes educativos que nelas atuam devem estar plenamente cientes dessas especificidades que orientam as práticas educativas da instituição. Não podendo especificar a identidade da escola, esta será tratada por EBSRAM.

1.1. Princípios, Valores, Missão e Visão

A EBSRAM rege-se por ser uma escola inclusiva, como também visa criar direta e indiretamente uma comunidade saudável e sinérgica entre os membros participantes da mesma. Tendo por base o PEE, constata-se que a escola em questão se rege pelos seguintes princípios, valores, missão e visão:

Princípios	Valores	Missão	Visão
<ul style="list-style-type: none">•Princípio da qualidade do ensino e aprendizagem.•Princípio da cidadania, da participação e do desenvolvimento.•Princípio da inclusão e do pluralismo.•Princípio da cooperação e da abertura ao meio envolvente.•Princípio do saber ser, do saber estar e do saber fazer.•Princípio da igualdade equitativa de oportunidades.•Princípio da corresponsabilidade e do trabalho em equipa.•Princípio do respeito à vida e aos direitos humanos básicos.•Princípio do desenvolvimento e bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação".	<ul style="list-style-type: none">•Empatia•Disciplina•Cooperação•Justiça•Igualdade•Trabalho•Tolerância•Ética Profissional•Respeito•Responsabilidade•Solidariedade	<ul style="list-style-type: none">•Inclusão escolar•Formação de cidadãos responsáveis, idóneos e respeitadores de valores éticos, humanos, morais e sociais•O desenvolvimento integral do aluno•A elevação das expectativas e desempenho dos profissionais•A promoção de uma cultura científica, pedagógica e social de qualidade	<ul style="list-style-type: none">• Construção de uma escola de excelência, direcionada para as necessidades dos alunos, funcionários e professores•Escola de Inclusão, adaptando-se aos novos paradigmas do mundo digital e visando uma transição harmoniosa da pedagogia tradicional para a pedagogia dos projetos.

Figura 1- Princípios, Valores, Missão e Visão da EBSRAM.

1.2. Recursos humanos

O papel dos recursos humanos numa organização é cada vez mais importante, uma vez que as suas capacidades são amplamente utilizadas para melhorias na área profissional, em conformidade com as suas próprias aspirações e expectativas (Popescu et al., 2019). De modo a garantir um bom funcionamento global das atividades operacionalizadas pela instituição, torna-se também fulcral garantir que a escola possui o número de profissionais ajustados àqueles que são os objetivos da escola.

Verifica-se, através do PAE (2023-2024), que o corpo docente é constituído por 221 professores, dos quais 46 pertencem ao departamento de expressões (27 correspondem à EF), enquanto o pessoal não docente a escola conta com funcionários com carreira nas áreas de técnico superior (9), assistente técnico (18), assistente operacional (63) e técnico de informática (2). Adicionalmente, esta possui 4 assistentes técnicos afetos à unidade do ensino especializado.

A escola possui um total de 1128 alunos, estando 1003 inseridos em regime diurno e 125 em regime noturno. Atualmente o 2º e 3º ciclo possuem mais 360 alunos que o ensino secundário.

1.3. Orgânica da escola

Tendo por base o RI da Escola (2022-2026), a EBSRAM possui na sua estrutura o Conselho da Comunidade Educativa, o Conselho Executivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo, como órgãos de direção, administração e gestão.

1.4. Conselho da Comunidade Escolar

O conselho da comunidade educativa é o órgão diretivo responsável pela definição da política educativa da escola, atuando segundo os princípios da Constituição, da Lei de Bases e do Estatuto Político-Administrativo da Região Autónoma da Madeira. Este órgão assegura a participação da comunidade educativa, incluindo representantes de docentes, educação especial, pais e encarregados de educação (EE), alunos, pessoal não docente e autarquia. Entre as suas competências, destacam-se a aprovação e monitorização do PEE, a aprovação do RI, a emissão de pareceres sobre o PAE e o incentivo à cooperação na comunidade educativa.

1.5. Conselho Executivo

No que tange o conselho executivo, este é o órgão de gestão das escolas nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira e é assegurado por um órgão colegial. A este órgão compete:

- Definir o regime de funcionamento da escola;
- Elaborar o PAE;
- Elaborar o projeto de orçamento e posteriormente realizar a aprovação do respectivo documento final;
- A gestão e constituição de turmas e horários;
- Distribuição do serviço docente e não docente;
- Gestão de instalações, espaços e equipamentos (entre outros recursos educativos).

1.6. Conselho Pedagógico

Relativamente ao conselho pedagógico, o mesmo é o órgão de coordenação e orientação educativa da escola, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente. Aditivamente, a este órgão compete:

- Dar parecer sobre o projeto educativo, sobre o RI e sobre o PAE;
- Definir os critérios gerais para a composição das turmas, a que deve obedecer a elaboração dos horários;
- Obedecer os requisitos para a contratação de pessoal docente e não docente, de acordo com o disposto na legislação aplicável;
- Aprovar o programa educativo individual dos alunos com necessidades educativas especiais.

1.7. Conselho Administrativo

No que diz respeito ao conselho administrativo, este é o órgão que decide ao nível da matéria administrativo-financeira da escola, de acordo com os termos da legislação em vigor. Compete a este órgão administrativo a aprovação projeto de orçamento anual da escola, a elaboração do relatório de contas de gerência e a averiguação da legalidade da gestão da escola a nível financeiro.

1.8. Grupo Disciplinar de Educação Física

Segundo o RI (2022-2026), a articulação curricular na escola é organizada em quatro departamentos curriculares: Expressões; Ciências Exatas, da Natureza e Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais; e Línguas, cada um responsável por promover a interdisciplinaridade nos planos de estudo. A EF integra o Departamento das Expressões e divide-se em dois grupos disciplinares: o grupo 260, que abrange o 2.º ciclo (5.º e 6.º anos), e o grupo 620, que leciona o 3.º ciclo (7.º, 8.º e 9.º anos) e o Ensino Secundário (10.º ao 12.º ano). Ambos os grupos possuem delegados que participam nas reuniões do departamento, representando o grupo nas discussões e decisões.

1.9. Instalações desportivas

De acordo com o RI da Escola (2022-2026) artigo 104.º, as instalações desportivas servem predominantemente para a práticas das aulas de EF e desporto, atividades de desporto escolar (DE) e outras atividades físico-desportivos que resultem de projetos aprovados pela mesma. Nas aulas de EF é permitida a presença de alunos que não estejam devidamente equipados para a prática, para interpretar as tarefas que lhe forem atribuídas que não a prática desportiva. É permitida a utilização das instalações desportivas a qualquer grupo da comunidade educativa, desde que se verifique disponibilidade do espaço e que seja solicitado a autorização com antecedência. Adicionalmente, em situações pontuais, a EF pode se realizar em espaços que não possuem finalidade específica de serem utilizados para fins desportivos.

A escola tem ao seu dispor um pavilhão gimnodesportivo, que pode ser dividido em três campos, como também uma sala específica para a prática de ténis de mesa. No espaço exterior, a escola possui dois campos polidesportivos, de dimensões distintas. É importante referir que também existe uma sala de aula perto dos campos exteriores, que pode servir como apoio às aulas de EF.

A rotação das instalações é atribuída pelo diretor de instalações e a respetiva rotação é feita por períodos letivos, de modo que todos os docentes tenham a oportunidade de lecionar em cada espaço desportivo. É de referir que o professor deve planear as suas atividades com base no espaço que lhe é atribuído, porém, poderá contactar os seus colegas, com a devida antecedência, de modo a solicitar uma troca ou partilha de instalações em função daqueles que são os seus objetivos para tais atividades.

No atual ano letivo esta gestão espacial apresentou dificuldades acrescidas devido às obras de remodelação dos espaços desportivos exteriores da escola. Ficando apenas disponíveis os espaços do pavilhão e sala de Ténis de mesa, tornou-se necessário obter alternativas de modo que os horários pudessem ser mantidos. Assim, foram cedidos à escola os espaços de ténis e padel na Quinta Magnólia (em horários específicos) e um espaço exterior perto do estádio dos barreiros (com 3 tabelas de basquetebol). Adicionalmente, os parques de estacionamento do pavilhão foram adaptados para que fosse possível realizar aulas nesse espaço.

As alterações na dinâmica do grupo de EF que este novo contexto despoletou foram difíceis de assimilar por parte dos professores, solicitando a criação de novas estratégias de planeamento e intervenção, verificando-se também que a nova distribuição espacial afeta negativamente a interação entre os diversos membros do grupo de EF.

1.10. Recursos Materiais

Os recursos materiais tanto podem ser potencializadores, como condicionantes, naquelas que são as atividades pretendidas a ser desenvolvidas pelos docentes em cada ano letivo. Assim, a escola deve garantir que consegue oferecer aos seus profissionais materiais suficientes (em quantidade e qualidade) para que estes possam potenciar todo o processo E-A. Destacamos ainda que vários materiais são facilmente adaptáveis para serem utilizados para diversas finalidades.

1.11. Análise SWOT

A Análise *SWOT* é um método utilizado para avaliar os Pontos Fortes, Fraquezas, Oportunidades e Ameaças envolvidas numa organização, num plano, projeto, programa ou pessoa. A Análise *SWOT* é a ferramenta de planeamento estratégico mais comumente utilizada para avaliar os fatores internos e externos de uma organização (Kumar & Praveena, 2023), o propósito de implementar a análise *SWOT* numa organização é formular a estratégia de negócio com base nos fatores internos e externos existentes. Pretende-se, com esta análise maximizar as oportunidades, valorizar os pontos fortes, minimizar os constrangimentos e combater os pontos fracos.

A análise realizada conta com elementos do PEE como também outras informações retiradas através de diálogos com diversos agentes da escola ou através da observação

de certos processos e dinâmicas inerentes à mesma. Esta análise teve como objetivo definir linhas orientadoras da atividade educativa, tendo em conta o meio envolvente, os recursos disponíveis e os projetos implementados (Apêndice 1).

Capítulo II – Prática Letiva

A PL, remete-se a todo o processo de intervenção que mais expressão possui no EP. Neste domínio, encontra-se todo o processo associado à intervenção específica nas turmas onde se realizou a lecionação como professor estagiário, desde a fase de planeamento, à concretização das atividades, avaliação e posterior reflexão das mesmas, procurando abordar todos os aspetos fundamentais destas.

O EP contempla, maioritariamente, o acompanhamento de uma turma que recai sob a responsabilidade do orientador cooperante, no entanto, de um ponto de vista prático, o professor estagiário assume toda a dimensão operacional e organizativa do processo E-A. Esta intervenção, engloba maioritariamente uma turma de 10º ano (com um acompanhamento durante um ano letivo completo) e uma turma de 5º ano, realizando-se pontualmente atividades noutras turmas na instituição de acolhimento.

1. Caracterização da turma e o diagnóstico inicial

O processo de planeamento da PL deverá estar ajustado à realidade com que o professor se depara, não devendo este se encontrar pré-definido (mesmo que anteriormente tenha sido eficaz). Reconhecendo que cada um dos alunos, por natureza, é uma pessoa única, no trabalho pedagógico deve-se respeitar as necessidades individuais e, ao mesmo tempo, formar os alunos através do trabalho em grupo.

Assim, a avaliação inicial não permite apenas retirar informações sobre as capacidades motoras, mas também sobre as relações interpessoais. Nesta fase do processo E-A, pode-se obter um conhecimento inicial dos alunos, que permite adaptar todas as fases seguintes, indo ao encontro das necessidades e capacidades dos mesmos (Teixeira et al., 2018). Isto significa que o diagnóstico da turma não se deverá prender apenas às capacidades motoras e comportamentais dos alunos, mas também ao contexto familiar, socioeconómico e cultural dos alunos, e todas as questões de interação partilhadas no cerne da turma.

1.1. Objetivos

A presente caracterização possuiu diversos objetivos gerais, nomeadamente:

- i. Identificar não só o perfil individual de cada aluno, como também o perfil geral da turma, de modo que o diagnóstico realizado permita adotar estratégias ajustadas àquelas que são as necessidades, potencialidades e fragilidades dos alunos;
- ii. Recolher e analisar os resultados obtidos com a finalidade de serem apresentados em conselho de turma (CT), de modo a refinar todo o processo E-A, não só na disciplina de EF, como também nas restantes;
- iii. Aferir possíveis estratégias didático-pedagógicas comuns no âmbito da interdisciplinaridade existente no contexto escolar.

1.2. Instrumentos e metodologia

Nas primeiras aulas do ano letivo foram implementados diversos instrumentos para a recolha de dados, alguns pertencentes ao projeto de investigação TAsRAM-CIT – “Os tablets, Atividade Física e saúde dos jovens da Região Autónoma da Madeira - Compreender, Intervir, Transformar”, nomeadamente:

- i. O “Questionário aos Adolescentes sobre a EF e Estilo de Vida” que visa aferir os dados pessoais, socioeconómicos, Atividade Física (AF), auto perceção, perceção e conhecimentos sobre a AF, escola, desempenho escolar, motivação e vivências desportivas;
- ii. A Bateria de Testes *FITescola*, permitindo avaliar a composição corporal, a aptidão cardiorrespiratória e a aptidão neuromuscular (especificamente a resistência muscular, a potência muscular, a agilidade, a velocidade e a flexibilidade);
- iii. O questionário sobre as competências pessoais e sociais permitindo identificar a perceção das habilidades e competências dos alunos em 5 dimensões (Resolução de Problemas; Relações Interpessoais; Competências Básicas; Regulação Emocional e Definição de Objetivos);
- iv. O Teste Sociométrico que permite analisar as relações e dinâmicas sociais construídas no cerne da turma com base em respostas de preferências/exclusão;

- v. Questionário sobre a percepção do professor, aferindo-se a percepção inicial dos alunos face ao mesmo;
- vi. Instrumentos de avaliação variados, direcionados para analisar o nível de proficiência dos alunos nas mesmas (aplicados no início do ano letivo).

1.3. Apresentação e discussão dos resultados

1.3.1. Dados Demográficos, Socioeconômicos e Familiares

Aslan (2016) destaca que a características demográficas e socioeconômicas dos alunos podem ter implicações cognitivas e socio afetivas, o que pode influenciar a nossa abordagem face às necessidades específicas de cada grupo. De igual modo, é mencionado por Suyati et al. (2022) que o estatuto socioeconômico dos pais afeta proporcionalmente o desempenho escolar e físico dos filhos.

A presente turma é constituída por 11 alunos do sexo masculino e 10 do sexo feminino (52% e 48%, respetivamente), com idades compreendidas entre os 14 e 16 anos, contendo 6 alunos de 14 anos (26%), 13 alunos com 15 anos (57%) e 4 alunos com 16 anos (17%). Constata-se então que esta é uma turma relativamente homogénea, no que diz respeito à divisão entre elementos dos diferentes sexos, sendo a disparidade de idades igualmente reduzida.

Posteriormente, na análise de dados dos pais/responsáveis, destacamos o caso de 2 alunos que mencionam que ambos os pais estão desempregados. Esta informação é pertinente pois poderá apresentar alguma sensibilidade, influenciando a participação dos alunos em certas atividades, não só devido a fatores socioeconômicos, como também socio-afetivos. É mencionado por Eshetu (2015) que a estabilidade laboral dos pais e o nível de rendimentos estão associados a melhores resultados académicos, o que poderá, para estes alunos, ser um preditor de maiores dificuldades escolares.

Adicionalmente, no que toca às habilitações literárias dos pais, 52% destes não completaram o ensino obrigatório. Isto poderá afetar negativamente a participação dos alunos pois Sharma e Jha (2014) verificam que a educação dos pais está positivamente correlacionada com o desempenho académico dos filhos, onde, novamente, este dado poderá ser um indicador de uma menor predisposição para a escola por parte dos alunos.

No que diz respeito ao apoio escolar, é possível constatar que 67% dos alunos usufruem do mesmo. Entre estes, 14% possuem o escalão três, 48% o escalão dois e 5%

o escalão um. Estes dados podem ser indicativos que esta turma, de um modo geral, possui algumas carências financeiras.

1.3.2. Percepções do aluno (escola e EF)

De modo a atenuar as dúvidas anteriormente mencionadas, foram igualmente obtidos dados diretos da percepção dos alunos face à escola e à EF. Verificou-se que os alunos, na sua maioria, possuem uma visão algo negativa da escola, sendo o mesmo relatado em relatórios anteriores (Faria, 2023; Bento, 2023), remetendo-se a outras turmas. Enquanto apenas 38% afirmam gostar bastante ou mesmo muito da escola (19% para ambas as opções), 62% considera que a escola lhes é indiferente ou que não gostam lá muito da mesma (43% e 19% respetivamente). Neste sentido, previu-se que estes iniciariam o atual ano com uma predisposição reduzida para as atividades realizadas, principalmente se a estrutura destas for idêntica à dos anos anteriores.

Por fim, quanto à percepção da EF, o sentimento geral é positivo. Contudo, 14% demonstra insatisfação e 9% considera que a disciplina é-lhe indiferente. Antevemos que esta percepção poderia influenciar a sua motivação para as aulas e empenho durante as mesmas. Seria extremamente positivo alterar estas percepções, perspetivando-se que no próximo ano letivo 90% dos alunos demonstrem gostar bastante ou mesmo muito da EF.

1.3.3. Competências sociais e pessoais

O desenvolvimento das competências pessoais e sociais é fundamental para o crescimento integral de crianças e jovens. A autopercepção das competências pessoais e sociais é crucial para que os jovens reconheçam e valorizem as suas habilidades. Segundo Napolitano et al. (2021), a autopercepção positiva das competências está associada a melhores resultados dentro e fora da escola. Quando os jovens são capazes de avaliar realisticamente as suas competências, estes podem trabalhar de forma mais eficaz para aprimorá-las.

Com base nos dados obtidos, a turma em geral possui uma autopercepção positiva em todas as dimensões analisadas ($M \approx 4$, numa escala de 0 a 5). Os alunos reportam serem melhores nas competências básicas e piores na capacidade de resolução de problemas. Contudo, identificou-se que um aluno (“T”), apresenta-se em grande parte das dimensões com a classificação mais baixa. Neste sentido levantou-se algumas hipóteses: i) O aluno efetivamente apresenta competências baixas e está consciente disso; ii) A

percepção advém de uma fraca capacidade de autoavaliação; iii) O aluno possui baixa autoestima.

Por outro lado, os alunos “I” e “J”, apresentaram resultados muito elevados, neste contexto deve-se aferir se esta percepção é realista ou se advém de outros fatores, como elevada autoestima ou baixa capacidade de autoavaliação das suas competências.

Em retrospectiva, estes resultados passaram a fazer sentido, quando posteriormente se identificou que o aluno T possuía problemas de autoestima, muito devido a episódios de *bullying* e problemas familiares. Isto tornou-se notório na sua participação nas aulas, o que requereu uma adaptação das abordagens tidas com o mesmo. Adicionalmente, no caso dos alunos I e J, verificou-se que estes não possuíam uma boa capacidade autoavaliativa, observando-se dificuldades em algumas competências em que estes se classificaram com pontuação máxima ou próximo.

No geral a turma sobrevalorizava as suas capacidades, o que foi posteriormente debatido em CT, colocando-se a hipótese de que esta percepção poderá surgir fruto da inflação das notas dos professores em anos anteriores, não correspondendo com a realidade das capacidades dos alunos (pois estes não possuíam capacidades básicas essenciais de algumas matérias, EF inclusive).

1.3.4. Dinâmica de grupo

Na dinâmica de grupo, foi possível obter informações valiosas, através do teste sociométrico. A turma possuía 5 alunos que se apresentavam como potenciais líderes, o que veio a verificar que, mesmo após alterações na constituição da turma, estes eram os alunos que apresentavam melhores capacidades relacionais e comunicativas, explicando consequentemente a tendência dos restantes alunos gravitarem mais para os mesmos.

Contrariamente, os resultados demonstraram 4 alunos mais rejeitados, que em termos de personalidade apresentavam também características opostas àqueles anteriormente mencionados. No entanto, com o decorrer do ano, verificou-se que os alunos integraram mais facilmente as atividades de grupo e tornaram-se mais participativos nas aulas (podendo também ser justificado pela redução na dimensão da turma).

Por fim, foi possível identificar 6 pares de alunos que apresentavam uma relação positiva e 3 pares que possivelmente poderiam ter rivalidades. Estes dados tornaram-se

pertinentes para intervenções futuras, pois permitiu melhor ajustar a constituição de grupos/equipas nas atividades desenvolvidas na PL, dando-nos concomitantemente um indicador extra de algo que deverá ser trabalhado nestes alunos (identificando as causas que justifiquem as dinâmicas identificadas).

1.3.5. Hábitos de vida saudáveis e autoperceção dos alunos

No que diz respeito aos hábitos de vida saudáveis, considerando as recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS) (Camargo & Añez, 2020), os alunos deveriam realizar pelo menos 60 minutos de AF diária, moderada a vigorosa. Adicionalmente, o treino aeróbico de fortalecimento muscular deverá ser implementado pelo menos 3 vezes por semana. Segundo a OMS (2024), isto poderá apresentar melhorias na aptidão física (APTf) (aptidão cardiorrespiratória e muscular), saúde cardiometabólica (pressão arterial, dislipidemias, glicose e resistência à insulina), saúde óssea, cognição (desempenho académico e função executiva), saúde mental (redução dos sintomas de depressão) e redução da adiposidade.

Com apenas 2 blocos de 90 minutos semanais, podemos afirmar que o tempo de contacto com a EF escolar não é suficiente para os alunos atingirem os valores recomendados de AF.

Apenas 4 alunos (24%) praticavam uma modalidade fora das aulas, sendo 3 deles federados. Quase metade da turma afirma que raramente ou nunca realiza 60 minutos ou mais de AF todas as semanas, constatando-se que 95% dos alunos não atingem as recomendações da OMS. Estes valores são alarmantes e devem ser combatidos através do aumento do volume ou da intensidade da AF realizada.

No outro extremo da escala, possuímos um aluno que afirma realizar 60 ou mais minutos de AF todos os dias da semana, não contando com as aulas de EF. Não sabendo inicialmente a natureza desta atividade, tornou-se necessário compreender que, através do princípio da sobrecarga, estes valores poderiam ser deteriorantes para o bem-estar do aluno, considerando que poderemos ultrapassar em demasia as recomendações supracitadas.

Transitando para autoperceção dos alunos do seu estado de saúde, os resultados foram maioritariamente positivos (64% afirma estar com boa ou muito boa saúde), sendo que apenas uma aluna refere não se sentir com uma boa saúde. Uma boa autoperceção da saúde está associada com uma melhor qualidade de vida, influenciando

positivamente as atividades diárias e o desempenho escolar dos adolescentes, sendo a saúde percebida pelos mesmos um indicador valioso do seu bem-estar geral, o que inclui aspectos físicos, psicológicos e sociais (Fernandes & Lemos, 2022).

Tornou-se então necessário compreender que esta percepção poderá não só advir de razões motoras, como também de razões socio-afetivas ou mentais, sendo este diagnóstico essencial para o planejamento das estratégias a utilizar na PL (constatando-se que, ao cruzar estes dados com aqueles anteriormente apresentados, a resposta pode tornar-se clara).

1.3.6. Vivências Desportivas

No que concerne às vivências desportivas dos alunos, os dados são algo positivos, pois é possível observar que há uma grande variedade de modalidades que já foram vivenciadas por parte dos alunos. Com base nas respostas obtidas, constata-se que as modalidades menos vivenciadas pelos alunos são o Corfebol, Hóquei em campo, Râguebi, Softebol/Basebol, Jogo do Pau Português, Luta e Judo, Ciclismo/Ciclocrosse, Montanhismo/Escalada, Tiro com Arco, Vela e Campismo/Pioneirismo. Sendo estas matérias alternativas e menos comuns culturalmente, este resultado seria expectável.

1.3.7. APTf e Composição Corporal

A APTf nos jovens é um fator que deve não só ser devidamente controlado, como possui um impacto imenso nas suas vidas. Com isto em mente, Scheck e Hall (2015) constatam que os níveis de APTf nos jovens estão associados à redução de diabetes e doenças cardiovasculares na fase adulta. A resistência cardiorrespiratória e a % MG, são fatores a considerar na rentabilização de um processo pedagógico que tenha em conta a mudança de atitude dos alunos relativamente à EF (Lopes et al., 2021). A avaliação da APTf, foi realizada através da bateria de testes FITescolas.

No que tange à Aptidão aeróbia, 48% da turma não atinge a zona saudável, 38% dos alunos encontram-se num nível inferior ao saudável, face ao seu índice de massa corporal. Por si só, estes valores podem não ser propriamente negativos, contudo, quando complementados pela avaliação da composição corporal, estes agravam-se pois, 62% dos alunos não atingem valores saudáveis na %MG. Adicionalmente, 29% da turma apresenta excesso de massa adiposa na zona abdominal, sendo um fator preocupante para a saúde destes alunos.

Quanto à força e potência muscular, à exceção da impulsão vertical, os resultados da turma são negativos. A força e potência muscular tornam-se então capacidades evidentes que devem ser trabalhadas durante o ano letivo, pois verificou-se que uma quantidade considerável de alunos não atinge os valores recomendados (destacando as flexões e velocidade 20m).

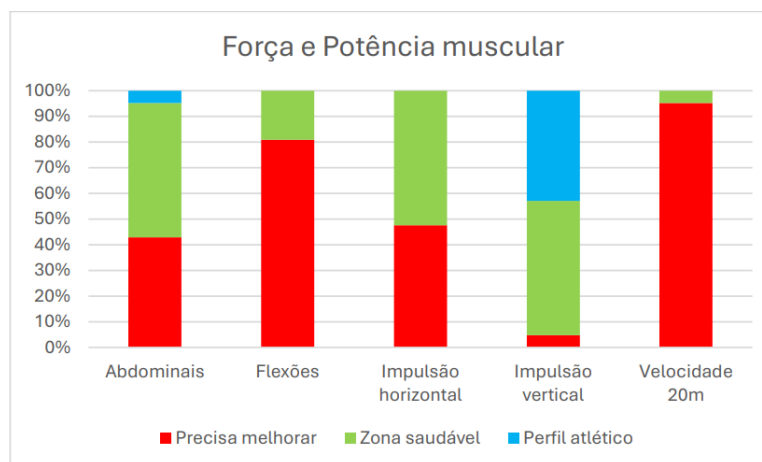


Figura 2- Níveis de força e potencia muscular (10º ano)

Na flexibilidade e na agilidade, destaca-se o teste de agilidade 4x10m, em que, quase na sua totalidade, os alunos necessitam de melhorar os resultados obtidos.

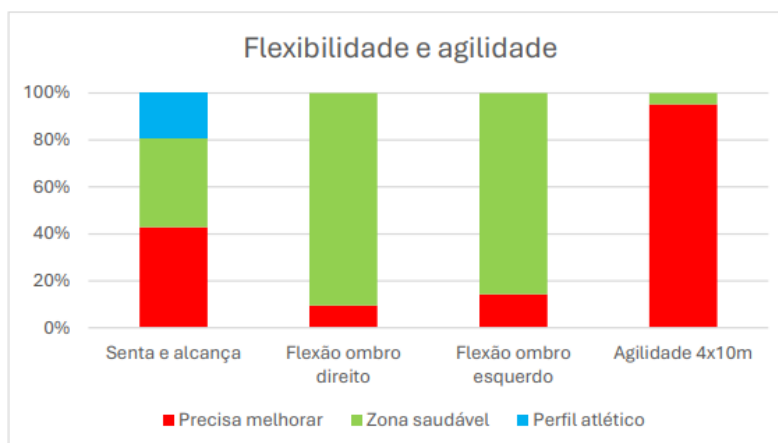


Figura 3 - Níveis de flexibilidade e agilidade (10º ano)

1.3.8. Capacidades desportivas específicas (O possível impacto do Covid)

A turma em questão, como anteriormente mencionado, na sua generalidade apresentava níveis reduzidos de proficiência motora, verificando-se baixos índices nas

capacidades condicionais e, posteriormente, elevadas dificuldades coordenativas. À exceção do ténis e desportos de combate (DC), o diagnóstico inicial de todas as matérias foi realizado no início do ano, permitindo assim compreender melhor o nível atual da turma, facilitando conseqüentemente o planeamento anual (PA) e as estratégias de ensino a implementar. Para avaliar os alunos nas diferentes matérias de ensino, foram criados instrumentos de avaliação, tendo por base o documento das aprendizagens essenciais AE (apêndice 2). Na tabela presente no apêndice 3 é apresentada a metodologia adotada para a realização da avaliação diagnóstica.

A avaliação inicial permitiu verificar que estes tinham pouco domínio nas diversas matérias avaliadas, verificando-se o seu nível na seguinte tabela:

Tabela 1- Nível dos alunos segundo as AE (10º ano)

Matéria de Ensino	Introdutório	Elementar	Nº de alunos
ARE	19	4	23
Badminton	20	0	20
Ginástica	18	2	20
Basquetebol	21	2	23
Orientação	15	0	15
Ténis	14	1	15
Desportos de Combate	15	1	16

*A aptidão física foi avaliada através dos testes de fit-escolas, como anteriormente referido, verificando-se que a turma, no geral possui uma condição física reduzida.

**O nº de alunos varia devido às alterações que ocorreram na turma nos momentos de diagnóstico inicial.

A turma apresentava baixos níveis de conhecimento e habilidade motora em todas as matérias avaliadas, acompanhada de pouca motivação para atividades motoras. Apenas um aluno se destacou pela positiva no que diz respeito à sua proficiência motora, possuindo, porém, algumas dificuldades nas habilidades técnicas específicas nas diversas matérias. No entanto, verificou-se que a turma possuía uma boa predisposição para aprender durante as aulas, embora necessitassem de um controlo rigoroso do professor para realizar as tarefas fora destas. A imposição de medidas de confinamento e a interrupção das atividades escolares resultaram em uma drástica redução da AF entre as crianças e jovens. De acordo com Pombo et al. (2021), a competência motora global das crianças portuguesas diminuiu significativamente

durante o confinamento, com performances motoras inferiores em praticamente todos os testes após o mesmo, face aos resultados pré pandemia. Além disso, Kaur e Dahiya (2023), apontam que as restrições motoras impostas pela Pandemia resultaram numa redução das oportunidades de desenvolvimento motor, especialmente em atividades complexas e interativas. Isto significa, que a interrupção da prática desportiva (que ao meu ver já deveria ser reduzida) durante o tempo de confinamento poderá ter impactado negativamente o desenvolvimento motor dos alunos. Os alunos também relataram terem experiências prévias na EF limitadas em conteúdo e variabilidade.

1.3.9. Patologias de Saúde e Necessidades Específicas

Os dados apresentados nesta secção não foram recolhidos diretamente dos questionários supramencionados, porém foram partilhados pela Diretora de Turma (DT) e identificados através de questionamento direto aos alunos ou mesmo por iniciativa destes.

Caso 1 - Somatodispraxia

No primeiro caso, destaca-se um aluno com necessidades educativas especiais, diagnosticado com somatodispraxia. As barreiras à aprendizagem identificadas incluem dificuldades na motricidade ampla e fina, na coordenação motora, na psicomotricidade, na lateralidade e na disciplinas de carácter mais prático. Em conformidade com o DL 54/2018, adaptado à RAM pelo DLR 11/2020/M, foram estipuladas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Entre as medidas universais, incluem-se a diferenciação pedagógica, acomodações curriculares e intervenção académica e comportamental em pequenos grupos. As medidas seletivas abrangeram apoio psicopedagógico, antecipação e reforço das aprendizagens.

As estratégias de atuação propostas incluíam a diferenciação em atividades de motricidade fina e ampla, adaptação de estratégias de ensino ajustadas ao processo de aprendizagem do aluno, fornecimento de tempo suplementar para tarefas e reforço positivo. Para enfrentar estas dificuldades, o treino de força e resistência, conforme sugerido por Piven e Orlov (2023), poderia beneficiar as capacidades motoras amplas e finas. A implementação de conteúdo específico à APTf e exercícios que requerem manipulação de objetos foi implementada, dado os seus benefícios. Concomitantemente, atividades que envolvam coordenação e ritmo, como as Atividades Rítmicas e Expressivas (ARE) e trabalho de lateralidade, são recomendadas para

melhorar a coordenação motora e psicomotora (Dessel et al., 2014). Finalmente, para disciplinas de teor mais prático, sugeriu-se uma abordagem que combinasse componentes teóricas e práticas, facilitando a compreensão dos conteúdos e das tarefas, com especial atenção à dificuldade e tempo de prática para incutir gradualmente os comportamentos solicitados.

Caso 2 - Diabetes Tipo I

O segundo caso refere-se a um aluno com diabetes tipo I. A diabetes mellitus (DM) é uma perturbação metabólica caracterizada por hiperglicemia resultante de deficiência de insulina, resistência à insulina ou ambas (Li et al., 2023)

Segundo um estudo de MacMillan et al. (2015), jovens com diabetes tipo I enfrentam barreiras significativas, incluindo a falta de conhecimento dos professores sobre a condição, medo de hipoglicemia e dificuldades na gestão da glicose durante a AF. Neste sentido, foram adotadas as seguintes medidas:

- A medição dos níveis de glicemia no início, durante e após a aula. Contudo, dada a autonomia do aluno na gestão desta análise, ficou decidido que tal avaliação só se realizaria em casos excepcionais;
- Manter uma vigilância constante, especialmente durante aulas e tarefas de maior intensidade, para identificar sinais de hipoglicemia;
- Assegurar, de forma informal, que o aluno consumiu o almoço e que este forneceu o aporte nutricional necessário para a aula.

Verificou-se durante a PL que o aluno facilitou bastante o trabalho do professor, com raros episódios em que a diabetes condicionou a sua participação na aula. Nesses casos, o aluno atuava rapidamente para resolver a situação, informando o professor e atualizando-o sobre o seu estado. Além de possuir consigo os recursos necessários (ex.: açúcar e água), foi garantido que o professor também estivesse preparado com os mesmos recursos para intervenções urgentes.

Em suma, estes dois casos destacados demonstram que, apesar das nuances e especificidades associadas às condições de saúde dos alunos, a sua integração nas atividades da turma não exigiu uma personalização tão específica e detalhada quanto inicialmente previsto. No entanto esplotaram uma maior necessidade de pesquisa, de supervisão e controlo que contribuiriam para um enriquecimento do processo de desenvolvimento pessoal.

1.3.10. Reflexão do diagnóstico inicial da turma

O processo de caracterização da turma é essencial para garantir que o PA seja o mais ajustado possível à realidade da mesma. Neste caso em concreto, considera-se que foi possível recolher um conjunto de dados que permitiu conhecer melhor a realidade, o que facilitou o PA (ou assim o pensei), destacando alguns aspetos a considerar para intervenções posteriores:

- i. O diagnóstico inicial das matérias foi muito focado nas habilidades técnicas e táticas, e no conhecimento específico, podendo-se utilizar as matérias para avaliar diferentes capacidades, numa perspetiva mais holística (como apresentando diversos problemas através das mesmas e avaliar a capacidade dos alunos criarem respostas).;
- ii. A recolha de uma quantidade elevada de dados dificultou o tratamento dos mesmos, uma vez que se poderá ter perdido informação pertinente fruto da dificuldade de gestão da mesma (tornando-se ainda mais difícil quando pretendemos cruzar estas com os objetivos das AE e PASEO e com os interesses e motivações dos alunos);
- iii. O diagnóstico inicial serve como um bom ponto de partida, mas não nos dá dados conclusivos a longo prazo, pois as alterações que a turma veio a sofrer “desvirtuou” de certa forma os dados inicialmente recolhidos (esta questão é posteriormente solucionada considerando a visão cíclica entre diagnóstico-prescrição-controlo);

Avaliar os alunos nas diversas matérias numa fase inicial poderá não ser eficaz numa abordagem por blocos, pois as melhorias nas capacidades condicionais e coordenativas, adicionadas às habilidades adquiridas durante as aulas, poderão aumentar o desempenho do aluno numa matéria lecionada numa fase final. Uma versão mais detalhada da caracterização da turma foi apresentada ao CT, com o objetivo de debater e refletir sobre a informação recolhida, criando-se assim estratégias integrais de intervenção e visando a implementação de atividades interdisciplinares que atendessem aos objetivos definidos.

2. Planeamento anual num contexto de incerteza

O PA é uma parte essencial do trabalho de um professor, pois define as metas e objetivos que guiarão o processo de ensino ao longo do ano letivo. Embora o PA forneça uma estrutura clara, este deve possuir um grau de flexibilidade para se adaptar às mudanças e necessidades emergentes ao longo do ano letivo, pois um planeamento

eficaz inclui tempo para ajustes e revisões, permitindo que os professores respondam às necessidades dos alunos e às circunstâncias imprevistas (Bates, 2016). O PA assume então, a forma de um “esboço inicial” do processo pedagógico, livre para sofrer quaisquer alterações que sejam necessárias, pois se trabalhássemos sobre respostas garantidas, as questões já não teriam que ser colocadas.

É função do professor preparar e orientar um processo em que é necessária uma permanente adaptação, sem que se perca um sentido evolutivo, uma análise crítica dos processos, de modo a dar respostas adequadas e ajustadas em tempo útil (Lopes et al., 2011). Torna-se então crucial agir de forma dirigida e organizada, escolhendo e utilizando os recursos mais eficazes e eficientes para trilhar o caminho até aos objetivos estabelecidos. Contudo, o planeamento não deve ser visto apenas como um produto final da prática pedagógica, materializado em planos de aula rígidos e desvinculados da compreensão global do processo educativo.

Neste caso específico, esta fase já apresentou alguma dificuldade acrescida para alguém inexperiente na área, pois tanto a turma como os espaços disponíveis eram uma incógnita no início do processo. A incerteza relativa aos recursos disponíveis, também colocou algumas reticências a respeito das atividades a desenvolver (sentimento que perdurou todo o ano, ainda que perdesse gradualmente a sua expressividade).

Complementarmente às informações recolhidas e apresentadas na secção anterior, foi também considerado para o PA a calendarização escolar, o horário da turma e as instalações disponíveis, para posteriormente averiguar quais as matérias que seriam mais eficazes no processo E-A.

2.1. Calendarização Escolar

Para facilitar o PA, a análise do calendário anual escolar permitiu identificar os dias de lecionação, as interrupções letivas, os feriados e os momentos de avaliação ou de restrição da mesma. Com esta informação, tínhamos uma linha orientadora para organizar o modo como se pretendíamos abordar as diversas matérias durante todo o ano letivo.

No ano letivo de 2023/2024, a escola adota uma organização por semestres, com base no Despacho n.º 8356/2022, de 8 de julho, emitido pela Secretaria Regional da Educação. O calendário assume a seguinte forma:

Tabela 2- Calendário Anual da EBSRAM

Calendário de funcionamento das atividades educativas e letivas dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário		
Períodos letivos	Início	Termo
Ano letivo de 2023-2024		
1.º	Entre 12 e 15 de setembro de 2023.	15 de dezembro de 2023.
2.º	3 de janeiro de 2024.	22 de março de 2024.
3.º	8 de abril de 2024.	4 de junho de 2024 — 9.º ano, 11.º e 12.º anos de escolaridade. 14 de junho de 2024 — 5.º, 6.º, 7.º, 8.º e 10.º anos de escolaridade. 28 de junho de 2024 — educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico.

2.2. Horário da turma

O horário da turma é de extrema importância pois não só será indicativo das horas do dia em que as aulas se realizarão, como também poderá potenciar/limitar a concretização de algumas atividades durante o ano letivo. Posto isto, pode-se verificar abaixo que o presente estágio se efetuou numa turma de 10º ano, no curso de Ciências e Tecnologias. Esta possuía 2 “blocos” de 90 minutos semanais, totalizando-se em 180 minutos de contacto presencial. No entanto, o RI da escola exige uma tolerância de 5 minutos para os alunos estarem presentes na aula, e, semelhantemente, estes devem sair 10 minutos mais cedo, reduzindo-se o tempo útil de aula para 75 minutos (diminuindo drasticamente o tempo de contacto semanal para 150 minutos). Por fim, devido às obras anteriormente mencionadas, os alunos deviam se deslocar para o pavilhão (ou até mesmo para instalações externas à escola) por um percurso alternativo o que poderia subtrair um tempo considerável a estes 150 minutos.

2.3. Instalações Disponíveis

Uma das maiores dificuldades sentidas durante a intervenção foi a constante incerteza relativamente às instalações disponíveis. Devido às limitações resultantes da sua renovação, no início de cada período de matérias, era atribuído a cada professor os espaços que este iria utilizar (setembro/janeiro/abril), influenciando de certa forma a ordem das matérias a lecionar (procurando-se potenciar as características de cada espaço atribuído). Adicionalmente, os espaços atribuídos muitas vezes eram reduzidos

face a dimensão da turma, o que requereu uma elevada capacidade de adaptação e criatividade na organização das aulas. Isto não impossibilitou a operacionalização das atividades pretendidas, mas evitaremos afirmar que também não as condiciona.

2.4. O plano anual e a seleção das matérias

Como anteriormente mencionado, após o diagnóstico inicial da turma, procedeu-se à elaboração do PA, procurando realizar um planeamento que melhor se enquadrasse com as necessidades da mesma. A definição de objetivos, tornou-se a decisão mais importante e o ponto de entrada da planificação, constituindo a meta a atingir no final de cada nível de plano, o qual possui um nível de objetivos próprio (Januário, 2017). Foram assim traçados objetivos anuais para a turma, considerando as informações recolhidas no diagnóstico inicial e nos documentos orientadores da EF:

- Melhorar as capacidades condicionais e coordenativas dos alunos (através de melhorias nos testes de APTf e na execução de habilidades gerais e específicas nas aulas);
- Aumentar o interesse pela prática de exercício físico e a variedade de experiências vividas neste contexto (aferindo diretamente com os alunos através de questionário ou diálogo);
- Consciencializar os alunos para a potencialidade das tecnologias como apoio ao desporto e exercício físico (através da experimentação, reflexão e posterior adesão às ferramentas apresentadas);
- Desenvolver diversas capacidades e competências pessoais e sociais (considerando as AE e o PASEO, sendo estas especificadas nas posteriores atividades desenvolvidas);
- Aumentar gradualmente, a responsabilidade dos alunos nas decisões inerentes ao processo E-A (Seleção de exercício, escolha de problemas a desenvolver, papel de avaliador, formulação e experimentação de hipóteses).

Posteriormente foi analisado o número de aulas que seriam lecionadas em cada semestre, com o intuito de atribuir uma ordem de matérias alinhada com os objetivos a cumprir para o presente ano letivo. Ficaram assim previstos 64 blocos de 90 minutos (128 aulas de 45 minutos), distribuídas em 2 semestres. Em conformidade com o estabelecido pelo documento das AE para a EF (DGE, 2018), no 10º ano, devem ser abordadas as seguintes áreas: (i) duas disciplinas da subárea de Jogos Desportivos

Coletivos (incluindo Basquetebol, Futebol, Andebol e Voleibol), (ii) uma disciplina da subárea de Ginástica (abrangendo Ginástica Acrobática, Solo e Aparelhos), (iii) uma disciplina da subárea de ARE (como Dança, Danças Sociais e Danças Tradicionais) e (iv) duas disciplinas das subáreas de Atletismo, Patinagem, Raquetas e outras, sendo que o Atletismo é tratado tanto como subárea quanto como disciplina.

Adicionalmente, a escola define que para o 10º ano devem ser lecionadas as seguintes matérias: Basquetebol, Badminton, ARE, Ténis de Mesa/Ténis, Andebol e Ginástica (Solo e Acrobática), verificando enquadrar-se com as diretrizes anteriormente mencionadas. No entanto, reconhecendo que a seleção das matérias deverá ser uma tomada de decisão consciente, foram também inseridas matérias com base na decisão do professor (considerando os comportamentos solicitados, as capacidades e competências a desenvolver e as vivências prévias dos alunos) ou na decisão do aluno (considerando as suas motivações, interesses e domínio da matéria). A seguinte tabela mostra as matérias abordadas e as dimensões consideradas na sua seleção:

Tabela 3- Razões para seleção das matérias (10º ano)

Matérias	AE	Escola	Decisão do Professor	Decisão dos Alunos	Instalações Disponíveis	Abordadas em atividades complementares (PEE e AEC)
Futebol	X			X	X	
Basquetebol	X	X		X	X	
Tripela*			X		X	
Kinball*			X		X	
Ultimate Frisbee			X	X		X
Ginástica (solo e acrobática)	X	X	X		X	
Dança (+ sociais e tradicionais)	X	X	X			
Badminton	X	X			X	
Tênis	X	X			X	
Luta e Judo	X		X	X		
Orientação			X			X
Jogos Tradicionais*					X	X
Boccia*					X	X
Petanca*					X	X
Tiro com arco*			X		X	X
Arborismo*					X	X
Caminhadas*						X
Yoga			X		X	

*Matérias que não foram inicialmente definidas, mas que posteriormente foram adicionadas perante a redefinição de alguns objetivos.

A tabela que se encontra abaixo, demonstra a organização das aulas pelo ano letivo (sendo este o produto final de um processo que sofreu constantes alterações por razões diversas). No entanto, para uma visão mais detalhada da organização das matérias, reencaminhamos o leitor para a tabela presente no apêndice 4:

Tabela 4- Organização das matérias no PA (10º ano)

Semestres	Matérias de ensino / Atividades	Nº de aulas (45 minutos)
1º	Questionários e COGTEL	2
	FITescola	2
	Atividade “Dia Mundial da Alimentação” (Orientação)	2
	Atividade “Dia Mundial da Pessoa com Deficiência” (Boccia e voleibol sentado)	2
	Atividades Rítmicas e Expressivas	17
	Aptidão Física/CrossFit	13
	Ginástica (acrobática e solo)	8
	Badminton	11
	Jogos Desportivos Coletivos (Tripela/Futebol/Basquetebol)	5
2º	Jogos Desportivos Coletivos (Tripela/Futebol/Basquetebol/Andebol)	14
	Ginástica (acrobática e solo)	18
	Ténis	12
	Desportos de Combate	6
	Atividade “Dia Mundial da Água”	2
	Formação Suporte Básico de vida	2
	Atividade “Dia Mundial da Água”	2
	Investigação TASRAM-CIT/ FITescola	4

A organização das matérias estruturou-se no primeiro semestre em torno das ARE, APTf, Badminton, Ginástica e Jogos Desportivos Coletivos de Invasão (JDC-I). No segundo semestre, deu-se continuidade à Ginástica e aos JDC-I, introduzindo também DC e Ténis, enquanto os Desportos Adaptados e de Natureza foram abordados como atividades complementares, alinhadas com o PEE.

As ARE, foram implementadas inicialmente para abordar as dificuldades coordenativas e de consciência corporal dos alunos, utilizando-se diversos tipos de dança como ferramentas de socialização e desenvolvimento relacional entre os alunos. Considerando o papel das ARE na Formação/Educação, verifica-se que diversos autores reportam o seu importante contributo na demonstração, vivência de papéis e relações

sociais, quebrando paradigmas, preconceitos, informando e formando cidadãos do futuro (Correia et al., 2013).

No Badminton, o foco esteve no desenvolvimento de habilidades motoras e coordenativas, sendo considerada uma modalidade motivante para os alunos. Aqui procurou-se desenvolver o companheirismo e entreatada através de exercícios de cooperação, não havendo um foco excessivo na situação de jogo formal. Inicialmente, foi também considerado a realização de uma unidade didática (UD) contínua de Badminton e Tênis, (equacionando-se igualmente a possibilidade de utilizar o *Pickleball*), dando uma maior continuidade no tempo aos Desportos de Raquete. No entanto, devido às incertezas espaciais, optou-se por abordar as matérias em dois momentos diferentes, o que poderá ter afetado a qualidade da intervenção.

A APTf, foi integrada principalmente através do *CrossFit* e treinos intervalados de alta intensidade (HIIT), procurando-se educar os alunos sobre os benefícios da AF para a saúde e melhorar as suas capacidades condicionais e coordenativas. Concomitantemente, visou-se que estes fossem capazes de adquirir uma maior consciência corporal, analisando a sua prestação e definindo como a melhorar (especialmente à nível da postura e da execução técnica, ponderando-se a sua integridade física). Ainda que tenha sido realizada uma UD específica em bloco, este tipo de exercício foi implementado recorrentemente, durante o ano letivo, complementando as restantes atividades realizadas (assumindo uma dimensão por etapas), por exemplo como estações ou momentos complementares às principais matérias das aulas.

No caso dos JDC-I, estas eram as matérias mais vivenciada pelos alunos no contexto da EF, porém observou-se uma falta de domínio do conteúdo teórico e técnico destas modalidades. Como resultado desta fraca vivência, foi então decidido abordar os princípios e comportamentos que são globais aos JDC-I, numa UD politemática, permitindo enriquecer as vivências dos alunos, sensibilizando-os para as semelhanças que estes partilham, obtendo-se um posterior enquadramento específico mais facilitado. Foi então inicialmente definido a abordagem ao Futebol, Basquetebol, Andebol e *Tripela*, adicionando-se posteriormente o *Kin-ball* (fruto do diagnóstico contínuo realizado).

Relativamente à Ginástica, embora tenha sido realizado o diagnóstico inicial à Ginástica de aparelhos, ficou decidido abordar apenas a Ginástica de solo e Acrobática, fruto também da decisão de implementar o Modelo de Educação Desportiva (MED) nesta matéria. Esta decisão visava não sobrecarregar os alunos com conteúdo, facilitando a gestão do processo E-A, garantindo também melhores condições de segurança na aquisição de novas habilidades. Complementarmente à aquisição de habilidades motores específicas, procurou-se dar continuidade ao desenvolvimento da mobilidade física e flexibilidade.

Os DC surgem maioritariamente pelos princípios e valores inerentes aos mesmos, planeando-se trabalhar o respeito, o *fairplay*, a capacidade de tomada de decisão, a exploração de estratégias e o conhecimento do “eu” em situação crítica.

As restantes matérias foram abordadas em atividades criadas em função do PEE e dos objetivos previamente definidos, enfatizando-se as Atividades de Natureza e Desportos Adaptados. Ainda que não se tenha criado UD específicas para estas matérias, procurou-se com estas, complementar as vivências e o desenvolvimento dos alunos, a nível de habilidades motoras (ligadas ao Desporto Adaptado), capacidades cognitivas (como a capacidade de leitura de mapas, noções espaciais, criação de estratégias e pensamento crítico) e socio afetivas (através do contacto com diversos grupos da escola ou externos a esta).

Em retrospectiva

As dificuldades descritas pelos estagiários prendem-se essencialmente com o planeamento a longo prazo, em especial na elaboração do Plano Anual de Turma (Teixeira & Onofre, 2009), mesmo considerando que a escola e o grupo de EF possuam diretrizes e indicações específicas de como proceder. Posto isto, é importante salientar que esta foi uma fase de difícil gestão pois a variabilidade do processo E-A fez com que o PA parecesse “sobrevalorizado”, no sentido que já se antecipava que este seria alterado no momento da sua conceção. Isto amplificou-se dada a incerteza das instalações, fazendo com que o planeamento inicial adquirisse uma estrutura maioritariamente por blocos, salvaguardando alguma troca espacial que pudesse condicionar a continuidade de uma certa matéria ou trabalho desenvolvido.

Outra questão se coloca é o que constitui um bom diagnóstico? Ao mesmo tempo que definir objetivos sem conhecer a realidade da turma irá desvirtuar o ajuste do processo às necessidades dos alunos, o diagnóstico sem uma noção prévia do que é pretendido poderá significar uma recolha de dados aleatória que, ou são posteriormente organizados sistematicamente, ou não ganham utilidade expressiva. O erro poderá estar em procurar ordenar acontecimentos que de certa forma são complementares e não discriminados. Ainda assim, considerou-se que um dos pontos fracos do PA foi o diagnóstico específico das matérias a lecionar.

A avaliação direcionada apenas para o resultado quantitativo, parece surgir de modo descontextualizado e com reduzido contributo ao processo E-A (Teixeira et al. 2018). Complementarmente, é referido que a lógica do diagnóstico tem de deixar de ser a aplicação de um conjunto de fichas/grelhas que se baseiam numa escala de “cumpre ou não cumre os parâmetros definidos” (Fernando et al., 2019). Efetivamente o que foi possível averiguar na avaliação inicial das matérias foi se o aluno é ou não capaz de realizar “x” habilidade ou sabe “y” conhecimento, mas não permitiu identificar potenciais causas ou levantar hipóteses concretas (que surjam com base no que foi analisado). O instrumento utilizado, foi muito redutor e não diferencia devidamente os alunos, além da sua proficiência motora em determinada matéria.

Em alternativa, o diagnóstico poderia ter sido mais global, utilizando as matérias para avaliar a capacidade de saída motora, receção do estímulo e tratamento de informação. Poderiam também serem avaliadas outras capacidades, como a adaptação, modificando as regras a meio do jogo (favorecendo comportamentos diferenciados), utilizando diferentes “contextos” (equipamentos, materiais, colegas, resultados, condições físicas, etc.) ou a criatividade, explorando as regras (do jogo/situação) e criando situações com novas regras (Lopes, 2014).

Mais, utilizando as AE como referência, devemos considerar um aluno no nível Elementar, apenas quando atende a todos os critérios que pertencem a este nível? Devemos privilegiar o nível dos alunos nas matérias, ou as restantes competências mencionadas nos descritores do PASEO? Se possuímos uma turma com uma fraca capacidade de interpretação e reflexão, devemos preocupar-nos com o conteúdo específico ou com a aquisição prévia destas habilidades? A resposta torna-se clara e é

aqui que reside o maior erro cometido no PA, o foco excessivo na definição de matérias e conteúdos e não em como é possível criar um processo que responda às necessidades dos alunos (independentemente dos recursos e matérias abordadas).

Mesmo possuindo esta autonomia, surge um novo problema, como cruzar todos os dados obtidos com os documentos orientadores, respeitando as necessidades dos alunos, as orientações da escola e os seus recursos espaciais e materiais. A tentativa realizada no presente ano letivo foi algo positiva, procurando-se conjugar todas estas variáveis no planeamento, apesar de diversos insucessos operacionais.

Adicionalmente torna-se essencial referir que o planeamento inicial foi efetuado por blocos, pois é o modelo que melhor se enquadra com a organização e dinâmica funcional da escola, porém, e como já mencionado, durante a PL alguns aspetos da intervenção assumiram uma sistematização mais semelhante ao modelo por etapas (o que parece fazer mais sentido).

Como se pôde vivenciar e observar, o planeamento não se configura como uma tarefa pedagógica isolada, estática ou meramente mecânica. Pelo contrário, exigiu tanto um distanciamento para uma observação global e reflexiva, quanto uma proximidade consciente em relação à turma, aos recursos disponíveis e às variações do contexto envolvente. A exigência inerente à elaboração do PA manteve-se ao longo de todo o ano letivo, sendo necessário adotar uma postura atenta e abrangente, mas também precisa e específica conforme necessário.

Em suma, o valor pedagógico do estágio residiu não apenas na possibilidade de experimentar e refletir sobre as decisões tomadas, mas também na natureza plástica e flexível que o PA assumiu ao longo do ano letivo.

3. A Unidade Didática

O processo didático concretiza-se através da mediação escolar entre os objetivos, conteúdos e métodos das diferentes matérias de ensino. Nesse sentido, a Didática descreve e explica os vínculos e as relações que se estabelecem entre o ensino e a aprendizagem, investigando os fatores que determinam esses processos. Além disso, indica os princípios, condições e meios de orientação do ensino com vista à aprendizagem, os quais são aplicáveis de forma transversal ao ensino das diversas disciplinas e conteúdos específicos (Borges & Silva, 2020).

O conceito de UD, remete então para uma realidade técnico-didática, baseada num conjunto de opções metodológico-estratégicas que apresentam como fundamentos técnicos de base: (i) a sequenciação didática relacionada com o tempo (relação entre tempo de ensino e tempo de aprendizagem); (ii) a coerência metodológica interna e (iii) a consideração de todos os elementos que intervêm no processo (distinguindo estes, como diferentes projetos de trabalho contextualizados) (Pais, 2015).

Como ferramenta didática, a UD caracteriza-se por uma organização lógico-funcional das atividades pedagógicas, articulada de forma progressiva em função do PA, dos objetivos e dos conhecimentos a serem abordados durante o ano letivo, devendo visar o desenvolvimento holístico do aluno. Para tal, a sua conceção exige não apenas um sólido domínio das matérias de ensino, mas também um conhecimento aprofundado dos princípios ativos das mesmas e das potenciais transformações que terá nos alunos, considerando as especificidades sociais e do contexto em que estes se inserem.

Neste sentido, atualmente, deverá haver uma rutura com o “tradicional”, verificando-se uma necessidade crescente de implementar abordagens centradas no aluno, tornando-se o professor um agente facilitador da aprendizagem (Mesquita et al., 2016). Isto não só aproximará o processo E-A à realidade de cada aluno, como também permitirá atender às suas necessidades da forma mais minuciosa. Há, assim, que optar entre um processo pedagógico que valoriza o decorar um conjunto de expressões e outro em que se aprende a interpretar os sinais, percebendo intencionalidades e gerindo equilíbrios (Lopes, 2015). A posição que se defende é mais que certa, porém, e como será posteriormente refletido, questiona-se se as estratégias implementadas potenciaram a bagagem teórica trazida para a intervenção.

Embora seja impossível prever todos os acontecimentos durante um processo formativo, é fundamental possuir uma proposta de intervenção devidamente elaborada, que favoreça o processo de aprendizagem. Por outro lado, essa intervenção deve ser flexível e adaptável a eventuais mudanças, sem jamais ser fruto de improvisação (Zabala, 1998). A conceção das UD's, proporcionou uma oportunidade de reduzir o desfasamento entre aquilo que é preconizado e efetivamente concretizado. O idealismo com que se encara estes processos é até algo “louvável” em retrospectiva, mas rapidamente o confronto com a realidade levou a tomadas de decisão pedagógicas que testam todas as vivências prévias da nossa formação.

À semelhança do PA, e como supramencionado, o carácter dinâmico do processo de construção das UD's era reconhecido, mas não vivenciado, principalmente face às constantes mudanças associadas aos recursos disponíveis, competências e capacidades dos alunos, e talvez mais importante ainda, do “eu” durante a intervenção. Esta necessidade de adaptação constante, suscitou um sentimento de fraca capacidade de planeamento, fruto da quantidade de alterações que se realizou desde o primeiro esboço de intervenção.

3.1. A conceção das UD's

Segundo Heerdt e Batista (2016), as sequências didáticas devem assim: (i) possuir objetivos específicos; (ii) esquematizar as variáveis da complexa prática educativa; (iii) indicar a função desempenhada por cada uma das atividades no processo de construção do conhecimento, e (iv) avaliar a funcionalidade das atividades.

Nesta lógica, uma vez traçado o PA, foi realizada uma planificação e posterior construção das UD's, em que se definiu para cada grupo de matérias abordadas os seguintes aspetos:

- i. As principais características de cada modalidade e as suas principais potencialidades (resultante dos comportamentos a solicitar e princípios ativos das mesmas);
- ii. O diagnóstico prévio e os objetivos específicos (baseado no PA, no diagnóstico, nas AE, no PASEO e nas necessidades dos alunos identificadas durante o EP);
- iii. As principais estratégias de ensino e metodologias pedagógicas a implementar,
- iv. Os instrumentos e métodos de avaliação a executar (diagnóstica, formativa e sumativa) coerentes com todo o processo E-A estipulado;
- v. A implementação lógica de instrumentos tecnológicos, que potenciem os objetivos traçados.

No presente ano letivo foram elaboradas 7 UD's (apêndice 5), acompanhadas por uma estruturação lógica de atividades complementares que visavam desenvolver outras competências que poderiam não ser tão expressivas no contexto de aula.

3.2. Estratégias Didático Pedagógicas

Como refere Almada et al. (2008), a capacidade do educador não está em utilizar modelos exponencialmente mais pormenorizados, precisos ou até mais rigorosos, mas sim na importância e no valor dos fenômenos que é capaz de abraçar, nas reações que consegue esboçar e no modo como estas vão contribuir para o desenvolvimento das capacidades e potencialidades do educando.

Adicionalmente, as capacidades instrumentais e de equipamento utilizadas em certas áreas de intervenção e teorização possuem um enorme potencial que é subutilizado devido à falta de competências, tanto ao nível conceptual como metodológico, pela ausência de ferramentas conceptuais (Almada et al., 2020). Foi então pretendido durante o EP, testar e melhor conhecer parte da vasta gama de instrumentos conceptuais e metodológicos associados à intervenção pedagógica, avaliando as suas potencialidades e fragilidades, visando aumentar significativamente a capacidade de intervenção posterior. Contudo, foi sempre tido em consideração as necessidades dos alunos, pois a implementação de diversos métodos, modelos e estratégias só se justifica se a turma assim o solicitar.

3.2.1. Os Modelos de Ensino

A palavra “modelo” possui vários significados diferentes, aplicando-se vários deles à forma como um professor pode optar por instruir a EF. Adicionalmente, o contexto possui um papel fulcral no desenho e implementação de todos os modelos (Metzler & Colquitt, 2021). Segundo os mesmos autores, a utilização do ensino baseado em modelos apresenta diversas vantagens, nomeadamente:

- i. Providencia um plano geral e coerente para o E-A;
- ii. Clarifica os domínios prioritários e interativos da aprendizagem;
- iii. Providencia um tema instrucional;
- iv. Permite ao professor e aos alunos compreender eventos correntes e futuros;
- v. Dá-nos um quadro de referência unificado;
- vi. Os modelos são suportados em investigação;
- vii. Fornece uma linguagem técnica para os professores;
- viii. Aproxima a relação entre o Ensino e a Aprendizagem;
- ix. Permite uma avaliação mais válida da aprendizagem;

- x. Encoraja a tomada de decisão centrada no professor ou aluno em função do modelo;
- xi. Promove diretamente os “standards” específicos e *outcomes* de aprendizagem.

(Metzler & Colquitt, 2021)

Porém, é referido por Rink (2001), que se deve compreender que não há um modelo que seja adequado a todos os envolvimentos de aprendizagem, devendo o professor agir face à realidade que enfrenta, no sentido de utilizar aqueles que melhor servem os problemas ditados pela sua prática docente. É importante, então, lembrar que a aprendizagem pode ser diferenciada e personalizada, através do entendimento da prontidão, interesses e perfil de aprendizagem de cada aluno (Metzler & Colquitt, 2021).

Neste sentido, a seleção dos modelos de ensino aplicados, consideraram não só os critérios anteriormente mencionados, como também foram um meio de experimentação e reflexão da PL. Foram assim aplicados os modelos de Instrução Direta (MID), o Modelo Desenvolvimental (MD), o “*Peer Teaching*”, o Modelo de Educação Desportiva (MED), o Modelo da Abordagem Tática ao Jogo (ATJ), verificando-se uma progressão gradual de modelos mais tradicionais para modelos mais “inovadores”.

3.2.2. Modelo de Instrução Direta

O MID, na EF é caracterizado pela reprodução de respostas ou desempenhos previamente definidos, conforme orientações específicas do professor (Mosston & Ashworth, 2008). Neste modelo, o professor assume o papel central de líder instrucional, sendo a principal fonte de apresentação das tarefas e o principal fornecedor de informações instrutivas, tais como indicações e feedback (Metzler & Colquitt, 2021). Por outro lado, os alunos assumem um papel mais passivo e recetivo, com a responsabilidade primordial de prestar atenção, seguir as instruções e de se manter envolvidos conforme as orientações do professor. Este modelo, enfatiza a transmissão direta de conhecimento e habilidades, em que a eficácia do ensino depende fortemente da clareza e da estrutura das instruções do professor e a aprendizagem da capacidade de memorização e reprodução dos alunos.

Este modelo nunca foi implementado durante toda a duração de uma UD, porém foi utilizado ocasionalmente, como em algumas fases iniciais de introdução a conteúdos

e habilidades específicas desconhecidas para os alunos (ex: introdução a diversos passos de dança). Quando os alunos não possuem domínio e/ou conhecimento de uma determinada matéria, este modelo apresenta uma estrutura clara e objetiva do processo E-A. Este foi eficaz para obter respostas padronizadas por parte dos alunos, rentabilizando-se simultaneamente o tempo em empenhamento motor, pois as rotinas e regras eram constantes e mais restritas.

No entanto, questiona-se se esta abordagem foi a mais eficaz, no sentido em que se obteve uma resposta positiva dos alunos e uma aprendizagem mais rápida. Mas irão os resultados a curto prazo, se reproduzir a longo prazo? Iniciar com modelos nos quais os alunos se encontram mais familiarizados influencia o seu desenvolvimento numa perspetiva mais global? Será melhor despende a fase inicial a inculcar nos alunos as dinâmicas de modelos mais centrados nestes, em que o começo será mais moroso, contudo posteriormente estes poderão ter uma evolução mais acentuada? Efetivamente nunca saberemos naquele momento qual seria a abordagem ideal, porém esta dúvida será algo a explorar em intervenções posteriores.

3.2.3. Modelo Desenvolvimental

O MD possui um cunho eminentemente didático, suportando o professor na estruturação das tarefas de aprendizagem, particularmente no cuidado colocado em apropriar à capacidade de interpretação e de resposta dos praticantes (Graça & Mesquita, 2013). É igualmente referido que este modelo assenta sobre 3 princípios: o princípio da progressão (sequência lógica dos conteúdos), o princípio do refinamento (aperfeiçoamento através da exercitação e consolidação) e o princípio da aplicação (aproximação ao contexto real – competição) (Rink, 1993; Graça & Mesquita, 2009).

O MD, foi assim utilizado, por exemplo, na APTf de modo a acompanhar as diferenças físicas dos alunos (variando-se os modos de execução, as cargas, o volume, a intensidade, as especificidades condicionais ou coordenativas a desenvolver). O mesmo se aplicou nos Desportos de Raquete, criando-se estações com diversas variantes que facilitavam ou dificultavam as ações. Procurou-se sempre uma consolidação coordenativa e técnica para progressivamente introduzir conceitos e habilidades mais específicas da realidade de jogo.

Este modelo, permitiu uma melhor adaptação das tarefas em função dos níveis mais específicos dos alunos. Embora, não tenha sido possível atender diretamente às suas necessidades individuais, este modelo permitiu aproximar as tarefas às mesmas, agrupando-os com base nas suas potencialidades e limitações. Adicionalmente, este auxiliou a resposta aos diversos ritmos de aprendizagem, permitindo uma progressão mais próxima aos alunos, até estes se tornarem aptos a integrar o jogo formal.

Ao contrário do mencionado por Bento (2023) e Faria (2023), não se considera que os níveis de proficiência baixos tenham sido um aspeto negativo que afetou a progressão, pelo contrário, este modelo respondeu eficazmente a esta situação, em que os alunos evoluíram rapidamente, porém uns mais rápido que outros. No entanto, esta progressão refere-se maioritariamente à proficiência motora dos alunos.

Surge assim uma nova questão, poderá o MD ser adaptado ao desenvolvimento de outras competências (ex: a capacidade de adaptação)? Numa primeira fase, poderiam existir tarefas com diversos graus de variabilidade, em que os alunos se encontravam naquelas que responderiam as suas capacidades. Na fase de refinamento, estes poderiam explorar a quantidade de respostas aos problemas e aprimorar a sua capacidade de executar tais respostas. Por fim, estes seriam desafiados com situações altamente variáveis (podendo ou não estar associado à competição formal), onde estes colocariam em “prática” a sua capacidade de responder num contexto de incertezas. Fará isto sentido, ou será uma visão muito generalista do modelo em questão? Semelhantemente, Vickers (1990) crítica este modelo, pois assume que a progressão não é meramente vertical, significando que as tarefas podem ser alteradas, sem que se modifique o grau de dificuldade das mesmas (aumentando a capacidade de o aluno responder a diversas situações, enquanto aperfeiçoa uma habilidade).

Mas voltando à questão anterior, caso a visão colocada seja desfasada dos princípios do modelo, este apresenta diversas limitações, como a centralização da decisão por parte do professor, principalmente na estruturação das tarefas e do processo E-A, como sendo uma delas. Além disso, a necessidade de planeamento detalhado e de uma observação contínua e atenta por parte do professor pode tornar este modelo mais exigente em termos de tempo e recursos, o que pode ser um desafio em ambientes educativos com limitações de infraestruturas ou com turmas grandes.

3.2.4. Modelo de aprendizagem cooperativa (“*Peer Teaching*”)

O modelo de aprendizagem cooperativa (MAC), assenta na prática em grupos acima de dois elementos e visa a mútua ajuda e partilha de responsabilidades (Metzler & Colquitt, 2021). Este modelo, preconiza as vantagens da aprendizagem cooperativa em pequenos grupos heterogéneos, havendo o intuito de reforçar o sentimento de fazer parte de um grupo, que trabalha para um objetivo comum e que se ajuda mutuamente para o alcançar (Graça & Mesquita, 2013).

O mesmo foi explorado particularmente nas ARE, utilizando os alunos mais proficientes para guiar aqueles com maiores dificuldades na aquisição de habilidades e construção de sequências coreográficas. Semelhantemente, este modelo foi aplicado na UD de APTf, aproveitando a cooperação para responder aos problemas suscitados (exercícios de equipas, avaliação e correção dos colegas). O mesmo foi igualmente implementado nos DC, aproveitando-se a heterogeneidade dos alunos, para estes explorarem e se auto ajudarem na procura de possíveis soluções para os diversos problemas com que foram confrontados.

O MAC destacou as capacidades dos alunos mais competentes numa devida matéria, permitindo-lhes assumir um papel mais ativo na aprendizagem dos seus colegas. As aulas revelaram uma dinâmica em que parecia haver “miniaulas”, ou seja, os alunos mais aptos assumiam o domínio do grupo e orientavam as tarefas destes. De igual modo, este modelo revelou-se benéfico para o desenvolvimento de competências sociais e de comunicação, através do debate e discussão de grupo. Igualmente, verificou-se haver um bom clima de aula durante a sua aplicação, com os alunos a se tornarem gradualmente mais participativos, não se identificando demasiadas situações de comportamentos de desvio.

É, no entanto, necessário ressaltar que este modelo requer um elevado controlo do professor, pois este precisa de garantir que os alunos são capazes de progredir devidamente no seu grupo. A falta de competências e capacidades, pode resultar em lacunas na aprendizagem ou na perpetuação de erros. Isto significa que o sucesso do modelo depende muito da capacidade e conhecimento dos alunos, o que nem sempre poderá estar ao nível pretendido face aos objetivos definidos. Assim, a maior dificuldade foi garantir que os *feedbacks* que os alunos forneciam entre si e os

conteúdos das suas discussões e debates iam ao encontro daqueles que eram os objetivos definidos.

3.2.5. Modelo de Educação Desportiva (MED)

Inspirado nas ideias de Huizinga e Callois, na década de 80, o MED de Siendentop surge como uma forma de educação lúdica, em alternativa ao currículo das multiactividades, fonte de equívocos e mal-entendidos na relação da escola com o desporto e a competição (Graça & Mesquita, 2013). Neste, a centralização do processo de E-A transfere-se para os alunos, atribuindo-lhes uma maior responsabilidade e autonomia na organização e gestão das tarefas da aula. Este modelo, tem por base a recreação de uma época desportiva, a afiliação (equipas), a competição formal, os registos estatísticos, a festividade e o evento culminante (Siendentop, 1994).

O MED possui então como principais características: (i) utilização dos pontos fortes da competição desportiva; (ii) criação de UD's mais longas permitindo um maior aprofundamento das habilidades e conhecimentos; (iii) possibilidade de maior articulação com as atividades de extensão e de interação no processo de formação e desenvolvimento das etapas dos atletas; (iv) papel ativo dos alunos na coorientação e organização das atividades; (v) atividade inclusiva e global enquadrando os alunos em diferente papéis; (iv) competição define regras ajustadas ao nível dos alunos, e (vii) os resultados são assumidos e valorizados, como prémio do esforço e da evolução, fruto da qualidade dos treinos e organização da equipa (Soares & Antunes, 2016).

Segundo Bessa et al. (2019), este modelo promove o desenvolvimento de competências como a cooperação, a comunicação e a responsabilidade através de atividades físicas estruturadas e centradas no aluno. É também destacado que, em contextos educacionais, o envolvimento dos alunos aumenta significativamente quando são integradas componentes de socialização nas aulas de EF. É igualmente relatado por vários estudos (Hastie, 1996; Hastie & Trost, 2002; Sinelnikov & Hastie, 2010; Gouveia et al., 2020), que este é um modelo aparentemente eficaz para o aumento da motivação e comprometimento dos alunos com as atividades desenvolvidas.

Neste sentido, o MED foi aplicado na UD de Ginástica, visto ser uma das matérias que os alunos reportaram menos gostar. Procurou-se testar a sua eficácia no aumento do comprometimento e motivação dos alunos para a matéria de ensino. Esta assumiu uma

dimensão algo extensa (operacionalizando-se 24 aulas), com uma fase de pré-época longa, pois os alunos possuíam um domínio muito pobre das habilidades técnicas. Durante esta etapa, houve uma maior intervenção do professor para garantir que os alunos atendiam às questões de segurança, familiarizando-se com as progressões e regressões lógicas de cada habilidade. Cada equipa possuía assim o seu dossier em formato digital (apêndice 6), em que constava todos os recursos didáticos e elementos de organização da equipa e dos seus treinos. Realça-se também a variedade de papéis existentes (Treinador/Preparador Físico; Capitão; Atleta; Fotógrafo; Juiz; Equipa Médica/Socorrista; Jornalista), que complementadas com a utilização do *CoachNow*, criaram dinâmicas altamente aliciantes para os alunos.

Considera-se que este foi o modelo que se apresentou mais eficaz considerando os objetivos estipulados. Os alunos não só se demonstraram motivados e comprometidos com as tarefas, como obtiveram uma evolução considerável (existindo alunos que transitaram de apenas conseguir o rolamento à frente, para realizar sequências gímnicas variadas e com um certo grau de qualidade). Quanto à motivação, na sua totalidade, a turma relatou ter sido a melhor UD de Ginástica que já tinham experienciado, verificando-se um aumento considerável do gosto pela matéria ou pelo modelo de ensino em si. Outro ponto forte, foi o evento culminante. A junção das turmas de ambos os estagiários, aumentou a competitividade do evento, nunca se perdendo, porém, a festividade do mesmo. Concomitantemente, contámos com um número considerável de EE, amigos e familiares que acompanharam os seus educandos durante o evento. Isto é um bom indicador, visto que o envolvimento dos pais nas atividades escolares dos seus filhos é mais importante do que a sua situação financeira para melhorar o seu desempenho académico no ensino médio (Machebe et al., 2017). Complementarmente, durante todo o processo, os alunos apresentaram comportamentos elevados de *fair-play* e de entreatajuda, seja no cerne da equipa ou mesmo com as restantes equipas.

Pela negativa, este modelo é algo exigente numa primeira instância, tanto para o professor como para os alunos, verificando-se uma dificuldade acrescida dos alunos em assumir as responsabilidades organizativas e estruturais do processo E-A. Isto refletiu-se na qualidade dos planos de aula realizados pelos mesmos e na justificação de algumas decisões tomadas, sendo necessário um acompanhamento mais minucioso do professor para que estes compreendessem o que era pretendido.

A experiência com este modelo, fez questionar a possibilidade de formular um modelo que adaptasse o MED durante todo o ano letivo. Por blocos, este poderia assumir a lógica de uma classificação geral, com cada bloco relativo a uma matéria funcionando como uma “época” em que a classificação contribuiria para a pontuação geral da equipa. Caso fosse implementado o ensino por etapas, todo o ano seria considerado uma época, em que poderiam ser definidos apenas os dias de competição, em que a turma iria gerir o modo como se queria preparar para cada jornada, selecionando os conteúdos e habilidades a desenvolver. Isto poderia dar uma dimensão mais “*gamificada*” ao ensino, que poderia ser motivante e aliciante para os alunos. Por outro lado, isto exigiria do professor um grande dispêndio de recursos para que todo o processo fosse eficaz. Será que o que atualmente está “em falta” não será mesmo uma maior dedicação dos professores para atender a um ensino de qualidade aos seus alunos?

3.2.6. Abordagem Tática ao Jogo

Num modelo de ATJ, o desempenho dos alunos vai além da simples execução de habilidades motoras. Esta abordagem pedagógica, foca-se em melhorar o desempenho dos alunos no jogo através da combinação da consciência tática (ou seja, a capacidade de identificar problemas táticos que surgem no decorrer do jogo) e da execução de habilidades (Gutierrez, 2016). Como resultado, os alunos tornam-se mais competentes e confiantes, além de melhorar os resultados cognitivos relacionados com a tomada de decisões e a seleção de respostas (Harvey & Jarrett, 2014).

Uma ATJ partindo de problemas táticos comuns aos JDC-I, pode ajudar os alunos a transportarem conhecimento de um jogo para outro (Malho et al., 2017). Ainda que as regras e habilidades variem de jogo para jogo, em termos táticos, eles são similares. Isto significa que um determinado problema tático nas modalidades pertencentes à taxonomia de jogos de invasão, é similar na sua estrutura base (Bayer, 1994; Mitchel et al., 2013).

Este modelo, foi utilizado para dar aos alunos a oportunidade de vivenciar uma maior quantidade de JDC-I, sem descontextualizar ou interromper uma sequência lógica das aprendizagens. Igualmente, ao inculcar nos alunos a noção de que certos comportamentos são transversais a estas modalidades, estes poderão ter uma evolução

mais global nos mesmos, interpretando as situações e formulando as respostas através do reconhecimento de padrões.

A ATJ foi positiva, pois permitiu utilizar diversas matérias no desenvolvimento das capacidades e competências objetivadas. Isto tornou as aulas não só mais dinâmicas, como quebrou com a monotonia que poderia ter sido sentida, dada a extensão da intervenção. O modelo, permitiu desenvolver as habilidades numa perspetiva vertical (aumentando a dificuldade gradualmente) e horizontal (mantendo a dificuldade, mas alterando os métodos de resposta dos alunos). Ainda que as lógicas base se mantenham, os alunos foram desafiados a criar respostas dentro de várias modalidades, o que solicitou aos mesmos comportamentos semelhantes, mas através de diferentes ferramentas.

Gouveia et al. (2018), referem que os alunos apresentam tempos de empenhamento motor superiores na ATJ comparativamente às metodologias mais tradicionais, bem como melhorias na tomada de decisão e no desempenho em situação de jogo, não notando diferenças nas habilidades. Esta é muito provavelmente uma das limitações da aplicação do modelo, uma vez que os alunos apresentavam maioritariamente dificuldades na saída motora, o que fez com que a situação de jogo acabasse sendo constantemente interrompida. Possuindo ainda algumas dificuldades coordenativas, principalmente quando envolvia a manipulação com os pés, a situação de jogo (mesmo reduzido) apresentou-se demasiado complexa para o sucesso dos alunos. Assim, foram criados momentos de desenvolvimento da familiarização com o objeto de jogo e da manipulação do mesmo, procurando combater as dificuldades demonstradas.

Foram igualmente identificadas vantagens, nomeadamente com os alunos a reportar os seus processos de pensamento e averiguando-se a pertinência e adequação dos mesmos. Porém, questiona-se se o desenvolvimento cognitivo e tático melhorou significativamente a performance dos alunos ao ponto de colmatar as lacunas técnicas apresentadas.

3.3. Métodos de Ensino

Os métodos de ensino, podem ser assumidos sobre 3 categorias tradicionais de ensino: os métodos globais (puro, com destaque de pormenores e com modificações da situação real), os métodos analíticos e os mistos (Quina, 2009). O mesmo autor, refere

que qualquer método pode ser aplicado seja no ensino de habilidades isoladas ou através de atividades que englobem diversas habilidades.

3.3.1. Analítico

Parafraseando Quina (2009), o método analítico consiste na forma de ensinar uma habilidade ou modalidades desportivas, decompondo-a em partes e ensinando separadamente cada parte. Aqui as habilidades motoras são gradualmente complexificadas, através da interligação entre as partes ensinadas.

O método analítico, foi utilizado predominantemente numa fase inicial de aquisição de habilidades motoras gerais ou específicas, em que os alunos não tinham conhecimento das mesmas ou apresentavam elevadas dificuldades na sua realização. Isto verificou-se por exemplo na introdução de alguns passos de Dança e nos Desportos de Raquete.

Este modelo apresentou-se útil nos momentos em que se verificou que os alunos não eram capazes de realizar as habilidades no seu contexto real. Este permitiu responder a correção de erros mais específicos, facilitando também a compreensão dos mesmos por parte dos alunos. No entanto, normalmente optava-se pelo método misto, pois considera-se o mesmo algo redutor, porque pode descontextualizar as ações da realidade em que são aplicadas. Mais, este pode não só ser desmotivante, como direciona-se apenas para questões motoras específicas. Neste contexto, este foi o método menos utilizado, pois poucas vezes se justificava a sua utilização, considerando os objetivos definidos. De igual modo, este método não faz sentido isoladamente, sendo sempre necessário verificar posteriormente se os alunos conseguem aplicar as aprendizagens na sua globalidade.

3.3.2. Global

O método global é a forma de ensinar uma habilidade técnico-tática, executando-a ou exercitando-a na sua totalidade (Quina, 2009), sendo impossível realizar uma segmentação por partes (Romão et al., 2018).

O método global, foi aplicado em diversas matérias de ensino como na APTf no badminton, nos JDC-I e no Ténis, procurando-se sempre implementar as habilidades e o desenvolvimento destas através da sua ação global, próxima ou enquadrada com a

realidade de jogo. A simplificação aqui advinha apenas da redução de variáveis a considerar, mas nunca subdividindo as ações por fases.

Ainda que inicialmente os alunos possam apresentar maiores dificuldades de aprendizagem através deste método, constata-se que as aulas se tornam mais dinâmicas com o mesmo, e que, com a orientação do professor, os alunos são capazes de realizar pequenos ajustes sem ser necessário o isolamento do problema para a sua correção. Porém, para os alunos com mais dificuldades, é necessário garantir que estes não desenvolvem padrões de resposta ineficazes, que se tornam gradualmente mais difíceis de corrigir. Este método requereu também que os alunos compreendessem os princípios e finalidades das habilidades, isto para que os *feedbacks* fornecidos fossem mais perceptíveis.

3.3.3. Misto

O que define o método misto é a união dos métodos analítico e global, em que existe uma possibilidade da prática de exercícios de formas isoladas, ou em um jogo normal (Borges et al., 2015). Igualmente, Quina (2009) refere que os métodos mistos iniciam-se sempre com a execução da habilidade ou objeto de aprendizagem na sua totalidade, executando-se uma, duas ou mais componentes da habilidade/modalidade de forma isolada e por fim voltando à execução da habilidade/modalidade na sua totalidade.

Foi através deste método, que se realizou as tarefas analiticamente com maior predominância. Este foi utilizado por exemplo nas ARE, na construção de sequências coreográficas, na Ginástica considerando também a aquisição de habilidades para realização das sequências, e nos DC, utilizando-se alguns elementos técnicos discriminadamente para então passarmos para a sua utilização em contexto real (ex: quedas no judo).

Este método foi aquele que apresentou maior flexibilidade face às capacidades e necessidades dos alunos. Adicionalmente, e à semelhança do funcionamento do MD, este método responde aos diversos ritmos de aprendizagem, permitindo uma maior adequação da situação de aprendizagem ao nível do aluno, facilitando também a compreensão dos *feedbacks* fornecidos. Aproveitou-se as potencialidades tanto do método analítico como do método global, solicitando do professor uma alta capacidade de definição de quando implementar cada uma destas fases. Isto poderá ser altamente

difícil em turmas grandes ou heterogêneas, pois o próprio método analítico não deverá ser igual para todos os alunos.

3.3.4. Transfer

Pouco se encontra na literatura sobre este método de ensino, mas o seu conceito passa pela lógica de que é possível realizar uma transferência de conhecimentos entre conteúdos ou habilidades que partilhem uma quantidade considerável de semelhanças. Mitchell et al. (2021), consideram que este *transfer* pode tanto ser positivo, como negativo ou até nulo (em função do significado e utilidade atribuída à aprendizagem).

O método *transfer*, foi utilizado não na lógica de que as habilidades terão *transfer* de uma modalidade para outra, mas sim dos comportamentos (ex: a ocupação racional do espaço e a desmarcação são comportamentos gerais dos JDC-I, onde as diversas modalidades irão solicitar aos alunos nuances diferentes para resolver problemas transversais). Isto permitiu acelerar o processo de aprendizagem, pois através do ensino por semelhança e partilha de lógicas os alunos são capazes de resolver problemáticas em múltiplas atividades. Um exemplo disto, foi a utilização do *Kinball* para combater a aproximação exagerada da equipa sobre o objeto de jogo. Esta capacidade de associação de conteúdos e habilidades, poderá ter efeitos posteriores nas restantes aprendizagens, mesmo fora do contexto dos JDC-I.

Porém, nem todos os alunos são capazes de compreender e efetuar este *transfer* entre matérias e habilidades, sendo este desafio exacerbado em situações em que as atividades têm pouca semelhança superficial, exigindo um nível elevado de abstração e generalização por parte dos alunos. Outro risco é o de transferência negativa, em que as habilidades ou os conhecimentos de um contexto interferem negativamente na aprendizagem ou no desempenho de outro.

O que se verificou, foi que neste caso específico os alunos adquiriram uma melhor compreensão tático-técnica do jogo, porém finalizaram a intervenção ainda não sendo capazes de operacionalizar devidamente algumas das decisões que tomavam. Com isto considera-se que este método é útil numa perspetiva cognitivista, não assumindo apenas uma melhoria do desempenho motor.

3.4. Estilos de Ensino

Os estilos de ensino surgem fruto da teoria do Espectro de Mosston (1981) baseada na tomada de decisões, que define opções de ensino e aprendizagem fundamentais (estilos/comportamentos). Cada comportamento é derivado da transferência sistemática e cumulativa de decisões do professor para o aluno (Mosston & Ashworth, 2008). Estes são um meio de tentar passar para a prática alguns princípios da individualização das atividades e do desenvolvimento progressivo dos alunos (Pieron, 1992). Neste sentido, os estilos de ensino seguem a seguinte ordem no espectro (do menos para o mais centrado no aluno): A) Comando; B) Por Tarefa; C) Recíproco; D) Autoavaliação; E) Inclusivo; F) Descoberta Guiada; G) Convergente; H) Divergente; I) Programa individual; J) Iniciativa do aluno, e K) Autoensino (Mosston & Ashworth, 2008). Posto isto, nesta secção, serão brevemente exploradas aqueles que tiveram maior expressão durante o EP.

3.4.1. Tarefa

O ensino por Tarefa, pouco difere do ensino por Comando. O professor, continua a deter o poder absoluto de decisão tanto a nível da planificação, como da avaliação (Quina, 2009). A função do aluno é praticar individualmente e em privado uma tarefa de memorização/reprodução (Mosston & Ashworth, 2008).

O estilo Tarefa, foi utilizado predominantemente nos momentos em que se decidiu ser melhor o professor ter um maior controlo do processo E-A, devido à falta de domínio dos alunos sobre uma matéria ou habilidade, procurando rentabilizar o tempo de aula. Este foi aplicado predominantemente, numa fase inicial das ARE (no ensino de passos e de sequências coreográficas pré-definidas) e dos desportos de raquete (numa fase de familiarização com o material e desenvolvimento coordenativo).

O ensino por Tarefa, tem a vantagem de permitir um melhor controlo da turma, facilitando o fornecimento dos *feedbacks* e uma maior capacidade de identificar o erro. Este estilo permite também rentabilizar o tempo de aula, pois facilmente se organiza as tarefas e se procede ao início das mesmas. Contudo, os alunos acabam por apenas se tornarem reprodutores, agindo em conformidade com a tarefa organizada pelo professor. Este é um bom estilo para a realização de determinados diagnósticos, pois permite ao professor identificar a capacidade de resposta dos alunos à mesma tarefa, tornando-se evidente a diferenciação entre estes.

3.4.2. Recíproco

As características definidoras do estilo Recíproco são as interações sociais, a reciprocidade, a receção e o fornecimento de *feedback* imediato (orientado por critérios específicos fornecidos pelo professor) (Mosston & Ashworth, 2008). Este estilo de ensino visa, precisamente facultar aos alunos critérios que lhes permitam detetar os erros de execução próprios e dos colegas, concedendo-lhes alguma autonomia relativamente à avaliação (Quina, 2009).

O estilo Recíproco foi utilizado por exemplo nas ARE, aproveitando-se os alunos mais proficientes para auxiliar os colegas no desenvolvimento de capacidades e na formulação de sequências coreográficas. À semelhança do estilo por Tarefa, este foi também utilizado nos Desportos de Raquete por serem modalidades que possuem na sua génese muita interação de pares. Tanto em exercícios de cooperação como competição, os alunos eram desafiados a identificar e corrigir erros próprios e dos colegas, de modo a poderem regular a sua aprendizagem sem ser necessário um constante contacto com o professor. Adicionalmente, este foi utilizado também na APTf, em que os alunos com o auxílio do *CoachNow*, analisavam a sua prestação e a dos colegas, procurando debater e corrigir os problemas identificados.

A principal vantagem deste estilo é centrar o aluno no processo de avaliação. Este assume um papel mais ativo nas aulas, potenciando o desenvolvimento de habilidades de leitura e capacidade de análise. A existência de uma maior interação entre os alunos, foi também um fator identificado nas aulas, que apresentou ser benéfico para o clima das mesmas.

Porem, a grande limitação deste estilo é a dependência do domínio dos alunos sobre a matéria e habilidades inerentes. Isto significa que parte de o professor fornecer os critérios de sucesso que pretende que os alunos sigam, o que acaba por uniformizar a resposta pretendida. Mas não será esta uniformização válida no processo E-A, se utilizada ocasionalmente e de forma consciente por parte do professor ?

3.4.3. Inclusivo

Aquilo que define o estilo de Inclusão é que os alunos com diferentes níveis de habilidade participem na mesma tarefa, escolhendo um nível de dificuldade que conseguem desempenhar. Na estrutura deste estilo de ensino, o papel do professor é tomar todas as decisões relativas ao conteúdo, incluindo os níveis possíveis nas tarefas,

bem como as decisões logísticas (Mosston & Ashworth, 2008). Os alunos, são responsáveis por selecionar o nível da tarefa que os desafia, mas que não seja demasiado complexo para as suas habilidades, transitando para o próximo nível uma vez que o sucesso seja alcançado consistentemente.

O estilo Inclusivo foi explorado por exemplo na APTf, criando-se estações com maior ou menor dificuldade, nas quais os alunos poderiam procurar progredir. Este foi igualmente explorado na Ginástica na pré-época, com a existência de variantes para as habilidades, em que os alunos poderiam selecionar para facilitar a sua progressão. Nos Desportos de Raquete, este estilo foi explorado no sentido de, em alguns momentos mais analíticos, os alunos selecionarem o grau de dificuldade que pretendiam realizar a tarefa, resultando na criação de estações organizadas por grau de habilidade.

Este estilo permitiu assim organizar os alunos com base nas suas habilidades, auxiliando a sua autoperceção sobre estas. Caso o aluno percecionasse as suas capacidades, quer por excesso ou por insuficiência, isto se tornaria claro, pois o mesmo integraria um grupo em que se iria destacar, tanto pela negativa como pela positiva, respetivamente. Isto facilitou a regulação dos grupos durante a aula, pois os ajustes necessários tornaram-se evidentes. Foi também possível atender melhor aos diversos níveis de capacidade dos alunos, reconhecendo que as margens de progressão deste modelo são algo limitadas, pois não é possível criar níveis de habilidade que atendam a todas as etapas de desenvolvimento do aluno.

Por outro lado, uma das maiores dificuldades sentidas foi na preparação e gestão das aulas, pois ao lidar com diversos níveis de habilidade e ritmos de aprendizagem, tornou-se complicado acompanhar o progresso dos alunos, fornecendo os *feedbacks* adequados para potenciar o desenvolvimento dos alunos. A avaliação dos alunos também se torna mais complexa, pois não segue um padrão geral para a turma, devendo ser realizada de forma justa e ajustada ao nível atual do aluno.

3.4.4. Descoberta Guiada

Na Descoberta Guiada, a resposta que se pretende que o aluno produza, só ocorre se o mesmo sentir necessidade de descobrir e investigar (dissonância cognitiva). É, portanto, necessário criar no aluno a necessidade e o desejo de descobrir as soluções para os problemas motores colocados pela situação ou pelo professor (Quina, 2009). Na estrutura do estilo de Descoberta Guiada, o papel do professor é tomar todas as decisões

relacionadas com o conteúdo, incluindo o conceito-alvo a ser descoberto e o design sequencial das perguntas para o aluno. O papel do aluno, é descobrir as respostas. Isto implica, que o aluno tome decisões sobre segmentos do conteúdo dentro do tema selecionado pelo professor (Mosston & Ashworth, 2008).

Este estilo, foi utilizado por exemplo numa fase em que os alunos já se encontravam mais familiarizados com os conceitos básicos das matérias, concedendo-lhes cada vez mais um papel ativo no processo de construção da sua aprendizagem. Este foi utilizado nos Desportos de Raquete, numa fase mais avançada, guiando os alunos para a consciencialização de aspetos táticos e de tomada de decisão que foram considerados pertinentes. Nos JDC-I, a mesma lógica foi implementada, utilizando-se o questionamento e a reflexão para introduzir as questões táticas e auxiliar na tomada de decisão dos alunos. Uma vez identificado que os alunos possuíam dificuldades na montagem de estratégias nos DC, este estilo permitiu guiá-los para certos comportamentos, sem lhes dar diretamente a solução para as problemáticas.

A implementação deste estilo de ensino foi altamente positiva, pois os alunos apresentavam predisposição para procurar responder às problemáticas com que eram desafiados. Isto potenciou assim o desenvolvimento da sua capacidade cognitiva e de pesquisa, em que mesmo em trabalho não presencial os alunos eram desafiados a encontrar respostas para as questões colocadas nas aulas. Este, permitiu também uma maior personalização do ensino, pois facilmente se ajusta as perguntas e define as respostas pretendidas em função das dificuldades e ritmo de aprendizagem dos alunos. Simultaneamente, a implementação deste estilo em atividades de grupo e colaborativos incentivou e potenciou as competências sociais e comunicativas.

Por outro lado, considerou-se que a Descoberta Guiada apenas funciona se os alunos já possuírem conhecimento e capacidades básicas sobre a matéria ou conteúdo abordado. À semelhança de um carro, apenas faz sentido traçar o percurso se este tiver volante para ser redirecionado para onde é necessário. É então fundamental, considerar que o aluno tem de ser capaz de acompanhar as linhas de pensamento lógico, essenciais para alcançar as respostas pretendidas. Caso isto não seja possível, o aluno poderá desmotivar, afetando negativamente o seu desempenho. É necessário então considerar em primeiro lugar o nível de maturidade e competência dos alunos, identificando-se que a obtenção das respostas é exequível através deste estilo.

3.4.5. Descoberta Divergente

O estilo de Descoberta Divergente, é a descoberta de respostas divergentes (múltiplas) para uma única questão/situação, dentro de uma operação cognitiva específica. Na estrutura do estilo de Descoberta Divergente, o papel do professor é tomar decisões sobre o tópico do conteúdo e as questões específicas, bem como a logística a ser apresentada ao aluno, enquanto este trata de descobrir múltiplas soluções/respostas para uma questão específica (Mosston & Ashworth, 2008).

Este estilo foi implementado nos JDC-I, por exemplo, numa fase em que os alunos já possuíam um grau de compreensão suficiente do jogo, sendo assim desafiados a responder às problemáticas abordadas com diversas respostas (potenciando o debate e partilha para obtenção das mesmas). O mesmo foi realizado nos DC, onde foram exploradas as situações dos combates, incentivando o aluno a procurar solucioná-las com diversas respostas. Nas restantes matérias esta dinâmica foi igualmente efetuada, no entanto, com menor expressão.

Pessoalmente, considerou-se que este foi o estilo que mais estimulou a criatividade e o pensamento crítico do aluno, pois estes começaram a adquirir comportamentos de análise e formulação de estratégias em função das informações que recolheram. Adicionalmente, o pensamento não linear motivou mais os alunos, pois deu-lhes a sensação de que, embora não conseguissem responder a um problema de certa forma, podia haver uma alternativa correspondente às suas capacidades. Este pensamento divergente, auxiliou também no *transfer* que se pretendia com certas matérias, pois há padrões de resposta que podem ser aplicados a diversas situações.

Tal como anteriormente mencionado, este é um estilo que requer já algum domínio por parte dos alunos, razão pela qual não foi implementado desde início, pois facilmente se torna frustrante se os alunos forem incapazes de atender àquilo que é pedido com recorrência. Concomitantemente, esta divergência solicitou ao professor um domínio igualmente elevado da matéria pois este deverá estar ciente da multiplicidade de respostas que se podem realizar numa dada situação. Não necessitando de conhecer todas, este deve reconhecer que estas existem, e que os alunos são capazes de as descobrir. Esta divergência dificultou também a avaliação, pois os critérios selecionados devem ter em consideração as diferenças nas respostas obtidas.

3.4.6. Programa Individual

O estilo Programa Individual, é predominantemente caracterizado pela independência de cada aluno para descobrir uma estrutura que resolva uma questão ou problema. Aqui, o papel do professor é tomar decisões gerais sobre o conteúdo e a logística do assunto para os alunos. O papel do aluno, é tomar decisões sobre como investigar o tema geral: formular questões que levem a um foco específico dentro do tema geral; criar perguntas que resultem na identificação do processo e dos procedimentos; descobrir as soluções/movimentos e definir os critérios de desempenho (Mosston & Ashworth, 2008).

Considerou-se este um dos estilos predominantes no MED (principalmente na época desportiva), sendo implementado na Ginástica, em que os alunos se responsabilizavam por guiar a sua ordem de ação, agindo sobre os fatores que estes pretendiam desenvolver. De igual modo, este estilo foi aplicado (ainda que muito brevemente) na APTf, onde, numa fase final, os alunos podiam selecionar as capacidades que pretendiam desenvolver com base nas fragilidades identificadas.

Este estilo de ensino foi altamente positivo considerando o desenvolvimento da autonomia dos alunos. O maior poder de decisão e responsabilidade dada aos mesmos permitiu que estes pudessem, não só personalizar o processo E-A com base nas suas necessidades e interesses, como também lhes concedeu mais autonomia. Aqui sentiu-se que poderia haver uma potenciação das habilidades de pesquisa e reflexão, com os alunos a procurarem por sua iniciativa responder aos problemas que identificavam.

Ainda assim, e com mais expressão que os estilos anteriores, este estilo requer uma elevada competência por parte dos alunos. O grau de autonomia que estes assumem, requereu um grau idêntico ou superior de preparação e capacidade de resposta dos mesmos. Foi possível verificar que, quando os alunos não conseguem gerir esta responsabilidade, o processo torna-se desmotivante e sem significado, pois estes sentem que estão a assumir uma função que não lhe compete ou no qual é ineficaz. Isto significou que foi necessário um elevado comprometimento em verificar a qualidade de organização e controlo das aulas, pois tornou-se essencial atender aos diversos níveis e ritmos de aprendizagem da turma.

3.5. Funções de Ensino

As funções de ensino de Pieron (1992) são um conjunto de variáveis das quais o professor manipula, devendo, porém, objetivar aprimorar a eficácia e eficiência do processo E-A. Tendo por base a sistematização de Batalha (2004), as funções de ensino podem ser categorizadas como: i) Apresentação do conteúdo; ii) Organização/Gestão da aula; iii) Feedback; iv) Clima/Disciplina; v) Afetividade. A apresentação das atividades traça então a união entre a fase de pré impacto e a fase de impacto.

Relativamente à apresentação do conteúdo, esta poderia ter sido realizada através da Descoberta Guiada ou através da exposição direta informação (seja para lembrar ou apresentar novos conteúdos). Chen et al. (2015), verificam que a apresentação das tarefas é o fator mais significativo para a aquisição de habilidades motoras. Predominantemente, optou-se pela apresentação através da exposição, principalmente numa fase inicial em que os alunos não eram capazes de atingir as respostas pretendidas através da Descoberta Guiada. Esta realizou-se maioritariamente no início da aula (com informações mais globais) e antes ou durante cada atividade (com informações mais específicas). As tentativas de rentabilizar a prática com a transmissão do conteúdo, apenas antes das atividades, fez com que os alunos não fossem capazes de tratar a informação devidamente, esquecendo-a aquando da prática, ou concedendo novas interpretações não desejadas.

Sempre que possível optou-se pela apresentação verbal (acompanhada com demonstração e suporte visual), pois identificou-se que esta turma possuía poucas referências prévias que permitissem visualizar mentalmente a informação transmitida. Assim, a transmissão de referências audiovisuais permitiu que os alunos se tornassem mais capazes de acompanhar e reter o conteúdo pretendido. Adicionalmente, a utilização de convidados revelou-se ser uma estratégia benéfica no sentido que facilita o controlo da turma, notando-se uma maior atenção por parte da mesma (talvez pelas diferenças na dinâmica e falta de familiaridade com o novo elemento presente). Um exemplo foi a leção de uma aula de DC por uma atleta olímpica de judo.

O apoio tecnológico aqui foi uma mais-valia, pois permitiu implementar canais para que a apresentação do conteúdo se realizasse com antecedência à aula (utilizando-se texto e suporte audiovisual). Esta estratégia permitiu, não só rentabilizar o tempo de aula posteriormente, como fornecer aos alunos uma base de informação que pode ser

acedida a qualquer momento, sem este ter de realizar qualquer registo durante a aula. Nas aulas, este foi um recurso sempre disponibilizado, pois permitiu aos alunos aceder à informação desejada sempre que necessitavam (pois nem sempre o professor é capaz de responder às questões que são colocadas).

No que diz respeito à organização/gestão da aula, integram-se aqui todas as intervenções do professor que visam regular a participação dos alunos nas atividades desenvolvidas (independente do conteúdo ou matéria). Uma boa gestão da aula, não só cria um ambiente positivo para a aprendizagem, como reduz os comportamentos de desvio e promove o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo dos alunos (Koutrouba, 2020). Durante o EP, a maior preocupação relativamente à organização passou por rentabilizar o espaço disponível para potenciar o tempo em empenhamento motor dos alunos, evitando ao máximo os tempos de espera. Outro aspeto a considerar em espaços reduzidos foram as questões de segurança, principalmente quando utilizados materiais como raquetes e afins, pois nestes casos a área cedida a cada aluno deverá contemplar a “extensão” do material.

Quanto aos episódios de organização, foi sempre considerado a rentabilização do tempo útil de aula, porém, foi também tido em consideração a potencialidade que a organização poderia ter para a aprendizagem dos alunos. Neste sentido, no que diz respeito à organização material e espacial, os alunos assumiram sempre algum grau de responsabilidade. Desta feita, eram ensinados os nomes e finalidades dos diversos materiais utilizados, incutindo nos alunos comportamentos de manipulação e manutenção dos mesmos. Estes momentos eram igualmente aproveitados para os alunos se familiarizarem com os espaços, o que facilitou posteriores intervenções de organização. No caso do MED, cada equipa assumiu total responsabilidade pelo espaço ocupado e recursos a utilizar, sempre em sinergia com as restantes equipas.

Esta abordagem não reduziu o número de episódios de organização, mas permitiu observar uma redução gradual do tempo despendido para os mesmos (uma vez incutidos os comportamentos e sistemas direcionados para estes). Adicionalmente, a rentabilização do tempo dedicado às intervenções de organização dependeu muito dos sistemas implementados. Com a reincidência de estruturas organizacionais e de termos específicos para cada uma destas (tanto para os alunos como para o material), foi possível que os alunos as assimilassem até alcançar um ponto em que o número de episódios de organização, e duração nos mesmo, foi-se tornando cada vez mais

reduzido. Verificou-se que a organização é altamente influenciada pela relação entre a apresentação e o *feedback*, onde as lacunas que o professor apresenta nestas dimensões refletem-se na duração ou recorrência destes episódios.

Relativamente ao *feedback*, este trata-se de um comportamento de ensino, dependente da resposta motora de um ou mais alunos, fornecendo-lhes informações relativas à realização ou aquisição de uma habilidade motora. Nota-se, no entanto, que o *feedback* deverá considerar igualmente a componente cognitiva desta indução comportamental. É através do *feedback* que transmitimos para o aluno a informação necessária para aproximar a sua prestação à prestação desejada, sendo que a sua implementação resulta numa melhor aprendizagem motora (Zhou et al., 2021). Mais, Mosston e Ashworth (2008), consideram que os *feedbacks* se classificam em 4 categorias: Valorativos (positivos ou negativos, também conhecido por “de reforço”), corretivos, neutros e ambíguos.

No início do EP, um dos maiores erros cometidos relativamente aos *feedbacks* foi o acompanhamento do aluno após transmitir um *feedback* específico (pois, muitas vezes a atenção direcionava-se para outro aluno/grupo). Ou seja, era diagnosticado o erro e prescrita uma solução, incentivando-se sempre os *feedbacks* por questionamento. No entanto, muitas vezes havia o erro de não observar a eficácia do *feedback* numa tentativa de atender rapidamente a outros alunos. Tal problema foi colmatado com o tempo, atenuando-se juntamente a especificação excessiva dos *feedbacks* fornecidos (tanto em conteúdo como a quem se dirige).

Durante as aulas havia demasiada individualização dos *feedbacks* fornecidos, o que não rentabilizava a aprendizagem da turma como um todo. Com o tempo, foi gradualmente adquirida a capacidade de identificar problemas comuns e fornecer *feedbacks* gerais, o que diminui a frequência dos mesmos, mantendo ou aumentando a eficácia do processo E-A.

Pela positiva, esta foi a função de ensino que mais se diferenciou pela utilização das novas tecnologias. As aplicações utilizadas (como o *StrideKick*, *Just Dance Now* e *Coach Now*), foram uma mais-valia para apoiar o professor no fornecimento destes *feedbacks*. Em primeira instância, estes permitiram aos alunos terem acesso imediato a dados quantitativos e qualitativos, tanto no contexto de aula como fora desta. Sendo os mesmos arquivados, os alunos podiam acompanhar o seu progresso durante a PL, como

também comparar os dados com os dos seus colegas. O apoio do *smartphone* nos *feedbacks* corretivos e interrogativos foi uma mais-valia, pois permitiu aos alunos observar detalhadamente a sua prestação, onde estes relataram não possuir a noção corporal para identificar os erros técnicos demonstrados nos vídeos/fotos. Han et al. (2022) corroboram esta perspetiva, verificando que os *feedbacks* visuais combinados com os verbais demonstram ser particularmente eficazes.

Para matérias em que a integridade técnica é essencial no movimento, o *CoachNow* apresentou-se como uma *app* altamente útil para o acompanhamento dos alunos. Mais, através das aplicações móveis os *feedbacks* eram intemporais, significando que surgiram canais em que o professor a qualquer momento poderia fornecer um *feedback* ao aluno, que seria sempre acessível. Porém, é reconhecido que o *feedback* imediato poderá ser o mais eficaz dependendo da situação.

No que tange ao clima/disciplina, esta foi a dimensão em que a turma mais se destacou. Ainda que inicialmente fossem uma turma com fracas capacidades e conhecimentos específicos das diversas matérias, estes predominantemente encararam as aulas com uma atitude positiva. Desde a assiduidade, à pontualidade e às dinâmicas criadas nas diversas atividades, a turma, na sua generalidade, foi exemplar. Consequentemente, rapidamente se desenvolveu uma boa afetividade, destacando-se as reações positivas e os elogios na abordagem realizada durante o EP.

Simultaneamente, através da dinâmica criada, ambas as partes acabavam por se comprometer com o processo E-A, o que fomentou uma aprendizagem mais significativa e duradoura, tanto para os alunos como para o professor. De acordo com Skiba et al. (2016), estratégias com base no reforço positivo não só maximizam a aprendizagem como minimizam a disrupção. Adicionalmente, houve sempre a tentativa de sensibilizar os alunos para os benefícios que as atividades propostas poderiam ter para o seu desenvolvimento e bem-estar, sendo este igualmente um fator potenciador do clima positivo nas escolas (Lombardi et al., 2019).

Um outro fator a destacar também foi a gestão de expectativas dos alunos. Inicialmente estes não eram capazes de reconhecer devidamente o nível em que se encontravam, o que poderia desmotivá-los quando confrontados com certas atividades. Neste contexto, foi sempre realizada a tentativa de fazer o aluno reconhecer as suas potencialidades, fragilidades e limites, para que trabalhasse em cima destas, sem

frustração ou desmotivação. Com o auxílio do professor, os alunos aceitavam as informações transmitidas sobre as suas prestações, sem desmotivar, evitando-se comparações diretas com os colegas. Esta estratégia, não só melhorou a relação com os alunos, como aumentou a integração dos mesmos nas atividades propostas.

Por fim, podemos ainda adicionar a estas funções os períodos em que o professor realiza a observação silenciosa da turma. Ainda que seja um momento menos notório, esta é uma capacidade que deve ser igualmente trabalhada e desenvolvida na formação do professor (Reuker, 2017). Estes momentos relacionam-se diretamente com o *feedback* e com a organização, sendo que a preocupação nestes episódios passava sempre por avaliar a capacidade dos alunos integrarem adequadamente as tarefas, observando os comportamentos demonstrados e potenciais indicadores que solicitassem alterações na organização ou no plano inicial da aula. Deste modo, tornou-se possível averiguar certas dinâmicas grupais e individuais que se autorregularam através da ausência de intervenção direta do professor, sendo uma forma de analisar indicadores pertinentes para a prática pedagógica, que ultrapassam o mero ensino de habilidades motoras.

3.6. O plano de aula como ferramenta de suporte

É através do plano de aula que o professor faz a ponte entre o que teorizou e a sua operacionalização. Deste depende em grande parte dos resultados de aprendizagem dos alunos (Bento, 1987). No entanto, e apesar dos constrangimentos que possam surgir, existem opções que dependem de cada um de nós, como por exemplo, a estrutura de uma aula (Lopes et al., 2014).

Na estruturação da grelha utilizada para preenchimento com as informações necessárias para a aula, foram incluídos vários elementos considerados cruciais para o processo. Estes sofreram algumas alterações durante o ano letivo, porém não se efetuou uma reformulação total, visto este ser um modelo eficaz de um ponto de vista pessoal (apêndice 7).

No que concerne à organização das aulas lecionadas, graficamente, utilizou-se predominantemente o modelo tripartido (fase inicial, fase intermédia e fase final), porém sempre se encerraram as aulas como um todo, em que todas as fases têm uma intenção pedagógica, considerando os objetivos da aula/UD. Não se defende que uma

aula devera ser dividida por partes propriamente, mas sim que nesta exista uma sequênciã lógicã de atividades fruto dos objetivos que se pretende. O conteúdo das aulas era predominantemente abordado através da diferenciação entre tarefas de uma matéria (monotemáticas), da diferenciação de matérias separadas por blocos (politemáticas por blocos) ou por sistema de estações com rotação (politemáticas simultâneas).

Surgem, no entanto, algumas questões sobre o plano de aula, nomeadamente: Existem estruturas e conteúdos que fazem com que o plano seja menos ou mais eficaz? Ou basta o plano conter a informação necessária para que o professor seja capaz de operacionalizar eficazmente as atividades e avaliações propostas? Adicionalmente, é um plano de aula de qualidade aquele que não sofre alterações, pois responde devidamente a todas as problemáticas que surgem (fruto de antecipação eximia)? Será isto possível?

Através do EP este foi altamente refletido, considerando-se que o plano de aula ideal é aquele que permite ao professor operacionalizar eficazmente aquilo que pretende (independentemente da estrutura ou informação que consta no mesmo). Mais, sentiu-se que a capacidade de adaptação e o conhecimento de alternativas operacionais por parte do professor são altamente importantes, muitas vezes ultrapassando a importância do detalhe no planeamento. Teoricamente poderiam ser efetuados planos de aula com várias alternativas e respostas a vários cenários, mas julgou-se que isso não seria exequível (quando a realidade profissional, inclui diversas turmas e aulas para planear), pois nem assim seria possível anular qualquer imprevisto. O controlo do domínio do conteúdo, é feito através da variabilidade de problemas que conseguimos resolver, da capacidade de nos adaptar a diferentes condições e do tempo que demoramos a fazê-lo (Fernando et al., 2019). Estes fatores são igualmente essenciais no planeamento e gestão de uma aula.

Durante o ano letivo, as aulas lecionadas foram maioritariamente politemáticas, abordando-se cada matéria em blocos discriminados ou simultaneamente (ex: por estações). As aulas politemáticas, possuíram sempre apenas 2 matérias, agrupando-se da seguinte forma: Badminton e/ou ARE e/ou APTf; JDC-I (duas modalidades concomitantes) ou JDC-I (Uma modalidade) e DC; Ginástica (solo e acrobática por blocos ou concomitante). Igualmente a Dança aeróbica, a APTf ou a Yoga, foram matérias aplicadas nas aulas durante toda a PL, entre 5 e 10 minutos de todas as aulas (numa fase inicial, final ou complementando alguma atividade durante a aula).

Ainda que as matérias tenham sido organizadas predominantemente por blocos, a duração da abordagem destas, devido ao nível dos alunos e o seu ritmo de aprendizagem, foi extensa no tempo, de modo a permitir uma melhor consolidação dos conteúdos e habilidades a desenvolver. Numa fase de aquisição e consolidação de habilidades e conhecimento, esta estratégia permitiu que os alunos tenham uma maior capacidade de acompanhamento do seu desempenho, onde cada abordagem é mais próxima no tempo da anterior (considerando a prática de uma matéria específica). Esta estrutura deveu-se também ao sistema de rotação das instalações e às limitações espaciais existentes. Ainda que as matérias tenham sido organizadas predominantemente por blocos, nunca foi negada a possibilidade de “voltar atrás” numa fase mais avançada do processo, reincidindo-se sobre uma matéria ou conteúdo que fosse pertinente reexplorar.

Neste sentido, alguns elementos do modelo por etapas foram implementados na PL, desde a reincidência da abordagem à Dança Aeróbica, Yoga e APTf ao longo do ano, à abordagem por etapas dos JDC-I e à utilização dos Desportos de Natureza e Desportos Adaptados para desenvolver competências complementares às atividades desenvolvidas no contexto de aula. Os alunos foram recorrentemente desafiados com tarefas a realizar em contexto não presencial, nem sempre estando propriamente associadas ao bloco de matérias lecionadas naquele momento específico. Relativamente à avaliação do processo, reencaminho o leitor para o ponto 1.6.6. para uma melhor compreensão do modo como esta se realizou.

Adicionalmente, após cada aula era feita sempre uma reflexão e debate sobre as mesmas, avaliando-se a eficácia, potencialidades e limitações de todas as atividades e metodologias operacionalizadas. Isto é extremamente importante de se efetuar, sendo uma exigência dos professores realizar esta reflexão, segundo Oliveira et al. (2018). Neste sentido, é necessário reconhecer que as aulas de EF são um laboratório, onde as nossas atuações e escolhas terão uma influência sobre os alunos, exigindo dos docentes uma capacidade de observação, de análise e de verificação da aquisição dos objetivos solicitados, espoletando, em consonância com estes fatores, uma diversidade de processos e estratégias a explorar (Pinto et al., 2018).

É de notar que muita informação que é igualmente considerada para as aulas, pode não constar no plano de aula, como variantes, algumas alternativas e alguns objetivos operacionais específicos para situações concretas. Tal sucedeu-se porque se procurou

que o plano de aula fosse um esboço da aula, de apoio ao professor, e não uma ferramenta que tem que relatar “milimetricamente” todos os acontecimentos que poderiam ou posteriormente se sucederem. Como referido por Quina (2009), o plano de aula deve conter referências objetivas e sucintas sobre os fatores anteriormente mencionados.

Outro elemento a referir, que se considerou um dos mais dinâmicos no plano de aula, foram os tempos planeados para cada tarefa/atividade. Durante a PL, notou-se que estes tempos são extremamente relativos e dependem das condições de aula. Muitas vezes os ritmos de aprendizagem dos alunos, por diversas razões, não correspondiam ao inicialmente antecipado, resultando numa gestão de tempo totalmente diferente da inicial. Porém, esta gestão foi um dos pontos fortes da intervenção, pois, maioritariamente, as decisões tomadas para alterar a duração das atividades potenciaram as aprendizagens dos alunos.

Por fim, relativamente às aulas politemáticas, observou-se que matérias simultâneas apenas fazem sentido quando os alunos possuem um bom domínio em pelo menos uma delas. No exemplo das aulas de DC e JDC-I concomitantes, foi necessário intervir com alguma reincidência sobre ambos os grupos de alunos, o que não só se torna exigente para o professor, como reduz drasticamente a qualidade do controlo e análise da turma. Consequentemente, poderão se perder oportunidades de intervenção que seriam altamente potenciadoras para o desenvolvimento dos alunos.

3.7. O processo de avaliação no acompanhamento do aluno

Sem exceção, na disciplina de EF, o processo de avaliação é também alvo de controvérsias, visto que são inúmeras as questões colocadas na hora da sua operacionalização (Teixeira et al. 2018). Algumas destas questões são realçadas por Lopes (2014), referindo que o professor tem de perceber certas diferenças entre os alunos, nomeadamente: i) Percebem a situação, mas não conseguem fazer; ii) Não percebem nem conseguem fazer; iii) Percebem e fazem. Estas diferenças devem se refletir na avaliação.

De acordo com Simões et al. (2014), existem 3 momentos de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa. A relação entre os 3 momentos é cíclica, havendo

uma constante reorganização das fases que acompanham a evolução dos alunos, devendo-se considerar também outros fatores que possam influenciar o processo E-A.

3.7.1. A avaliação formativa

A avaliação formativa, é um processo contínuo que ocorre ao longo do ciclo de ensino, com o objetivo de monitorizar o progresso dos alunos e fornecer *feedback* imediato para aprimorar a aprendizagem. -Esta realidade, permite que os professores identifiquem as áreas de dificuldade dos alunos e ajustem as suas estratégias de ensino de acordo com essas necessidades, destacando-se que, quando bem implementada, a avaliação formativa promove uma aprendizagem mais ativa e participativa, contribuindo para melhores resultados educacionais (Herrero-González et al., 2023).

Além disso, esta desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de competências autoregulativas nos alunos. Barrientos Hernán e colaboradores (2022), afirmam que a prática da avaliação formativa incentiva os alunos a refletirem sobre a sua aprendizagem, promovendo habilidades de autoavaliação e autorregulação que são essenciais para o sucesso acadêmico e pessoal. É igualmente mencionado por Aarskog (2020), que a implementação eficaz da avaliação formativa requer tempo, recursos e uma formação adequada dos professores para desenvolverem competências em avaliação e *feedback*. Estes desafios, precisam ser superados para que a avaliação formativa possa ser plenamente eficaz e contribuir para a melhoria contínua do ensino e da aprendizagem. A avaliação formativa, assentou assim numa análise contínua dos alunos, durante todo o ano letivo, tendo por base o PASEO. Nesta, foi considerado o acompanhamento da evolução do aluno numa perspetiva mais holística, não apenas direcionada para as matérias e para as habilidades motoras.

Esta avaliação, surge então da participação dos alunos no processo E-A como um todo, advindo do acompanhamento da prestação dos alunos nas aulas e em contexto não presencial. Foram então criadas 3 dimensões, tendo por base as áreas de competência presentes no PASEO:

1. Desempenho motor - Consciência e Domínio do Corpo/Progressão Motora
Indicadores considerados: Desempenho e evolução nas atividades não locomotoras, locomotoras e manipulativas; Empenhamento independente do nível; Sucesso nas tarefas propostas.

2. Comunicação/Relação Professor e colegas - Linguagens e Textos / Informação e Comunicação / Relacionamento Interpessoal. Indicadores considerados: Capacidade comunicativa verbal e não verbal; Expressão oral e compreensão dos conteúdos; Episódios de discussão e reflexão; Demonstra pesquisar e refletir sobre diversos conteúdos relacionados com as matérias; Interação adequada com os colegas; Capacidade de trabalhar em grupo; Sentido crítico e capacidade de resolver problemas grupais; Facilidade de expressão.

3. Intervenção e Auto melhoria - Pensamento Crítico e Pensamento Criativo / Raciocínio e Resolução de Problemas /Saber Científico Técnico e Tecnológico/Sensibilidade Estética e Artística/Bem-Estar Saúde. Indicadores considerados: Exposição de ideias e utilidade prática destas; Autonomia na busca por respostas; Compreensão da importância das atividades; Preocupação com atingir o sucesso nas atividades; Integração adequada das novas tecnologias no processo; Continuidade da aprendizagem em contexto não presencial; Potenciam a utilização de instrumentos tecnológicos; Constrói estratégias ajustadas à sua autoavaliação.

Tendo estas dimensões em consideração, foi atribuído em cada aula uma nota, numa escala de 1 a 5, dando a média final da prestação formativa do aluno na aula em questão. Isto realizou-se durante todo o ano letivo, à exceção de algumas atividades pontuais, enquadrando esta lógica a todas as matérias abordadas (apêndice 8). É necessário, no entanto considerar que esta avaliação suscitou um certo grau de subjetividade (considerando não ser exequível avaliar todos estes fatores de forma objetiva e ajustada a cada aluno).

3.7.2. A avaliação sumativa

A avaliação sumativa, constitui um balanço final da intervenção do professor, permitindo uma análise comparativa da prestação dos alunos relativamente ao seu estado inicial. Esta avaliação, possibilita aos professores de EF avaliar as habilidades motoras, a resistência física e a compreensão teórica dos alunos, proporcionando uma visão clara do progresso dos estudantes (Mastagli et al., 2020). Um dos principais desafios da avaliação sumativa é garantir a sua justiça e equidade. Terry et al. (2017), destacam a importância da utilização de avaliações estruturadas para assegurar a validade e a fiabilidade dos resultados na EF. Na prática, a avaliação sumativa na EF

pode incluir testes de habilidades físicas, provas teóricas e avaliações práticas de desempenho em atividades desportivas.

Além disso, Hildén et al. (2022) sugerem que a utilização de práticas de avaliação que promovam a comunicação e a colaboração podem aumentar a eficácia das avaliações sumativas, tornando-as mais justas e inclusivas. Assim, a implementação de estratégias avaliativas que incentivem a interação entre alunos e professores pode contribuir para uma avaliação mais precisa e abrangente. Portanto, a avaliação sumativa desempenha um papel crucial, permitindo uma avaliação abrangente e detalhada do progresso dos alunos. Através de uma abordagem estruturada e colaborativa, é possível garantir que esta avaliação seja justa, equitativa e eficaz, refletindo verdadeiramente as capacidades e o desenvolvimento dos estudantes ao longo do processo educativo.

Esta avaliação consistiu maioritariamente como um balanço final da prestação dos alunos nas matérias (apêndice 9), conjugando a mesma posteriormente com a média final da avaliação formativa e com os trabalhos de cariz teórico (apêndice 10). Esta lógica advém da necessidade das notas serem lançadas segundo os critérios da escola, criando-se um instrumento que i- atende ao sistema de avaliação que o professor considera mais pertinente e ii- é facilmente adaptável para o sistema utilizado pela escola. Posto isto, para as avaliações das matérias, a avaliação sumativa foi realizada no final das intervenções, avaliando-se a prestação dos alunos sob critérios das AE de 10º ano adaptados, considerando os conteúdos e estratégias implementadas pelos professores, comparando-as com as avaliações diagnósticas.

Os critérios de avaliação da escola subdividem-se em 3 áreas: i) atividades físicas (75%); ii) APTf (15%) e iii) Conhecimentos (10%) (apêndice 11). Relativamente às atividades físicas, os alunos são avaliados pelos níveis em que se encontram nas diversas matérias (introdutório ou elementar), enquanto na área da APTf a quantificação da nota dá-se fruto do nº de testes do FITescolas em que estes se encontram na zona saudável ou acima. Por fim, a área dos conhecimentos avalia o domínio dos alunos sobre diversas temáticas, como saúde e bem-estar, limitações e potencialidades da prática desportiva e prestação de socorro e suporte básico de vida.

Os critérios definidos pela escola são algo objetivos e sucintos, no entanto, considerados redutores face ao PASEO e às diversas competências que alegamos que devem ser trabalhadas na EF. Verifica-se que os instrumentos fornecidos pela escola são

algo redutores, com os critérios avaliados direcionados em demasia para o domínio de conhecimentos e capacidades motoras ou específicas das matérias da disciplina. Com base nesta avaliação, torna-se acessório incluir a avaliação de dados complementares como a capacidade de adaptação ou a criatividade, pois estes não são considerados nos critérios. Surge agora a questão que é, não sendo possível avaliar tudo (o que pessoalmente consideramos não ser), quais são as competências, capacidades ou indicadores que devemos privilegiar?

Será que é difícil trabalhar, desenvolver, e avaliar, por exemplo, a capacidade de adaptação, modificando-se as regras a meio do jogo (favorecendo comportamentos diferenciados), utilizando-se diferentes “contextos” (equipamentos, materiais, colegas, resultados, condições físicas, etc...) ou a criatividade, através da exploração de regras (do jogo/situação) e criando situações com novas regras? (Lopes, 2014). Complementa-se estas questões com mais uma: mas é necessário? Os documentos orientadores dão-nos a entender que sim, porém existe demasiada incerteza dos meios para atingir uma formação que potencie este perfil desejado.

Com isto em mente, foi feita uma tentativa gradual de aproximar ambas as perspetivas anteriormente referidas. Ainda que os instrumentos de avaliação e diagnóstico tenham sofrido algumas adaptações durante o percurso de estágio, estas tiveram em consideração os indicadores avaliados no diagnóstico inicial, para permitir uma melhor continuidade no processo. Foi realizado um balanço das capacidades práticas dos alunos e dos seus conhecimentos de forma fluida (com questões de avaliação durante o decorrer das aulas), em mais que um momento, para evitar avaliações em situações esporádicas (ex: o aluno encontra-se doente, influenciando assim a sua nota).

Aditivamente, durante todo o processo houve o cuidado de procurar fazer o aluno compreender, não só o quão evoluiu, como também os porquês dessa evolução. Se se conseguir que o aluno reconheça que melhorou nos diversos domínios, e que a EF permitiu fazer isso com prazer e satisfação (podendo ter maior expressão que as restantes disciplinas), então é possível que se cumpra a nossa função de educadores e se assuma como catalisadores dos processos de amadurecimento (Lopes, 2014). Assim, através da recolha, tratamento e fornecimento de dados, utilizando-se instrumentos tecnológicos, relatórios e outros trabalhos complementares, foi possível verificar que os alunos se tornaram mais sensibilizados para as consequências das atividades e

estratégias selecionadas, bem como relataram alguma motivação nesta dinâmica de acompanhamento do seu progresso.

4. Lecionação à turma de 5º Ano

Durante a prática pedagógica, tivemos igualmente a oportunidade de lecionar aulas de EF a alunos do 2º ciclo do ensino básico, sob a supervisão dos professores responsáveis pelas turmas. Foi assim atribuída uma turma de 5º ano de escolaridade. Inicialmente realizou-se a observação de duas aulas, seguida da lecionação de 6 blocos de 50 minutos cada. Durante as sessões de observação, foi possível discutir com o professor titular da turma diversas informações adicionais sobre as características dos alunos, as condições espaciais em que decorreriam as aulas, o material disponível e as matérias de ensino a serem abordadas.

4.1. Caracterização da Turma

A turma em questão era constituída por 18 alunos, dos quais 11 eram do sexo masculino, e 7 do sexo feminino. Desde o primeiro contacto foi possível observar que esta seria uma turma difícil de gerir. O professor responsável alertou que esta era altamente propensa para comportamentos de desvio e desrespeito pelas regras. Adicionalmente, estes apresentavam muitos subgrupos que evitavam se envolver entre si. Quanto à proficiência motora, a turma era altamente heterogénea, possuindo alunos altamente proficientes (principalmente os que praticavam desporto federado) e outros com reduzida capacidade motora e baixa predisposição para a prática desportiva.

A primeira intervenção direta passou por implementar regras e normas de funcionamento a serem respeitadas durante a intervenção. Aditivamente, os alunos apresentavam uma fraca capacidade de gestão emocional, chateando-se facilmente ou desmotivando fruto de discussão com colegas ou após situações de insucesso nas tarefas (especialmente 2 alunas em particular). No entanto, num balanço inicial averiguou-se um interesse dos alunos para a realização de jogos coletivos e em explorar outras matérias. Com isto em mente, foi criado um modelo de intervenção considerando as necessidades e interesses dos alunos.

4.2. Lecionação

Uma vez conhecida a turma e as suas características, realizou-se um planeamento da intervenção em função da sua carga horária. Os alunos possuíam 150 minutos de contacto semanais, distribuídos por 3 blocos de 50 minutos. Estas aulas ocorriam nos seguintes horários (i) Segunda-feira – 8:00 – 8:50 (ii) Quarta-feira – 11:45 – 12:35; e (iii) Sexta-feira – 8:00 – 8:50.

Foi então decidido efetuar uma abordagem que respondesse a algumas das fragilidades identificadas na turma, reconhecendo que o tempo de intervenção não seria suficiente para efetivamente incutir alterações significativas na mesma. É também importante realçar que a intervenção se realizou em 3 semanas (2 aulas semanais), devido à existência de feriados e de atividades externas a esta intervenção, o que poderá ter influenciado a qualidade da mesma. Nesta lógica, definiu-se então uma intervenção em 2 dimensões.

Visou-se a implementação de JDC-I (Politemática), abordando-se o *Ultimate Frisbee*, o Andebol e o Futsal. A abordagem dos JDC-I, realizou-se devido ao interesse da turma em explorar estas modalidades. Concomitantemente, estas potenciam o trabalho cooperativo e a comunicação, sendo aspetos em que os alunos apresentavam algumas fragilidades. Com esta intervenção objetivava-se:

- Desenvolver a coordenação dos alunos, variando os tipos de manipulação do objeto (agarrar, lançar, pontapear, driblar), solicitando-se assim adaptação por parte dos mesmos;
- Melhorar a capacidade de continuidade das ações em situação de jogo (utilizando-se handicaps ou variantes se necessário);
- Potenciar a comunicação, capacidade inter-relacional e o trabalho em equipa;
- Incutir o espírito de *fairplay* e competição “saudável”;

Nesta lógica, estas matérias foram utilizadas para incutir um grau de variabilidade elevado em atividades semelhantes, solicitando uma maior capacidade de adaptação e reflexão por parte dos alunos.

Paralelamente, a abordagem complementar contou com a lecionação dos DC e das ARE. Estas matérias, por natureza, possuem princípios que se alinham com alguns

dos aspetos que se pretende desenvolver nos alunos, como a consciência corporal, o respeito, a coordenação e o pensamento crítico. Dado o espaço disponível, verificou-se que estas seriam uma mais-valia, não só para rentabilizar o mesmo, mas também para utilizar as suas potencialidades para uma intervenção mais eficaz.

Assim, todas as semanas visava-se abordar uma aula de cada matéria, iniciando-as com jogos pré desportivos, mantendo sempre alguma ligação lógica com as aulas lecionadas pelo professor responsável. É de referir que houve uma abordagem inicial à turma de introdução do professor, dos conteúdos que seriam explorados, e mais importante, para implementação de regras e normas de funcionamento.

No que diz respeito à abordagem aos JDC-I, primeiramente foi abordado o *Ultimate Frisbee*, pois este apresenta um tipo de manipulação do objeto com o qual os alunos estariam menos familiarizados. Foram realizados exercícios e jogos que visavam uma familiarização com o objeto de jogo (com elementos de competição e cooperação), passando-se posteriormente para situação de jogo. Os alunos demonstraram possuir um conhecimento prévio da modalidade, no entanto, com pouco domínio na manipulação do objeto de jogo. Na aula seguinte, foi então utilizado o Andebol, visando trabalhar a ocupação racional do espaço, sendo uma modalidade com um objeto de jogo mais fácil de manipular. Foi dado uma maior ênfase na realização do jogo “formal”, pois os alunos demonstravam maiores capacidades técnicas nesta matéria.

Posteriormente, foi abordado o Futsal, por escolha dos alunos, finalizando-se assim com um novo método de manipulação do objeto de jogo (com o pé), solicitando outras capacidades. Durante este processo, os alunos foram desafiados a refletir sobre as dificuldades sentidas em cada matéria, de modo a identificarem as ações que têm menos capacidade de realizar (ex: lançar o disco vs chutar a bola). Concomitantemente, foi pedido aos alunos mais proficientes que auxiliassem os menos proficientes, colocando-lhes assim a responsabilidade de permitir que os colegas sejam bem-sucedidos (o que foi uma estratégia positiva).

A intervenção de DC/ARE foi menos expressiva. Primeiramente os DC, foram utilizados para incutir nos alunos o comportamento de respeito, disciplina e cumprimento de regras. A montagem e arrumação do “tatame” foi da responsabilidade dos alunos, com a orientação do professor, para que estes se familiarizassem com o material e se tornassem mais autónomos. Posteriormente, os alunos foram alertados para

questões de segurança e rotinas inerentes às atividades (ex: saudação). Estes foram desafiados com diversos tipos de jogos de luta, com alta variabilidade das regras, para que pudessem explorar diversas estratégias e métodos de vencer o adversário (verificando-se existir alunos que possuem mais capacidade em exercícios de preensão do que percussão e vice-versa). Na intervenção seguinte, foi utilizada uma aula politemática, em que as ARE foram utilizadas para desenvolver a capacidade relacional dos alunos, a coordenação e o ritmo, através de atividades lúdicas, dando-se igualmente continuidade à exploração dos jogos de combate.

Por fim, foi surgido a oportunidade de realizar uma aula inter turmas com um colega de mestrado. Ficou então decidido realizar um pequeno torneio de JDC-I, em que os alunos de ambas as turmas criariam equipas e competiriam em ambas as modalidades, promovendo-se o desenvolvimento socioafetivo, inter relacional e comportamentos de ética e *fairplay*. Porém, havia algumas reticências relativamente à resposta dos alunos a esta abordagem (devido aos problemas comportamentais observados em ambos os casos). O que se verificou foi um maior comprometimento dos alunos com as atividades propostas e uma melhoria face aos seus comportamentos perante a outra turma.

No geral, inicialmente o processo centrou-se mais no professor devido à necessidade de inculcar normas e regras nos alunos que rentabilizassem a participação dos mesmos nas aulas. Uma vez assimiladas, foi-lhes concedida uma maior autonomia, de modo a que estes adquirissem uma maior responsabilidade, incentivando uma maior dinâmica de descoberta e questionamento.

5. Assistência às aulas

No contexto do EP do MEEFEBS, está prevista a realização de observações a diferentes colegas e professores. Nesse sentido, as observações realizadas abrangeram o 2.º e 3.º ciclo e ensino secundário, envolvendo não só professores com vários anos de experiência como colegas de estágio. Estas observações visam analisar distintas realidades educativas e as diversas metodologias adotadas, permitindo extrair ideias para melhoria da nossa intervenção pedagógica.

5.1. Enquadramento e objetivos

A observação é, entre outras, uma forma de estabelecer uma relação com o empírico, sendo a escolha inicial para alcançar uma compreensão das práticas de ensino, tomando por base o que pode ser constatado em situações de E-A (Altet, 2017). Este

método pode parecer evidente e não necessitar de longas justificações, pois, para conhecer o que o professor faz em sala de aula, bastaria observar e identificar escrupulosamente as suas falas, gestos e modos de deslocação, entre outros (Altet, 2017).

Entretanto, a observação no contexto pedagógico exige um rigor metodológico e uma atenção aos detalhes que vai além da simples constatação dos elementos visíveis. É necessário um olhar crítico e reflexivo que permita não apenas descrever o que se vê, mas também interpretar os significados e as implicações das ações docentes. Esta poderá ser utilizada como produto para adquirir estratégias a implementar nas aulas ou para procurar o erro, evitando a sua replicação (Martins et al., 2014).

Neste sentido, a observação pode ser utilizada em diversos cenários e com finalidades múltiplas, nomeadamente demonstrar uma competência, partilhar um sucesso, diagnosticar um problema, encontrar e testar possíveis soluções para um problema, explorar formas alternativas de alcançar os objetivos curriculares, aprender, apoiar um colega, avaliar o desempenho, estabelecer metas de desenvolvimento, avaliar o progresso, reforçar a confiança e estabelecer laços com os colegas (Reis, 2011).

Segundo Stidder (2015), a formação inicial de professores envolve compreender a natureza e o propósito da EF, sendo que a observação de professores experientes pode oferecer *insights* valiosos, sobre como aplicar teorias pedagógicas na prática. Além disso, a observação permite que os estagiários vejam como os professores experientes gerem o comportamento dos alunos, adaptam as atividades para diferentes níveis de habilidade e promovem um ambiente de aprendizagem inclusivo (ou não...). Adicionalmente, esta poderá ser uma oportunidade de auxiliarmos os nossos pares pois beneficiar da experiência de quem observa poupa, ao observado, tempo e esforços de aprendizagem pessoal, tratando-se, de encará-la como trabalho de grupo e não como crítica (Gouveia, 2019).

Deste modo, a observação não só enriquece a formação inicial, mas também capacita os futuros docentes a enfrentar os desafios da prática educativa com maior competência e confiança. Neste contexto, o processo de observação traçado no presente EP possui como objetivos: (i) Potenciar a capacidade de observação e análise crítica; (ii) Analisar as competências, comportamentos e estratégias dos professores, averiguando as potencialidades e limitações dos diversos perfis analisados; (iii) Refletir sobre a

eficácia de diferentes estratégias e metodologias, identificando em que contexto estas são potenciadas, e iv) Apoiar e debater com os pares alguns fatores observados.

5.2. Metodologia e Procedimentos

No presente ano letivo, foi decidido em reunião de planeamento que os núcleos de estágio utilizariam um instrumento de observação comum a todos. Desta forma, foi formulada a “Ficha de Classificação para Analisar e Avaliar o Processo de Ensino/Aprendizagem” adaptada de Quina (2009), que deveria ser utilizado durante toda a PL. Este instrumento contempla seis grandes categorias nomeadamente: A apresentação da aula, apresentação dos exercícios, supervisão da prática, organização, seleção de exercícios e conclusão da aula. Assim, dentro de cada categoria são apresentadas diversas competências/comportamentos a observar, sendo registada a frequência com que o professor/colega a efetua, numa escala de 1 a 5, onde 1 é considerado “nunca” e 5 é “sempre”. Foram assim gravadas e analisadas duas aulas de dois estagiários distintos, com o intuito de treinar e verificar a fiabilidade inter observadores. Nesta lógica, foram realizadas 20 observações com a seguinte sequência:

Tabela 5 - Estrutura das observações

Escola	Observação
Escola de acolhimento 1	<ul style="list-style-type: none"> • 3 observações ao colega de estágio (3 períodos distintos); • 9 observações a 3 professores experientes, de diferentes ciclos de ensino (3 períodos distintos);
Escola com Núcleo de Estágio	<ul style="list-style-type: none"> • 6 observações a 2 professores estagiários (3 a cada);
Escolha de acolhimento 2	<ul style="list-style-type: none"> • 2 observações ao professor experiente que lecionava a turma onde realizei a intervenção no 2º ciclo.

Concomitantemente, efetuou-se um acompanhamento de todas as aulas da colega de estágio (e vice-versa), sendo que após cada aula lecionada era realizado um balanço da mesma com o orientador cooperante, refletindo-se sobre os aspetos negativos e positivos, de modo a decidir a continuidade a aplicar às aulas posteriores. Este processo foi complementado com uma panóplia de observações informais a diversos professores, que auxiliaram a compreender outras dinâmicas, abordagens e realidades que permitem complementar a interpretação dos fatores observados nas abordagens formais.

Através destas observações, quer aos professores estagiários quer aos professores experientes, é possível estimular no observador a capacidade de reflexão e o pensamento crítico em torno do processo de E-A, das funções de ensino, das diversas situações de aprendizagem, das metodologias utilizadas e dos seus benefícios e limitações quando aplicadas no contexto de aula.

Conclui-se que o 5.º ano, comparado com o 10.º, exige uma abordagem diferente, visto que estes se encontram numa fase mais precoce de maturidade. No 2.º ciclo, as estratégias pedagógicas tendem a promover a experimentação e descoberta, adaptando-se às necessidades e interesses dos alunos para garantir o seu envolvimento ativo (Martins & Almeida, 2017). Porém, isto não significa que o mesmo não se deva suceder durante todo o processo escolar.

Neste equilíbrio entre teoria e prática, a necessidade de adequar o grau de exigência às faixas etárias e de integrar o desporto com um propósito educacional, além do lúdico, emergiu como uma prioridade. No geral, este primeiro contacto com a prática docente revelou uma extensa margem para melhoria, sendo este estágio essencial para um contacto futuro mais preparado. O impacto conseguido em todos os grupos de intervenção aparentaram ser positivos, não sendo possível afirmar com certeza que as transformações conseguidas serão prolongadas no tempo. Atualmente, defendo que o ensino por etapas, adequa-se melhor a esta visão de que a EF é uma ferramenta e não um fim, permitindo que os alunos passem por processos de transformação que ascendem o conteúdo desportivo e/ou motor.

5.3. Reflexão Crítica

Tendo em consideração as observações efetuadas, verificou-se uma elevada heterogeneidade de personalidades e estratégias de lecionação. Para melhor se refletir sobre as potencialidades e limitações das abordagens analisadas neste processo, foi atribuído a cada professor um perfil, com base na metodologia de intervenção e no papel que este assume durante as aulas. Este perfil, terá em consideração os tipos de liderança (White & Lippitt, 1960) identificados, interligados com as conceções da aula de Crum (1992). Desta feita foram observados professores com os seguintes perfis:

- Prof 1- Autocrático/Conceção conformista de socialização para o desporto;

- Prof 2- Tradicional Socioafetivo/Concepção personalista;
- Prof 3- Tradicional/Concepção Biológica;
- Prof 4- *Laissez Faire*/Concepção Personalista;
- Estagiário 1- Democrático/Concepção Pedagógica;
- Estagiário 2- Democrático/Concepção Pedagógica;
- Estagiário 3- Democrático/Concepção Pedagógica;

Para facilitar a compreensão das informações recolhidas e posterior análise das observações, a reflexão dividiu-se pelas 6 categorias assumidas no instrumento de observação.

Apresentação da aula

Quanto à apresentação da aula os diversos professores apresentaram metodologias divergentes entre si. O prof. 1 rapidamente reunia os alunos, captando a sua atenção e sendo extremamente sucinto na apresentação das atividades a realizar. Porém, no que diz respeito ao conteúdo da apresentação, este era demasiado redutor, limitando-se apenas à explicação das tarefas a realizar, isenta dos objetivos definidos para a mesma. Semelhantemente, os professores tradicionais eram igualmente muito redutores na informação transmitida inicialmente, porém apresentavam uma maior preocupação em se relacionarem positivamente com os alunos à chegada. Nenhum destes alguma vez reiterou as normas e rotinas de funcionamento da aula, porém no caso específico do prof. 3, foi sempre definido de forma clara os objetivos e conteúdos das aulas preparando os alunos para a mesma.

Ao contrário dos anteriores, o prof. 4 não apresentou informações sobre a aula, partindo imediatamente para a realização da primeira tarefa. Os alunos já se encontravam familiarizados com esta, o que pareceu ser um meio de rentabilizar o tempo útil de aula. Isto poderá ser também uma alternativa implementada devido aos atrasos que ocorriam nas chegadas, pois as aulas em questão já eram algo reduzidas no tempo por natureza.

Curiosamente, os professores menos experientes apresentaram uma maior preocupação com a definição de objetivos e apresentação dos mesmos, utilizando ocasionalmente meios tecnológicos para rentabilizar o tempo despendido à apresentação da aula. Por outro lado, foi na observação destes casos que se verificou uma maior

tentativa de criar uma ligação com as aulas anteriores, através da revisão breve dos conteúdos abordados ou alertando para a lógica da sequência dos mesmos. Isto poderá ser positivo pois pode sensibilizar os alunos para a progressão que se pretende, bem como permite-o relembrar as atividades anteriormente realizadas.

Apresentação dos exercícios

No que diz respeito à apresentação dos exercícios, novamente o prof. autocrático foi objetivo e conciso. A demonstração apenas ocorreu num primeiro contacto com a tarefa, sendo que a posterior reincidência da mesma tarefa (predominantemente situação de jogo) faz com os alunos rapidamente se auto-organizem. Esta abordagem não deixa margem para reflexão, porém rentabiliza os episódios de organização. Por outro lado os profs. tradicionais já utilizavam mais a demonstração, possuindo exercícios mais analíticos e novamente dando aos alunos um modelo a seguir. Esta demonstração ocorreu sempre antes da realização da tarefa onde, no caso do prof. 2, se considerou que deveria haver uma maior preocupação com a gestão de risco e sensibilização para os perigos inerentes.

Como esperado, o prof. 3 destacou-se pela preocupação dos alunos atingirem os critérios de êxito das atividades, enfatizando a componente motora das mesmas. Porém, do lado oposto, o prof. 4 apenas verbalizava a dinâmica dos exercícios e posteriormente corrigia os alunos, caso estes não tivessem compreendido a tarefa e falhassem a execução. Aqui a demonstração rentabilizaria este processo, no entanto esta abordagem era positiva pois os alunos já conheciam a maioria dos exercícios realizados, criando-se sempre os mesmos grupos por afinidade e não por nível de habilidade, por exemplo.

Nos professores menos experientes verificou-se ocasionalmente uma disposição espacial inadequada, como também alguns problemas na projeção de voz, onde o prof. 5 muitas vezes apenas se dirigia a uma parte da turma, dificultando o acompanhamento dos restantes alunos. Porém, estes no geral apresentaram uma maior preocupação na gestão de risco e segurança, alertando os alunos sempre que necessário para estas questões.

Supervisão da prática

No que tange à supervisão prática, o professor autocrático ironicamente não mantinha um controle adequado sobre a turma, focando-se demasiado em grupos pequenos. Este era interventivo, porém os feedbacks eram maioritariamente corretivos, o que não só uniformizava a resposta dos alunos ao que o professor pretendia, como podia também ser algo desmotivante para alguns alunos (o que foi visível nos alunos que apresentavam menor sucesso). Contrariamente, os professores mais tradicionais utilizaram mais feedbacks de reforço e corretivos, demonstrando uma boa capacidade de intervir à distância (utilizando comunicação verbal e não verbal). No caso do prof. 4 este interveio predominantemente para corrigir comportamentos de desvio evidentes, o que concedeu um grau elevado de liberdade, criando um clima positivo de aula (alunos demonstram satisfação) mas um grau baixo em conteúdo (pedagogicamente pobre). Simultaneamente considerou-se que este recorreu em demasia ao castigo por exclusão da aula, o que fez com que o empenhamento motor de alguns alunos se tornasse praticamente nulo.

No caso dos professores menos experientes, estes apresentaram algumas dificuldades na supervisão, principalmente quanto ao posicionamento espacial e intervenção à distância. Neste sentido os feedbacks recorrentemente dirigiam-se a pequenos grupos quando seriam mais rentáveis serem fornecidos para a turma no geral, potencialmente evitando a reincidência sobre esse erro. No entanto, verifica-se uma progressão durante os 3 momentos de observação, o que significa que houve evolução destes fatores com a aquisição de experiência prática.

Organização

A abordagem do prof. 1 aparentou ser altamente eficaz no sentido que os episódios de organização foram extremamente rápidos, pois os alunos já conheciam as estruturas que o professor pretendia. Porém nas suas aulas não haviam exercícios ou estações complementares à atividade principal, fazendo com que, devido às restrições espaciais, este colocasse mais de metade da turma apenas em tarefa de observação. De igual modo, houve casos em que foi contabilizado menos de 10 toques na bola durante toda a aula por parte de alunos mais fracos (o que certamente não potenciará o seu desenvolvimento). O mesmo problema observou-se na abordagem analítica do prof. 2,

onde os tempos de espera foram elevados considerando o tempo em tarefa (contabilizando-se num momento de curiosidade 30s de espera para 4s em tarefa). No entanto, e igual ao prof. 3, os alunos foram responsáveis pela gestão material, o que poderá ser positivo para a sua familiarização com o mesmo, potenciando a responsabilidade destes. No caso do prof. 3, os exercícios que apresentavam mais tempo de espera eram igualmente os mais intensos, o que pode fazer sentido visto que os alunos necessitam de um maior tempo de repouso entre realizações.

Ao contrário do anteriormente mencionado, o prof. 4 assumiu total responsabilidade pela organização material, o que na montagem de circuitos e atividades semelhantes se tornou demasiado dispendioso em tempo. Porém nos exercícios recorrentes, os alunos definiam rapidamente as equipas e organizavam-se (rentabilizando o tempo de prática, porém reduzindo a variabilidade de estímulos que estes recebem, pois, os exercícios e equipas costumam se manter de aula para aula).

Transitando para os professores menos experientes, estes destacavam-se por chegar às aulas sempre antes do seu horário de começo, preparando previamente os recursos materiais com base no que estes pretendiam. Estes apresentavam também uma maior variabilidade de estilos organizacionais, desde exercícios mais ou menos analíticos, estações, com aulas mono ou politemáticas. Estes procuravam que os alunos tivessem um papel ativo na gestão do material, demonstrando também no geral uma decisão consciente face à constituição de grupos para cada tarefa. Em certos momentos, poderia haver uma maior variabilidade na constituição dos grupos, desafiando os alunos a interagir e responder às diferenças dos seus colegas.

Seleção de exercícios

Durante as observações verificou-se uma tendência comum entre os professores em utilizar exercícios homogêneos a todos os alunos. O prof.1 abordava maioritariamente o jogo formal, não atendendo devidamente às necessidades de todos os alunos, pois não havia a criação de variantes ou handicaps que potenciasssem o seu desempenho. Isto dificultou também a capacidade de o aluno avaliar o seu progresso, pois não existiu uma sequência lógica a seguir. Tal como esperado, nos professores mais tradicionalistas o aquecimento consistia em correr à volta do campo (estendendo-se por vezes até aos 15 minutos de tarefa), o que pessoalmente não se considera adequado para preparar os

alunos devidamente para algumas das tarefas realizadas posteriormente, desenquadrando-se muitas vezes do resto da aula.

Embora se verifique um aumento gradual da complexidade dos exercícios nas aulas do prof. 2, estes não acompanhavam o ritmo de aprendizagem dos alunos, sendo esta complexificação igual para toda a turma. O mesmo se observou no prof. 3, o qual implementava uma grande variedade de exercícios, no entanto prescritos de igual forma para toda a turma (desenquadrando-se das necessidades individuais de cada um). Este implementava, porém, situações mais lúdicas que facilitavam a gestão da aula e manutenção de um bom clima.

Nesta dimensão, o prof. 4 destacou-se pela negativa. Este possuiu um ênfase excessivo nos mesmos exercícios, faltando variabilidade e comprometendo o desenvolvimento integral dos alunos. Este selecionava os jogos pré desportivos que os alunos gostavam, para mantê-los motivados, contudo as aulas tornavam-se pobres em conteúdo e em aprendizagens significativas, limitando-se somente à realização de jogos e tarefas nos quais os alunos desconhecem a sua evolução (predominância do jogo do mata). Isto resultou em aulas com um certo grau de intensidade, mas que não eram significativamente estimulantes para os alunos (comprometendo o desenvolvimento motor geral e cognitivo).

Por outro lado, os professores estagiários apresentaram uma elevada variedade de tarefas, acabando algumas delas por parecer desenquadradas dos objetivos inicialmente definidos. No entanto, estes procuraram atender com mais cuidado às necessidades dos alunos, observando-se a utilização de variantes e handicaps para permitir o sucesso de todos os alunos (no qual o prof. 7 possuiu algum destaque). Um caso a destacar foi uma aula de *Ultimate Frisbee* em que o professor possuía discos com características distintas (dimensão, material, forma). Este poderia realizar exercícios considerando duas situações: i) os discos eram dados aos alunos com base nas suas características, potenciando o sucesso do alunos (Ex: aluno mais fraco com o disco que tenha mais capacidade de planar); ii) os alunos passavam por utilizar diversos discos de modo a averiguarem as diferenças entre eles (promovendo a adaptação e capacidade de ajustar a sua cadeia cinética). Porém o professor limitou-se a disponibilizar os discos e os alunos apenas selecionaram aqueles que consideraram mais “bonitos” ou “fixes”.

Conclusão da aula

Por fim, no que diz respeito à conclusão das aulas, no geral os professores foram breves. Os professores mais experientes muitas vezes foram extremamente concisos, não realizando um balanço ou reflexão sobre o desempenho dos alunos e as atividades realizadas. Esta abordagem poderá ser eficaz numa perspetiva temporal, mas empobrece uma abordagem potencialmente mais reflexiva e direcionada para a conscientização das competências trabalhadas. Os profs. 1 e 4 focaram-se em demasia na dispensa dos alunos e arrumação material, enquanto os profs. 2 e 3 realizaram uma breve reflexão da aula, normalmente realizando uma ponte com a aula seguinte (maioritariamente a nível de local e matéria que seria abordada).

Os professores menos experientes destacaram-se pela abordagem mais extensa e direcionada para o balanço e reflexão da aula. Estes utilizavam este momento para fornecer feedbacks gerais à turma, recorrendo ocasionalmente ao questionamento para responderem às questões mais importantes dos conteúdos abordados. O prof. 7 utilizava uma estratégia curiosa, em que, os alunos que não realizavam a aula assumiam a responsabilidade desta fase da aula, fornecendo os feedbacks que consideravam pertinentes à turma com base na sua observação da aula. Isto não só lhes concedeu um papel mais ativo, como os sensibilizou para as tarefas realizadas (no entanto o professor complementava sempre a intervenção dos alunos com aquilo que considerava ser essencial intervir).

Neste sentido, sendo possível averiguar um grupo homogéneo de profissionais em contexto prático, a seguinte tabela demonstra as potencialidades e limitações que cada perfil de professor apresentou:

Tabela 6 - Potencialidades e Limitações de cada Perfil Observado

Prof. 1- Autocrático/Conformista de socialização para o desporto	Potencialidades- Eficiência organizacional e temporal; Clareza nas instruções; Consistência e Disciplina. Limitações – Indiferenciação pedagógica; oprime a reflexão e autoavaliação; supervisão inadequada; Uso inadequado do espaço; Superficialidade do conteúdo
Prof. 2 – Tradicional / Personalista	Potencialidades- Relação com alunos positiva; Clareza e objetividade; Controlo adequado; Algum grau de autonomia e responsabilidade dos alunos; Clima positivo; Limitações- Indiferenciação Pedagógica; Excesso de metodologia analítica; Tempos de espera elevados; Progressões desajustadas;
Prof. 3 – Tradicional / Biológico	Potencialidades- Clareza e Objetivos bem definidos; Variabilidade de exercícios; Domínio e controlo da turma; elevado tempo em empenhamento motor; Intensidade em tarefa elevada; Limitações- Indiferenciação pedagógica; Foco excessivo na dimensão motora; Frequência muito elevada do feedback corretivo; Conclusão da aula superficial.
Prof. 4 – Laissez Faire / Personalista	Potencialidades- Promove a autonomia; Clima de aula positivo; Graus elevados de motivação; Formação de grupos rápida Limitações- Apresentação pouco estruturada; Supervisão e Feedbacks desajustados; Repetibilidade de exercícios e estímulos; Desenvolvimento limitado; Abordagem superficial em conteúdo.
Prof. 5- Democrático / Pedagógico	Potencialidades- Envolvimento do aluno no processo educativo; Aulas ricas em conteúdo; Definição clara de objetivos; Variedade organizacional e de estímulos fornecidos; Flexibilidade na gestão das aulas; Maior diferenciação pedagógica; Limitações- Intervenções à distância (poucas em nº ou projeção de voz insuficiente); nº reduzido de feedbacks grupais; Manutenção excessiva num exercício (ocasional); Dificuldades em atender à heterogeneidade das turmas.
Prof. 6- Democrático / Pedagógico	
Prof. 7- Democrático / Pedagógico	

Para finalizar, e para uma reflexão do potencial transformador do aluno e da prática letiva, reencaminhamos o leitor para o [capítulo vii](#).

Capítulo III- Ações Científico-Pedagógicas

Anualmente, os diversos núcleos de estágio são desafiados a organizar e operacionalizar ações de natureza científico-pedagógica (ACP). Com estas, procura-se transmitir aos vários professores de EF da RAM, ferramentas que os permitam aprimorar a sua PL, bem como lhes dar a conhecer as temáticas de investigação que estão a ser atualmente exploradas neste contexto.

Cada núcleo de estágio é responsável por concretizar duas ações, nomeadamente a Ação Científico-Pedagógica Coletiva (ACPC) e a Ação Científico-Pedagógica Individual (ACPI), descritas com maior detalhe posteriormente.

1. Ação Científico-Pedagógica Individual

1.1. Descrição da ação

A ACPI é uma ação de formação dirigida para o grupo disciplinar de EF da escola de acolhimento, sendo abordadas temáticas relacionadas com a disciplina de EF sob uma perspetiva científico pedagógica. Neste sentido, esta ação é desenvolvida pelo Núcleo de Estágio da Escola e possui como principal objetivo apresentar ferramentas didáticas e pedagógicas aos professores da escola, potenciando a reflexão e debate entre todos os participantes.

Como resultado desta ação, foi realizado um artigo científico e uma comunicação em formato de poster apresentados no Seminário de Desporto e Ciência 2024, realizado pelo DEFD-FCS.

1.2. Objetivos e justificação do tema

Para a ACPI, o Núcleo de Estágio pretendia abordar uma temática que fosse pertinente para os professores e para a sua atividade letiva, que fosse inovador, acessível e de grande aplicabilidade nas aulas de EF. Neste contexto, tornou-se evidente a necessidade de contemplar uma componente teórica, mas também uma componente prática, de aplicabilidade em contexto “real”. Definiu-se como temática da ACPI, “Inovação e tecnologias na EF: Propostas de intervenção sem barreiras espaciais”, estando associada à utilidade de aplicações digitais nas aulas de EF, nomeadamente das aplicações *CoachNow* e *Stridekick*.

Foi perceptível a existência de dificuldades dos docentes em utilizar este tipo de recursos, os quais muitas vezes preferem continuar no modo “tradicional” (Silva, 2017). Diversos são os benefícios da utilização de instrumentos tecnológicos na EF, observando-se estarem associados a ganhos na proficiência motora (Zhamardiv et al., 2020; Krestschmann, 2017; Lee & Lee, 2021), no nível da AF (Fogel et al., 2010), na motivação, na concentração para as tarefas (Lee & Lee, 2021) e no próprio empenhamento motor (Casey & Jones, 2011).

Contudo, observou-se uma lacuna considerável na literatura quanto à caracterização e reflexão adequadas sobre a formação dos professores, especialmente no que tange às inovações tecnológicas e às demandas contemporâneas da educação (Baeta et al., 2023).

1.3. Planeamento

Neste contexto, pretendeu-se apresentar aos professores de EF ferramentas que permitam potenciar todos os benefícios supramencionados, através da utilização das novas tecnologias que, cada vez mais, fazem parte do quotidiano dos alunos, aumentando igualmente a sua capacidade de as utilizar eficazmente.

Após a definição da temática geral, definiu-se os seguintes objetivos:

(i) Apresentar propostas de ferramentas pedagógicas e tecnológicas, para promoção da AF e de análise e acompanhamento do aluno;

(ii) Analisar o impacto da utilização destas ferramentas nos níveis de AF e na perceção dos alunos;

(iii) Refletir sobre a utilização desta ferramenta nas aulas de EF.

Ambas as apresentações da ACPI foram realizadas em sequência, realizando-se dois momentos de carácter teórico (uma para cada aplicação móvel) e um momento prático (para operacionalização de ambas as aplicações). De igual modo, foi criado um manual de instruções (apêndice 12), que serviria de apoio aos professores, possuindo explicações sobre como utilizar todas as funcionalidades pertinentes dentro de cada aplicação móvel.

Após definidas as temáticas e os seus objetivos, efetuou-se a escolha da data e do horário, realizada em coordenação com os Grupos de EF da escola, e com o delegado de EF, pois assim, foi possível verificar qual seria a melhor data para a realização da ação.

Com isto, e apoiando a organização do evento, foi realizado um cartaz alusivo à ACPI (apêndice 13), com a apresentação da data da ação, as temáticas, os horários, os contactos dos professores estagiários e, uma ficha de inscrição para que pudéssemos controlar o número de professores a participar na ação. Este foi igualmente divulgado nos grupos de comunicação privados dos professores, no site da escola, afixado em pontos estratégicos da escola e foi realizado um reforço através de contacto direto com alguns docentes.

Adicionalmente, para potenciar a convivialidade, a comunicação e a interação entre os participantes da ação, foi elaborado um *coffee break*, dando oportunidade aos professores para aprofundarem mais o seu conhecimento ou curiosidade sobre os

conteúdos abordados, tornando-se também um momento que nos permitiu aferir a percepção destes sobre a ACPI.

Assim sendo, a ação foi organizada da seguinte forma:

- **17h00:** Inovação e tecnologias na EF: Propostas de promoção de hábitos saudáveis (Prof^a. Estagiária M. Baeta);
- **17h15:** Inovação e tecnologias na EF: Propostas de Análise e Acompanhamento do Aluno (Prof. Estagiário Luís Silva) (apêndice 14 e 15);
- **17h30:** Sessão Prática;
- **17h45:** *Coffee Break*;
- **18h00:** Término da ação.

1.4. Concretização

Considerando o planeamento apresentado anteriormente, antes de dar início às comunicações, esperou-se 5 minutos para que todos os participantes conseguissem estar presentes.

Neste sentido, relativamente à apresentação, esta foi realizada com o apoio do *PowerPoint*, tendo cada estagiário 15 minutos para apresentar a sua comunicação. A primeira apresentação teve início, com o agradecimento à participação de todos e à colaboração dos professores orientadores, e procurou-se, em ambas as comunicações, realizar uma contextualização, enquadramento geral das temáticas, apresentação das *apps* da suas potencialidades e fragilidades.

Após as comunicações, iniciou-se a componente prática, que envolvia a instalação e respetiva configuração das duas aplicações nos *smartphones* dos professores. Seguidamente, para a aplicação *Stridekick*, estes tinham de criar um desafio e adicionar um ou mais colegas a participar nesse mesmo desafio. Quanto à aplicação *CoachNow*, foi enviado um conjunto de vídeos para um grupo criado com os participantes, para que estes efetuassem uma análise dos mesmos (leitura de indicadores, antecipação de ações) e debatesses as suas perspetivas na aplicação.

No fim da componente prática foi entregue aos participantes um questionário de avaliação sobre a ACPI e, após o seu preenchimento, foi realizado o *coffee break* supramencionado.

1.5. Reflexão crítica

Com o objetivo de obtermos um *feedback* sobre a ACPI, realizou-se um questionário que permitisse avaliar a concretização e a pertinência das temáticas abordadas, as metodologias utilizadas e as ferramentas concebidas (manual de utilização das aplicações). O primeiro indicador recolhido, que poderá representar o interesse dos professores pela temática, foi a taxa de adesão dos mesmos na ACPI. Visto que a sua participação é facultativa, contamos com a participação de 21 professores (88%) de possíveis 24 (estando as ausências justificadas).

Complementando, o questionário possuía tópicos relacionados com o ritmo de desenvolvimento da ação, a duração prevista para apresentação do tema, se o conteúdo apresentado correspondeu às expectativas, a aplicabilidade do tema na atividade profissional, o cumprimento dos objetivos da ação, o rigor e clareza na apresentação do tema, a metodologia adotada e a avaliação global da ação. Em cada um dos tópicos, os professores atribuíram um valor na escala de 1 (nada positivo) a 5 (muito positivo). No final do questionário os professores podiam indicar aspetos mais e menos positivos em relação à ação, bem como indicar sugestões ou realizar observações.

No que toca ao ritmo e desenvolvimento da ação, todos os professores que assistiram à mesma, atribuíram o valor máximo neste parâmetro (nível 5). Contudo, consideramos que a transição da parte teórica para a parte prática foi mais demorada, visto que os professores tiveram de instalar as duas aplicações e efetuar o registo em ambas. Para solucionar este problema, teria sido mais fácil pedir, com antecedência à ação, para os professores instalarem e se registarem nas aplicações, para que no dia da ação, estes estivessem todos preparados para as utilizar. Contudo também se reconhece que muitos necessitaram de apoio na realização da instalação (o que se verificou no dia).

Quanto à duração prevista para o tratamento da temática, 90,5% dos docentes ficaram muito satisfeitos e 9,5% ficaram satisfeitos. Como já foi referido, o que estava estipulado para a duração de cada apresentação foi cumprido na íntegra, contudo, o resultado dos professores que ficaram satisfeitos, pode indicar que preferiam que algum dos estagiários abordasse a sua temática durante mais tempo, aplicando-se o mesmo à parte prática. Como anteriormente referido, tal poderá ser sustentado pelo facto de

apresentarem algumas dificuldades na instalação, no registo e navegação pelo menu das aplicações.

Relativamente ao conteúdo desenvolvido, constatou-se que para 85% dos professores, a apresentação correspondeu às expectativas e que, para 15% dos professores a apresentação correspondeu parcialmente com as expectativas.

No que concerne ao parâmetro aplicabilidade do tema desenvolvido na atividade profissional, 76,2% dos professores afirmaram que o tema desenvolvido tem elevada aplicabilidade na atividade profissional (nível 5), 14,3% considerava ter muita aplicabilidade (nível 4) e 9,5% considerava ter alguma aplicabilidade (nível 3). Estes dados refletem, que os professores consideraram que as aplicações móveis apenas fazem sentido em turmas de escolaridade mais elevada.

Em relação aos objetivos estabelecidos para esta ação, considerou-se que foram alcançados, atendendo a que foi apresentado aos professores temas de cariz científico-pedagógico, apresentando duas ferramentas de apoio a gestão do processo ensino-aprendizagem. Com isto, 100% dos docentes tiveram a mesma perceção, atribuindo a cotação máxima (5), referindo assim que ficaram muito satisfeitos neste aspeto.

Quanto ao rigor e clareza na abordagem do tema e na metodologia utilizada, todos os professores expressaram elevada satisfação com esses aspetos, alcançando uma aprovação de 100%. Com estes dados, podemos afirmar que houve uma grande compreensão pelo tema apresentado, sendo transmitidas informações pertinentes e efetuada uma exploração adequada de ambas as aplicações.

Globalmente, verifica-se que a ACPI foi bem-sucedida, ocorrendo dentro do que havia sido planeado, obtendo-se um *feedback* positivo dos professores. Conseguindo-se uma avaliação global de nível 5 (100% dos participantes), destacamos a relevância dos temas abordados, a inclusão de uma sessão prática e a realização de um *coffee break* como elementos cruciais para despertar o interesse dos docentes.

Neste sentido a seguinte tabela visa evidenciar os pontos fortes, fracos e estratégias alternativas que poderiam ter sido implementadas:

Tabela 7- Aspectos a destacar da ACPI

Pontos Fortes
<ul style="list-style-type: none"> • Pertinência do tema para o grupo de EF; • Estratégias de divulgação utilizadas; • Clareza e objetividade na transmissão do conteúdo; • Utilidade das ferramentas apresentadas; • Qualidade e variedade dos produtos presentes no <i>coffee break</i>; • Gestão dos recursos (espaciais e materiais); • Dinâmica e clima positivo criado com os professores presentes; • Conjugabilidade com a posterior apresentação na ACPC;
Aspectos a Melhorar
<ul style="list-style-type: none"> • Maior tempo dedicado à componente prática (demasiado tempo despendido na preparação das <i>apps</i>); • Componente prática mais próxima à intervenção realizada
Estratégias alternativas
<ul style="list-style-type: none"> • Definir o tema com base numa recolha prévia dos interesses dos docentes da escola; • Utilizar um grupo de alunos para auxiliar a componente prática; • Fornecer o manual de instruções antes da ACPI, de modo que os professores a integrassem com um maior domínio e preparação face aos instrumentos propostos; • Incluir os professores no processo de investigação, comprometendo-os mais com a própria ACPI.

Em suma, o nosso objetivo com esta ação era introduzir temáticas inovadoras e ferramentas tecnológicas nas aulas de EF, procurando despertar o interesse dos professores e fornecer recursos práticos e acessíveis para suas aulas. Assim, esperamos que o conteúdo apresentado seja útil para os professores e que estes deem continuidade àquilo que os propusemos a realizar, contribuindo assim para a promoção de hábitos saudáveis nos alunos, utilizando as ferramentas como processos facilitadores do processo de E-A, podendo recorrer aos documentos de apoio direcionados para facilitar a aquisição de domínio das mesmas.

2. Ação Científico Pedagógica Coletiva

2.1. Descrição da ação

A ACPC é um evento organizado pelos vários núcleos de estágio do MEEFEBS, juntamente com os seus orientadores científicos e cooperantes. Destinando-se a todos os professores de EF da RAM, dos grupos disciplinares 160, 260 e 620, esta ação procura apresentar aos participantes ferramentas pedagógicas, conhecimentos e experiências que contribuam para o desenvolvimento da EF como ferramenta de formação integral.

Esta ação, contou com a validação pela Direção Regional da Educação, com a presença de elementos da Secretaria Regional da Educação Ciência e Tecnologia, Presidentes do Conselho Executivo de diversas escolas, elementos da reitoria da UMa, docentes de diversas instituições do ensino superior nacionais, professores e alunos da UMa. Este evento visa potencializar a reflexão, o debate e a procura de respostas a questões que possam ser mais ou menos pertinentes, mas que claramente lançam o ensino numa direção mais eficaz, eficiente ou de paradigmas diferenciados.

A ação do presente ano intitulou-se de “Desafios da Escola e da Educação Física – Tradição e Inovação” (apêndice 16), ficando estipulado que a intervenção de cada núcleo teria de se inserir numa das seguintes categorias: (i) Saúde mental; (ii) APTf, ou (iii) Inovação. Com isto em mente, procurou-se distribuir de igual modo as temáticas pelos diversos núcleos, na qual cada um definiu o seu tema específico, objetivos e possíveis preletores convidados, elaborando posteriormente os respetivos artigos científicos sobre os temas desenvolvidos.

O evento ficou então sistematizado em 4 módulos, 4 conferências e uma mesa-redonda, abordando estas diversas temáticas, em que a nossa apresentação enquadra-se no módulo 1, que ocorreu no final do primeiro dia de preleções.

2.2. Objetivos e justificação do tema

No planeamento de ambas as Ações Científico Pedagógicas, visou-se criar um fio condutor que desse continuidade ao conteúdo explorado na ACPI para a ACPC. Com isto em mente, procurou-se dar seguimento à temática das tecnologias digitais no contexto da EF, optando-se pelo tema “Perspetivas dos professores e alunos sobre a utilização e integração de tecnologias nas aulas de Educação Física”.

A seleção deste tema surge fruto da observação recorrente na literatura, de menções sobre a importância da percepção que os professores têm da tecnologia e da eficácia da sua implementação na PL. Lamichhane (2022), considera que a habilidade digital dos professores tem um elevado impacto na forma como estes encaram e, consequentemente, utilizam os meios digitais nas aulas. Esta percepção da sua utilidade é também influenciada pela facilidade de uso percebida, pela intenção desta utilidade e principalmente pela atitude na relação que estes possuem sobre o seu uso (Widodo et al., 2020). Complementarmente, a percepção dos alunos face à facilidade operacional e eficácia das tecnologias no ensino parecem estar positivamente relacionadas (Ubaidillah et al., 2020). No caso dos professores, verificou-se uma relação semelhante, em que as suas práticas melhoraram quando as suas percepções das tecnologias eram mais positivas (Aminu & Samah, 2019). Porém, ainda se verifica haver poucos estudos sobre os efeitos da utilização das aplicações móveis no contexto da EF ao nível regional, nacional e mesmo internacional.

Posto isto, perspetivamos com o nosso módulo:

- (i) Caracterizar a percepção dos professores, relativamente à integração de ferramentas tecnológicas na EF;
- (ii) Apresentar propostas de utilização de aplicações tecnológicas na EF e aferir a percepção dos alunos;
- (iii) Estudar os efeitos de um programa de intervenção centrado na utilização das apps, nos níveis de AF, na prontidão motora e nos níveis de motivação dos alunos;
- (iii) Debater e refletir sobre as potencialidade e fragilidades destas ferramentas na EF.

2.3 Planeamento

Dada a importância deste evento no programa de estágio, os cinco núcleos de estágio iniciaram o planeamento no final de outubro, focando-se no contacto antecipado com entidades colaboradoras. A informação de que seria o 30º aniversário do MEEFEBS incentivou a criação de uma dinâmica comemorativa, com elementos alusivos à celebração deste marco. Neste sentido cada núcleo definiu a sua área de intervenção, reunindo-se semanalmente para resolver pendências e gerir logística, patrocinadores e colaboradores. A data da ACPC foi escolhida em conjunto com os

orientadores, estabelecendo-se 1 e 2 de março para maximizar a adesão do público-alvo, em substituição aos dois sábados habituais. Esta abordagem facilitou a participação dos professores e permitiu realizar o primeiro dia no Madeira Tecnopolo (com uma estrutura mais comemorativa) e o segundo na Sala do Senado da UMa.

Quanto à divulgação, esta incluiu cartazes, partilha da ação nas redes sociais da UMa e dos membros organizadores, sendo criado um perfil específico para atualizações e acompanhamento do evento, permitindo maior envolvimento do público com o processo de organização da ACPC (superficial).

Seguidamente, uma vez definidos os temas, objetivos e preletores convidados, foi criado o programa da ação. A nossa intervenção no mesmo contou com uma comunicação no módulo 1 intitulada *Inovação e Tecnologia na EF: Perspetivas dos professores e dos alunos sobre a utilização e a integração de tecnologias nas aulas de EF* (apêndices 17 e 18), acompanhada pela preleção do Mestre António Pereira da UMa. Paralelamente, no segundo dia realizou-se uma sessão de artigos apresentando-se resumidamente, dados científicos sobre as temáticas de Saúde Mental, Tecnologia na EF e APTf e Proficiência Motora. Aqui o estagiário ficou encarregue da apresentação do artigo intitulado. “*Digital technology in physical education: a systematic review of research from 2009 to 2020*” (apêndice 19).

Por fim, durante todo o processo de planeamento da atividade, foram assumidas as seguintes funções:

- Comunicação com possíveis patrocinadores (Doce Satisfação para confeção do bolo, entidades para alimentação da organização, grupos para participação na cerimónia de abertura);
- Confeção de produtos para o *Coffee Break*;
- Gestão da dimensão audiovisual e técnica do evento;
- Produção e impressão da sinalética utilizada e design das roupas para a organização;
- Gestão da impressão de todo o material físico utilizado;
- Criação do guião de apresentação e comunicação nas transições no 2º dia da Ação;
- Colaboração na organização espacial e comunicação com a entidade responsável pelo espaço utilizado;

- Apoio nas tarefas dos restantes colegas sempre que solicitado.

Ainda que alguns destes pontos tenham sido realizados com o auxílio dos restantes colegas, assumiram-se funções complementares, devido também ao gosto de estar envolvido no processo, com o intuito de identificar potenciais fragilidades para posteriormente resolvê-las ou atenuá-las.

2.4. Concretização

No 1º dia, a ACPC, realizando-se no Tecnopolo, abriu com uma cerimónia comemorativa do 30º aniversário do MEEFEBS na qual se realizou os momentos anteriormente mencionados de entrega de prémios, apresentação de coreografias e música ao vivo. Posteriormente, o programa seguiu a ordem inicialmente definida.

O módulo 1, moderado pela professora doutora Catarina Fernando, iniciou-se com a nossa comunicação, apresentada inicialmente pela colega de estágio. Após cumprimentar e agradecer aos presentes, bem como aos orientadores cooperante e científico e ao preletor convidado, esta introduziu a temática, objetivos e metodologia da nossa intervenção, seguida da apresentação dos resultados referentes à aplicação Stridekick. Depois, foram apresentados os resultados relacionados com a aplicação CoachNow, abordando as principais potencialidades e limitações de ambas as ferramentas móveis, concluindo com uma síntese das considerações finais sobre o processo de intervenção. A apresentação foi encerrada com um *QR code* que direcionava o público para o manual digital desenvolvido no âmbito da ACPI.

Em seguimento à nossa comunicação, o preletor convidado deu continuidade à temática, com uma apresentação intitulada “*Educação Física, Natureza e Tecnologia: Coexistência, convivência ou conveniência?*”

No segundo dia, foram assumidos os papéis de apresentação e transições entre comunicações, realizando-se uma breve apresentação de uma revisão sistemática na parte da tarde, pertencente à sessão de apresentação de artigos.

2.5. Reflexão

Para uma melhor compreensão da reflexão do evento, este será desconstruído em diversas dimensões, procurando-se avaliar cada uma delas discriminadamente, culminando com um balanço geral do mesmo. Assim sendo, iremos salientar quais

foram os aspetos positivos e menos positivos, que deverão servir de referência para intervenções futuras.

Aspetos positivos

No que diz respeito à organização, o primeiro aspeto a apontar foi a dinâmica do grupo e a capacidade de produzir trabalho sem atritos, demonstrando uma elevada capacidade de cooperação e uma sinergia positiva por parte dos diversos núcleos de estágio. Desde a fase de planeamento até à operacionalização e fase pós impacto, o grupo manteve-se unido e comprometido com a atividade, procurando evitar ao máximo qualquer tipo de atrito. A dinâmica criada permitiu começar o planeamento do evento desde cedo, o que “aliviou” alguma da pressão sentida nas semanas mais próximas ao mesmo.

Ainda assim, considera-se que a antecipação em demasia não possuiu a eficácia esperada, pois várias entidades não se recordavam do contacto realizado ou adiavam a realização dos pedidos para datas próximas à do evento. Este aspeto é corroborado através de Reich e Ellington (2017), que mencionam que um desfasamento temporal muito acrescido entre a chamada para colaboração e o evento pode influenciar negativamente a resposta das pessoas ou entidades voluntárias.

Em continuidade, destaca-se o conteúdo e a dinâmica das comunicações. Foi relatado que as mesmas foram úteis e pertinentes, com especial ênfase na mesa-redonda, que foi considerada aliciante. O debate gerado, com temas oriundos de realidades semelhantes, mas distintas, promoveu reflexão sobre o contexto escolar e prospetivas futuras. A presença de profissionais formados em EF, ocupando cargos fora do percurso comum da disciplina, enriqueceu o programa com uma abordagem mais interativa e tópicos complementares às outras apresentações.

Coutou-se também com a integração de preletores provenientes de diversas realidades, regiões, instituições, especialidades e funções, o que promoveu uma diversidade de conhecimentos e metodologias práticas. As preleções foram variadas e adequadas à temática do evento, embora a abordagem de certos temas tenha dificultado o recrutamento de especialistas de “renome” nessas áreas. O número de formandos inscritos superou as expectativas, refletindo o interesse gerado pelo programa. No entanto, é relevante destacar que, embora cada núcleo tenha sido desafiado a trazer um

preletor convidado, a temática geral e as restantes comunicações não foram da responsabilidade dos estagiários.

Complementarmente, a elevada cooperação do grupo e o cuidado que o mesmo teve em procurar atender a alguns fatores que se considerou essenciais durante a participação em edições anteriores, expressou-se no *coffee break*. Avaliamos em anos anteriores que a ausência de um *coffee break* para os participantes era uma limitação das ACPC.

Neste sentido, considerou-se que a existência de dois *coffee breaks* (um para convidados e outro para os restantes participantes) foi uma mais-valia para a ação. Estes, não só garantiram uma maior envolvência de todos aqueles presentes, como também solicitaram mais momentos de contacto e diálogo, o que poderá ter transmitido um sentimento de consideração da organização, “engradecendo” a sua participação. A falta de apoios não foi fator limitador, pois os produtos confeccionados pelos estagiários, foram variados, obtendo-se *feedbacks* positivos quanto aos mesmos.

Outro aspeto positivo a mencionar foi a sinalética. Desde os pontos em que esta se encontrava até à sua coesão estética com a restante temática do cartaz e da ação, o *feedback* recebido da mesma foi positivo. Esta foi clara e teve-se o cuidado de colocar informações em pontos estratégicos, desde possíveis entradas nas instalações, evitando enganos por parte dos participantes (visto alterar-se o local de um dia para o outro).

Em continuidade, a utilização do espaço do tecnopolo foi extremamente profícua, sendo este mais amplo e acolhedor, permitindo uma maior facilidade na concretização da cerimónia, da abertura e dos *coffee breaks* (comparativamente aos espaços utilizados no 2º dia). Recomenda-se que, dada a possibilidade, a ação se realize em ambos os dias no Tecnopolo, facilitando a gestão dos recursos materiais e garantindo melhores condições, dando uma melhor continuidade à mesma. Complementarmente, constatamos que a realização da ação em dias consecutivos (Sexta e Sábado), potenciou e facilitou a participação dos inscritos, auxiliando também na logística e organização.

Adicionalmente Zeithamova e Preston (2017), explorando a proximidade temporal entre eventos, constatam que eventos com maior proximidade temporal tendem a ser mais facilmente integrados na memória dos participantes, podendo ter implicações positivas no modo como compreendem e recordam o evento. Esta deveria ser uma

estrutura a manter para edições posteriores, de modo a se rentabilizar da melhor forma o tempo reduzido comparativamente aos anos anteriores.

Ainda que tenhamos encontrado algumas barreiras face à estética do evento, constatou-se que a apresentação geral do mesmo foi positivamente diferenciada e bem recebida. As plantas fornecidas pela Câmara Municipal do Funchal foram extremamente apelativas, dando um toque mais “requintado” ao espaço. A cerimónia de abertura foi igualmente apelativa, com momentos variados, e, acima de tudo, realizada por pessoas diretamente envolvidas com o contexto académico da EF e desporto. Os *feedbacks* do público face a esta foram novamente positivos, não existindo qualquer contratempo durante toda a cerimónia.

Igualmente, o comprometimento de todos os colaboradores foi proveitoso, que desde o auxílio na apresentação de dança, ao secretariado e ao restante apoio logístico, permitiram garantir que a ação fosse dinâmica e fluida, ficando toda a equipa grata pela sua contribuição. Continuando na temática da apresentação, o guião utilizado e a utilização de 2 “apresentadores” foram bem recebidas pelos participantes na ação, aferindo-se esta como uma dinâmica algo inovadora e cativante, apreciando também os momentos de humor (ou tentativa) inerentes.

Por fim, realçamos a divulgação, desde a divulgação presencial em diversas escolas, à afixação de posters nas mesmas, em clubes e entidades variadas, contacto direto com diversos professores, desde o início houve uma elevada preocupação com uma forte divulgação da ACPC. Adicionalmente, a criação de redes sociais específicas permitiu aos interessados seguir o processo de desenvolvimento do mesmo (numa perspetiva mais superficial).

O planeamento efetuado dos momentos de divulgação, utilizando-se uma lógica por “ondas”, onde um certo grupo de estagiários, à vez, efetuavam uma divulgação online remetendo para a realização das inscrições, foi uma estratégia aparentemente eficaz, sendo relatado que havia uma manutenção constante das informações nos *feeds*. Ainda assim tivemos dificuldades na adesão de docentes, sendo referido por professores um certo descontentamento com alguns aspetos das edições anteriores, referindo haver alternativas de formação mais “acessíveis” (realçando-se aqui a avaliação da mesma).

O balanço que se realiza desta ação foi, no seu âmbito geral, bem-sucedida, porém longe da perfeição, pelo que transitamos agora para os aspetos que poderiam ser

reformulados ou até mesmo evitados na totalidade. Quanto às competências desenvolvidas destaco as competências de comunicação, pelo qual reencaminho o leitor para o capítulo IX, ponto 1.

Aspetos menos positivos

Reconhecendo que a perfeição é apenas uma miragem, obviamente a ACPC possuiu alguns aspetos menos positivos associados à mesma.

A primeira fragilidade a apontar é a duração da nossa intervenção na recolha de dados para o nosso estudo. Ainda que positivos, os resultados obtidos são muito incertos numa perspetiva a longo prazo e igualmente incertos face a uma intervenção mais longa. Algumas ferramentas e estratégias poderiam ter sido mais aprofundadas e mais bem exploradas, porém, as limitações temporais impossibilitaram que o mesmo se realizasse.

Posteriormente, abordando a dificuldade em obter alguns recursos materiais, houve uma dificuldade acrescida em adquirir aquilo que é um bem essencial para a vida, água. Isto influenciou maioritariamente a qualidade dos *coffee breaks* (principalmente o geral), onde muitos dos participantes pretendiam beber água e esta não se encontrava disponibilizada no espaço do mesmo.

Em continuidade, realçamos também o lapso de um dos colaboradores em fornecer as t-shirts para a organização. O contacto teria sido feito com a devida antecipação (talvez em excesso como anteriormente referido), estando confirmada a criação de t-shirts alusivas à ACPC para todos os membros da organização. No entanto, a empresa afirmou ter se esquecido do pedido (numa data muito próxima ao evento) o que impossibilitou a utilização das mesmas. Este seria outro fator visualmente apelativo que daria uma imagem mais coesa a todo evento, o que infelizmente, não ocorreu. Consideramos que o contacto de confirmação poderia ter se realizado com uma ou duas semanas de antecedência, garantindo que estes eram lembrados do evento e onde, no caso do sucedido, estes teriam tempo para efetivamente atender ao pedido mesmo havendo este lapso.

Os restantes aspetos negativos estiveram relacionados com alguns elementos organizacionais. Quanto às comunicações, deveria ter sido feito alguns testes na sala do senado, treinando previamente com os preletores presentes de modo que estes fossem alertados acerca de alguns elementos técnicos (como o posicionamento do microfone,

projeção de voz e questões técnicas associadas às apresentações). Como mencionado por Bento (2023) e Gouveia (2022), algumas dificuldades técnicas são recorrentes, pelo que as poderíamos ter antecipado e criado planos alternativos. Isto poderia evitar alguns problemas que surgiram nas comunicações, dando-se uma melhor continuidade às mesmas e à ação em geral.

Outro aspeto a realçar é a questão da gestão e organização material. Primeiramente, devíamos ter tirado fotos dos locais utilizados antes de sofrerem alterações associadas à ação. De igual modo, todo o material técnico deveria ter ficado sob a responsabilidade do membro responsável pela dimensão técnica do evento, desde a criação de um inventário, até à utilização e arrumação deste. Isto garantiria um maior controlo do material, havendo uma *checklist* com informações da sua localização e posteriormente para onde este seria entregue. Havendo um controlo mais minucioso, garantiríamos que tudo seria devidamente organizado, evitando novamente algumas situações de material extraviado ou mesmo devolvido nos locais errados.

Consideramos simultaneamente que a ausência de uma componente prática foi um aspeto negativo, principalmente devido ao conteúdo de diversas das preleções do evento. Em análise a relatórios de anos anteriores verificamos que a implementação de uma componente prática surte efeitos positivos sobre os participantes (Bento, 2023; Faria, 2023; Neves 2021). A presença de diversas ferramentas e atividades apresentadas permitia que as diversas comunicações fossem complementadas por esta vertente prática, onde os participantes poderiam experimentá-las de um ponto de vista operacional. Isto criaria uma dinâmica mais próxima entre os preletores e os participantes, como também aprofundaria o domínio sobre os conteúdos das comunicações, podendo aumentar o impacto da ação sobre os mesmos (principalmente a longo prazo).

Alterações para edições futuras

Esta secção servirá para deixar, sucintamente algumas recomendações para aqueles que nos procedam e que terão de operacionalizar as edições seguintes da ACPC, nomeadamente: Realizar a ACPC com mais antecedência (calendário do atual ano dificultou esta concretização, no entanto recomenda-se se realizar no final de Janeiro/início de Fevereiro);

Possuir uma dimensão mais prática (considera-se que o programa de sábado à tarde deveria dar continuidade às preleções, possuindo uma componente prática caso assim se justificasse, por exemplo, estações associadas a cada uma delas. No atual ano isto seria altamente exequível e benéfico);

Assegurar as águas o quanto antes, criando-se planos alternativos com a devida antecedência de modo a garantir que esta não se encontra em falta durante o evento. Formular todo o material burocrático (desde pedidos, convites, agradecimentos, etc.) atempadamente, juntamente com os guiões de apresentação e todo o restante material escrito (reforçando o contacto para lembrar em datas mais próximas do evento).

Juntamente com o material supramencionado, fazer uma listagem de agradecimentos, mencionando todos os colaboradores/patrocínios que auxiliaram a dinamização do evento.

Garantir que todos os recursos materiais (principalmente advindos de patrocínios) estão sob a posse da organização, ou no mínimo, confirmados pelo menos com uma semana de antecedência.

Definir antecipadamente os temas a abordar e as intervenções a realizar, para garantir comunicações com conteúdo significativo e com elevada expressividade na ACPC. Este ano sentimos que a nossa intervenção de investigação foi muito breve, afetando negativamente a qualidade da mesma.

Destaca-se igualmente a importância do grupo. Este é um momento essencial do estágio, e aquele que mais exposição externa tem. Isto significa que durante todo este processo, não deve haver momentos em que o “eu” antecede o restante grupo. É necessário ceder, cooperar, debater, mas nunca deixar o ganho pessoal ultrapassar o bem do grupo e do evento. É um momento de assumir responsabilidades e negar desculpas, em que é necessário traçar uma linha que todos sigam.

Quanto aos patrocínios, o não será garantido, por isso recomendamos que não hesitem nos contactos, pois garantimos que fomos ignorados/recusados mais do que efetivamente aceitaram colaborar connosco. Não importa a antecedência do contacto, é necessário manter contacto recorrente com as entidades que procuram colaborar. Igualmente, é necessário compreender que estas precisam de se comprometer com o evento ou com os representantes do mesmo, para melhor garantir a sua colaboração.

Por fim, e acima de tudo, procurem se divertir durante todo o processo, pois como nota pessoal, considera-se a coletiva como um dos pontos altos do EP, e o resultado desta demonstra que uma boa dinâmica e sinergia de grupo resultam num trabalho de qualidade.

Capítulo IV- Atividades de Integração no Meio Escolar

Neste capítulo, serão abordadas as atividades desenvolvidas no âmbito da direção de turma (reuniões quinzenais com o Conselho de Turma e outras atividades grupais), no acompanhamento do Grupo Disciplinar 620, apresentando-se também a Ação de Extensão Curricular. Embora a caracterização da turma tenha sido apresentada ao CT, toda a informação relativa à mesma encontra-se no capítulo II.

1. Atividades no âmbito do conselho de turma

O CT é um elemento fulcral na integração e coordenação dos diferentes elementos da organização, cabendo-lhes ter um papel ativo na articulação, sequencialidade e avaliação das aprendizagens, desde a definição de competências essenciais, gerais e transversais, adequando as orientações curriculares e o currículo nacional à realidade dos alunos da turma, numa perspetiva de inclusão de todos os alunos (Santos & Lozano, 2017).

As atividades definidas no âmbito do CT, são atividades que, por iniciativa do estagiário ou por iniciativa de todo o grupo, visam potenciar a qualidade de todo o processo de E-A. Sendo esta uma turma do curso de Ciências e Tecnologias, o CT é constituído por docentes das disciplinas de Biologia, Física e Química (sendo esta a DT), Matemática A, Português, Inglês, Filosofia e EF (acompanhado pelo professor estagiário).

1.1. Reuniões quinzenais

Durante o presente ano letivo, em continuidade com as medidas pós-pandémicas, o CT reunia-se quinzenalmente, online, através da plataforma *Google Classroom*, para discutir diversas questões relacionadas com a dinâmica da turma, comportamentos e empenho dos alunos, dificuldades e potencialidades dos mesmos, estratégias pedagógicas, promoção da interdisciplinaridade e situações específicas dos alunos (socioeconómicas, familiares ou de saúde). Estas reuniões contribuíram para o planeamento das intervenções ao longo do ano.

A participação nestas reuniões, proporcionou uma visão mais abrangente do processo de docência, permitindo adquirir conhecimento sobre as questões burocráticas, como a formulação de atas e a comunicação entre órgãos escolares, e compreender o apoio prestado pelos docentes ao desenvolvimento dos alunos. A regularidade das reuniões permitiu um acompanhamento mais próximo dos alunos numa perspectiva geral, auxiliando os ajustes realizados na EF, nomeadamente na promoção de competências como o trabalho autónomo, o respeito por normas e a resiliência, com vista a melhorar o desempenho dos alunos em outras disciplinas.

Destas reuniões destacavam-se alguns pontos relativos à turma:

- Dificuldades gerais da turma na interpretação e resolução de tarefas que envolvem raciocínio, observadas também nas aulas de EF;
- Fragilidades na base escolar de muitos alunos, levando a dificuldades na realização de tarefas básicas e, em alguns casos, a desistências ou mudanças de curso;
- Resistência dos alunos em concretizar trabalho autónomo, identificada igualmente na EF;
- Debate e formulação de estratégias pedagógicas para mitigar os problemas e promover a ação interdisciplinar.

As reuniões quinzenais, fomentaram igualmente uma maior proximidade entre os docentes, facilitando a implementação de projetos transdisciplinares e a adaptação das estratégias de ensino, de forma a responder melhor às necessidades dos alunos

Por exemplo, ao se perceber que muitos alunos apresentavam dificuldades na interpretação e resolução de tarefas que envolviam raciocínio, foi possível integrar atividades em EF que não só promoviam a APTf, mas também estimulavam o pensamento crítico e a resolução de problemas (pontos [1.](#) e [5.](#) Cap. V)

Adicionalmente, ao se reconhecer a resistência dos alunos na realização de trabalho autónomo, procurou-se implementar atividades que incentivavam a autonomia e a responsabilidade, contribuindo para o desenvolvimento de competências transversais essenciais (MED e Apps).

No entanto, considera-se que poderiam ter sido realizadas um maior número de atividades multidisciplinares, sendo uma estratégia particularmente eficaz na preparação

dos estudantes para o futuro, ao promover inovações didáticas que estimulam as suas capacidades (Shopova & Velcheva, 2023).

1.2. Gestão da turma através do Place

Complementarmente às reuniões quinzenais, o orientador cooperante também nos cedeu a responsabilidade pelo registo de presenças e formulação de sumários na plataforma *Place*, durante a totalidade do ano letivo. Igualmente, foi explorada a plataforma da Secretaria Regional de Educação e Ciência e Tecnologia, que é utilizada maioritariamente para o agendamento de visitas de estudos ou outras atividades extracurriculares. Estas são plataformas extremamente intuitivas, nas quais se rentabilizam alguns dos processos burocráticos associados à lecionação. Estas tarefas foram uma boa preparação para a futura integração no contexto de ensino como profissionais, pois permitiram adquirir um bom domínio das plataformas a utilizar.

1.3. O papel do Diretor de Turma

A função de DT é essencial para garantir um desenvolvimento educacional holístico, atuando como ponte entre a escola e a família e promovendo a coesão do projeto educativo da turma (Favinha et al., 2012). A principal responsabilidade do DT é conciliar estes dois núcleos, coordenando o projeto de turma e incentivando a participação de todo o CT, com o objetivo comum do sucesso educativo dos alunos (Clemente & Mendes, 2013). Para alcançar este sucesso, o desempenho do DT depende não só de competências técnicas, mas também de liderança e adaptação ao contexto educativo.

Durante o EP, ficou evidente a importância do papel do DT, tanto pela análise dos contactos com esse profissional, quanto pela reflexão teórica sobre as suas funções. A proximidade que o DT estabelece com os alunos, os docentes e os EE é determinante para o desenvolvimento social e pessoal dos alunos, facilitando a resolução de conflitos e promovendo um ambiente escolar de confiança e respeito (Boavista & Sousa, 2013). Contudo, a função do DT apresenta desafios exigentes, como a necessidade de uma forte capacidade de comunicação, adaptação, liderança e gestão de conflitos, bem como a competência para lidar com a burocracia associada ao cargo. Além disso, este papel acarreta um desgaste emocional, principalmente quando o DT coordena mais de uma turma (Gouveia, 2022).

Para uma atuação eficaz, o DT precisa desenvolver competências interpessoais, organizacionais e ter uma elevada inteligência emocional, envolvendo-se de forma comprometida e promovendo o crescimento contínuo da turma e de todo o CT. Assim, a sua intervenção combina liderança, empatia e gestão de responsabilidades, tornando esta função uma oportunidade de crescimento profissional e pessoal contínua. A experiência do EP teria sido enriquecida com um acompanhamento direto do DT, o que permitiria familiarizar-se com tarefas como a verificação da assiduidade, a comunicação com EE e a atualização de processos dos alunos, entre outras (Viveiros, 2024; Gouveia, 2022).

Apesar de não ter existido um acompanhado próximo de um DT, o EP proporcionou o desenvolvimento de competências relevantes para a prática docente, especialmente no contexto burocrático e administrativo, como a formulação de atas, a comunicação entre órgãos escolares e a utilização da plataforma de gestão escolar Place. A responsabilidade pelo registo de presenças, a formulação de sumários e a gestão de visitas de estudo contribuíram para uma adaptação mais sólida às exigências desta área. No entanto, o não acompanhamento direto do DT claramente foi uma fragilidade do EP

1.4. Caminhada Multidisciplinar

Esta atividade surge fruto da iniciativa do CT do 10º que durante uma reunião apresentou um elevado interesse em formular atividades que potencializassem a interdisciplinaridade, saindo do espaço escolar para promover experiências pedagogicamente ricas. Assim, ficou definido a realização de uma levada que se estendia da encumeada até as ginjas, ideia formulada pela professora de biologia em consenso com os restantes professores do conselho de curso.

1.4.1. Pré Intervenção

Realizada a 24 de abril, a caminhada teve como objetivos promover a AF em ambiente natural, sensibilizar os alunos para questões de segurança na natureza, estimular a reflexão sobre recursos materiais e ambientais, e exercitar o pensamento crítico acerca das caminhadas. No âmbito da EF, recorreu-se à aplicação *Stridekick* para monitorizar o número de passos dos alunos, promovendo a reflexão sobre a eficiência da caminhada.

1.4.2. Intervenção

Antes da atividade, cada professor preparou tarefas complementares para serem realizadas durante o percurso. No dia, os alunos reuniram-se na escola para o transporte até o ponto de partida. Com o apoio de três professores colocado estrategicamente na estrutura do grupo, os alunos receberam informações sobre plantas e processos geológicos da flora presente no trajeto. A caminhada incluiu assim trechos de diversidade natural, como túneis, cascatas e paisagens desafiantes, promovendo uma experiência estimulante para os participantes. A meio da caminhada, foi feita uma pausa para almoço e atividades lúdicas livres, onde os alunos puderam interagir e realizar atividades de forma autônoma.

1.4.3. Pós Intervenção/Principais ilações

Os alunos avaliaram a experiência de forma positiva, destacando-se a colaboração do CT e o ambiente favorável de interação com os professores presentes, o que aumentou o comprometimento dos alunos. Contudo, alguns pontos poderiam ser melhorados, como a extensão do percurso (que se revelou fisicamente exigente para alguns alunos) e o trajeto final, que após o almoço se mostrou extenso e pouco apelativo. Também a questão da segurança foi relevante, pois alguns alunos foram incentivados a correr em áreas de terreno irregular, sugerindo-se a criação de um plano de emergência para incidentes, o qual poderia ser construído pelos alunos.

No que toca à preparação, teria sido útil instruir os alunos sobre a arrumação das mochilas para otimizar o desempenho durante a caminhada. Adicionalmente, a participação de outras turmas na atividade foi algo desestruturada, sendo possível uma maior integração entre os professores e objetivos comuns. A ligação entre a natureza e a tecnologia também poderia ter sido mais explorada, por exemplo, com o uso de aplicações móveis para identificar plantas, o que teria facilitado o fluxo da caminhada.

Apesar destas considerações, a atividade cumpriu os objetivos iniciais. Os alunos alcançaram a recomendação diária de passos, demonstraram respeito pela natureza e desenvolveram uma capacidade de reflexão crítica. No entanto, a segurança foi um aspeto menos positivo, reforçando a necessidade de maior envolvimento dos alunos no planeamento. No geral, a caminhada revelou-se uma experiência enriquecedora e divertida, proporcionando um ambiente positivo para o desenvolvimento de competências em várias áreas.

2. Reuniões do Grupo Disciplinar 620 – EF

As reuniões do Grupo Disciplinar 620, referem-se a reuniões que envolvem todos os professores de EF que lecionam o 3º ciclo e secundário na instituição escolar de acolhimento. Estas reuniões ocorreram por norma, mensalmente, e visavam ser momentos de exposição e reflexão de informações relativa a:

- Alterações de normas regulamentares ou orientadoras;
- Atividades desportivas desenvolvidas na escola;
- Atividades intra e interescolares relativas ao DE;
- Gestão dos espaços desportivos e racionalização dos recursos disponíveis;
- Assuntos complementares sobre situações específicas de interesse do grupo.

À semelhança da participação nas reuniões do CT, presenciar estas reuniões permitiu experienciar uma nova realidade que, até então era desconhecida. Esta é uma escola que apresenta um grupo docente altamente heterogéneo, em relação a experiência, as vivências desportivas e de ensino. O papel de delegado de grupo, é crucial pois é necessário gerir um conjunto de opiniões e intenções que nem sempre são consensuais, a experiência neste papel é crucial, bem como a ponderação e o bom-senso. Uma das dimensões mais interessantes de analisar nas reuniões (e em posterior contacto informal com diversos professores do grupo), foram as dinâmicas Intra grupais que se criaram no cerne do grupo de EF.

Porém, este era um grupo que apresentava uma elevada capacidade de debate e reflexão, chegando facilmente a consensos no que diz respeito às diversas temáticas anteriormente referidas e a outros problemas apresentados ao longo do ano letivo. Foi altamente profícuo, observar o modo como os professores solucionavam problemas, utilizando também questões legislativas e burocráticas, sendo que se desconhecia a influência dos mesmos na intervenção dos professores.

A participação nestas reuniões, foi um meio de aproximação com os professores do grupo disciplinar 620, sendo partilhadas experiências, conhecimentos, e histórias que não só marcam o percurso académico e experiência profissional, como também servem de preparação para o mundo profissional e para a vida na sua generalidade.

3. Ação de Extensão Curricular

3.1. Enquadramento inicial

A atividade de extensão curricular (AEC) integra-se nas linhas programáticas do EP do MEEFEBS, como uma atividade obrigatória a desenvolver. Esta atividade deverá abranger, no mínimo, a turma em que é efetuada a intervenção pedagógica, sendo simultaneamente proposto integrar os professores do CT, os orientadores cooperantes e científicos, e os EE.

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 EE, e com outros professores que compõem o CT. 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.

3.2. Planeamento

No planeamento da AEC, procurou-se promover o trabalho colaborativo entre os diversos núcleos de estágio do MEEFEBS, procurando envolver as escolas de todos os núcleos de estágio. O objetivo geral era potenciar o inter-relacionamento entre alunos de diferentes escolas e faixas etárias, cooperando ou competindo em atividades comuns. No entanto, a participação de dois núcleos de estágio foi impossibilitada, por questões regulamentares e burocráticas, ou por falta de interesse em integrar a atividade, isto porque a participação dos núcleos justificava-se apenas se estivesse alinhada com os objetivos pedagógicos das turmas em questão.

Ao longo do planeamento, realizaram-se várias reuniões entre os núcleos de estágio para definir as atividades da AEC, mantendo os orientadores com acesso constante às informações relativas à atividade. 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.

Estas são atividades muitas vezes deixadas de parte em prol das matérias mais convencionais, porém apresentam potenciais benefícios para a saúde física e desenvolvimento social dos alunos (Gruno & Gibbons, 2020). Porém a dificuldade

sentida em implementá-las no contexto escolar é algo comum (Pereira et al., 2013), onde muitas vezes este tipo de matéria é lecionado no próprio espaço da escola, um contexto que é bem conhecido pelos alunos, o que não seria problemático se esta condicionante não levasse a que os princípios ativos deste tipo de conteúdo fossem desvirtuados, bem como os comportamentos solicitados (Fernando et al., 2018).

Procurando neste sentido selecionar o melhor dia para a atividade, a data da AEC foi marcada para 11 de abril de 2024 (apêndice 20), considerando fatores como a ausência de avaliações nas outras disciplinas, a preferência por uma quinta-feira para coincidir com as aulas de EF dos diversos núcleos de estágios e a realização após a ACPC e o Seminário de Desporto e Ciência. Considerando os fatores supramencionados, a atividade ocorreu na quinta de São Roque devido à sua proximidade geográfica às diferentes escolas e características que lhe concede elevada variabilidade, solicitando aos alunos comportamentos mais direcionados para aqueles pretendidos.

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 a Hortamadeira, apoios que envolveram a disponibilização de material e transporte, bem como alimentação e prémios. Igualmente contamos com a colaboração do professor João Apolinário, que durante todo o processo auxiliou o grupo com a gestão espacial e material do evento.

3.3. Diagnóstico prévio e Objetivos

Nas diversas atividades realizadas ao longo do ano letivo, verificou-se que a turma possui algumas dificuldades na comunicação e relação entre diversos grupos, principalmente em atividades em que envolviam elementos externos à turma. Nesta fase da PL, procurava-se igualmente reforçar os princípios de respeito, ética e *fairplay*, sendo um trabalho contínuo ao longo do ano letivo. Por fim, com a AEC, procurava-se fornecer aos alunos vivências menos comuns, que enriquecessem as suas vivências desportivas e potenciassesem o seu desenvolvimento numa perspetiva mais global.

Objetivos gerais

- Promover o desenvolvimento de competências sociais e comunicativas, consolidando a relação de proximidade com os professores participantes;

- Desenvolver valores como ética e o *fair play* através dos Desportos da Natureza e Matérias Alternativas, promovendo a socialização e cooperação inter-relacional entre os alunos dos diversos núcleos de estágio (num sistema de competição interescolar);
- Integrar os alunos, os EE e a demais comunidade educativa no processo de construção e acompanhamento da atividade.

3.4. Recursos humanos, materiais e financeiros

Na presente AEC, foram mobilizados diversos recursos humanos, materiais e financeiros. No que diz respeito aos recursos humanos, contou-se com a participação de 7 professores estagiários, para desempenhar o papel fundamental na orientação e supervisão da atividade e de 7 voluntários do 1º ano do Mestrado em AF e Desporto, 2 do 1º ano no MEEFEBS e 1 do 3º ano da Licenciatura em EF e Desporto, para a supervisão das estações.

Adicionalmente a organização responsabilizou-se por comprar bens alimentares nomeadamente, águas, bolachas e pães de leite. Este investimento teve como objetivo principal garantir alimentação para qualquer aluno que, por alguma razão, não possuísse lanche ou almoço durante a atividade, proporcionando assim um suporte nutricional básico para a realização das atividades inerentes à AEC.

Contribuição dos alunos e encarregados de educação

Procurando garantir que os alunos, auxiliados pelos seus EE, possuíssem um papel ativo no processo de desenvolvimento da atividade, assim como melhorassem diversas competências, estes ficaram encarregues por: i) 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]; ii) Elaboração das t-shirts; iii) Confeção das refeições/lanches, que poderiam ser partilhados com os restantes participantes (se possível); iv) Acompanhamento dos resultados da atividade em tempo real, através de um *link* online; v) Colaboração na recolha de jogos tradicionais que praticavam na altura e passíveis de se realizar na atividade (auxiliando na explicação das regras dos mesmos).

3.5. Fase de realização

No dia da atividade, foi primeiramente definido e operacionalizado um conjunto de regras imediatas de controlo e segurança. Posteriormente, todos os núcleos reuniram-se na Quinta de São Roque, para dar início às atividades. 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 dos alunos das diversas escolas.

Posto isto, as atividades iniciaram-se dentro do horário que tinha sido estabelecido. Estruturalmente, as apresentações das atividades seguiram a mesma lógica, com uma breve explicação por parte dos responsáveis de cada estação, 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 por cada rotação, era emitido o sinal sonoro, para todos os grupos rodarem de acordo com mapa de rotação. Relativamente à dinâmica de funcionamento propriamente dita de cada estação (regras de segurança, forma de pontuação, procedimentos, ...), esta constava num documento regulamentar concretizado para esta atividade.

De um modo geral, pode-se salientar que o programa foi cumprido na íntegra, mantendo-se a ordem de atividades inicialmente estipulada.

3.6. Reflexão

Numa perspetiva global, considera-se que a AEC foi bem-sucedida, porém, não obstante de existirem aspetos que em retrospectiva deveriam ser considerados com maior expressão, acompanhados de potenciais alterações que beneficiariam os objetivos definidos para a atividade.

Nesta lógica, destaca-se algumas potencialidades e limitações da AEC, visando refletir uma aprendizagem útil para futura organização de eventos/atividades. Assim, na tabela abaixo encontram-se os aspetos de destaque advindos da análise e avaliação efetuada:

Tabela 8- Análise das dos aspetos positivos e negativos da atividade

Aspetos positivos	Aspetos a melhorar
<ul style="list-style-type: none"> - Interação entre alunos de diferentes escolas e faixas etárias; - Presença de meios de socorro durante a atividade; - 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); - Boa organização e comunicação entre os responsáveis de cada uma das estações, permitindo o cumprimento dos horários estabelecidos para as rotações; - Os alunos demonstraram motivação e empenho em todas as atividades; - Nas estações sem competição os alunos tiveram a oportunidade de conviver 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. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade em envolver o CT e os encarregados de educação no dia da AEC; - Local para colocar as bolsas/refeições dos alunos; - Atividades realizadas em zonas de demasiada exposição solar, aumento o risco de sobre exposição; - Poucas zonas para a colocação e separação do lixo; - Falta de reconhecimento e necessidade de uma maior valorização do empenhamento dos alunos ao nível das t-shirts;

Com isto, não basta apenas identificar os aspetos a melhorar, mas concomitantemente aferir como é que estes podem efetivamente ser melhorados. Assim, considero que para comprometer os EE e o CT com a sua presença na atividade poderiam ter sido realizadas as seguintes estratégias:

- i. Enviar um convite formal aos EE e membros do CT, explicando os objetivos da AEC e o impacto positivo da sua participação;
- ii. Atribuir funções aos EE, como ajudarem na organização ou supervisionarem

- atividades, o que poderá motivá-los a participar presencialmente na atividade;
- iii. Realizar uma reunião pré-evento com o CT e os EE, destacando a importância do seu envolvimento;
 - iv. Inquirir ambos os grupos no sentido de aferir os dias e horas que possuíam maior disponibilidade para integrar a atividade;
 - v. Realizar a entrega de prêmios e um convívio final no fim de semana (ex: sábado de manhã), caso não fosse possível o acompanhamento da atividade na sua totalidade.

Quanto ao segundo aspeto referido, poderia ser realizada uma colocação das bolsas em pontos estratégicos, com sombra, que fossem de fácil acesso para os alunos (Ex: Cada turma colocava as suas bolsas debaixo de uma árvore que lhes seria atribuída);

Relativamente ao 3º aspeto negativo mencionado, este poderia ter sido colmatado através de:

- i. Possuir momentos recorrentes direcionados para a hidratação e recolocação de protetor solar e, em caso de necessidade, de abrigo momentâneo em locais com sombra;
- ii. Efetuar pedido a uma entidade externa para cedência de bonés ou guarda-sóis (especialmente úteis no campo multidesportivo);

Transitando para os problemas de recolha e separação do lixo, na AEC deveríamos:

- i. Possuir contentores de lixo reciclável e orgânico em pontos estratégicos e de fácil acesso, com sinalização clara da sua localização;
- ii. Reforçar a verificação de que os espaços utilizados no almoço estavam devidamente limpos após a sua realização (responsabilizando cada turma por um espaço específico);

Por fim, face ao último ponto, considero que poderíamos efetuar um concurso direcionado para destacar as t-shirts mais apelativas (envolvendo toda a comunidade participante na votação das mesmas, havendo premiação para os vencedores);

Posto isto, para melhor compreender os efeitos da AEC e os resultados obtidos, procuramos obter indicadores que nos auxiliassem a tirar ilações acerca do sucesso/insucesso da atividade. Para isso, foram inquiridos todos os participantes,

respondendo devidamente ao inquérito 77% (97) dos alunos, através de um questionário realizado no *Google Forms* (apêndice 21), composto por questões de natureza fechada, ou seja, escolha múltipla. Foi igualmente analisada o impacto apenas à turma de intervenção, contando com 100% dos participantes (n=12) da mesma.

Perceção dos alunos

A análise da atividade revelou aspetos positivos e negativos importantes. Entre os pontos positivos, destacam-se a oportunidade de experimentar diferentes modalidades (75%), a diversão proporcionada pelos jogos (75%) e a presença de uma equipa de socorro (50%). No que respeita à satisfação dos alunos, 100% consideraram a atividade divertida e demonstraram interesse em repeti-la, valorizando principalmente a petanca e os jogos tradicionais, enquanto o *Ultimate Frisbee* e o arborismo foram os menos apreciados.

No âmbito da interação, relacionamento, ética e fair play, todos os alunos reconheceram que a atividade promoveu o fair play e a socialização com colegas de outras escolas. No entanto, 42% mencionaram que a interação foi parcial, não se mantendo durante toda a atividade, havendo também insatisfação de 42% dos alunos com as equipas em que foram integradas.

Concretização dos objetivos (Segunda as AE e o PASEO)

Tendo em conta os objetivos definidos e os comportamentos solicitados aos alunos com a presente atividade, considera-se existir um alinhamento claro dos mesmos com as competências definidas no documento “PASEO”, contribuindo para uma educação global, abrangendo o desenvolvimento académico, mas também o crescimento pessoal, social e ético dos alunos.

Promover a adoção de hábitos de vida saudáveis e situações de prática desportiva num contexto fora do meio escolar (na sua dimensão física):

Este objetivo relaciona-se com a competência de “Bem-estar, saúde e ambiente”, ao destacar a importância da saúde física e mental, bem como da consciência ambiental, promovendo estilos de vida mais saudáveis para o bem-estar individual e coletivo. A realização de atividades fora do contexto escolar incentiva os alunos a explorar e interagir com diferentes ambientes e contextos sociais. Para verificar a obtenção deste objetivo, foram utilizados os seguintes indicadores: aumento do interesse pelas

atividades, qualidade dos alimentos trazidos pelos alunos (indicando uma escolha consciente) e o cuidado com a pegada ecológica, como a gestão do lixo e preservação da natureza.

Com base nestes indicadores, consideramos que o objetivo foi alcançado. Os dados mostram um elevado interesse dos alunos nas atividades e, em termos alimentares, 92% (11) demonstraram uma seleção consciente de alimentos, preparados por EE ou pelos próprios. A utilização de recipientes reutilizáveis, como marmitas e tupperwares, contribuiu para a redução de resíduos no local.

Promover o desenvolvimento de competências sociais e consolidar a relação de proximidade com os professores estagiários e com os restantes professores da turma:

Este objetivo está diretamente relacionado com a competência de “Relacionamento interpessoal”, destacando a importância de desenvolver habilidades sociais e a capacidade de comunicar eficazmente, promovendo relações positivas com professores e colegas. Para verificar o cumprimento deste objetivo, foram analisados os seguintes indicadores: cooperação intra e intergrupar para atingir os objetivos e respeitar normas, clima intra-grupal, e comportamentos de ética e fair play.

Com base nestes indicadores, constatou-se que o objetivo foi, em geral, alcançado. Embora nem todas as interações tenham sido positivas, observou-se uma progressiva desinibição dos alunos e um clima cada vez mais produtivo. As equipas colaboraram para alcançar consensos sobre as regras e resolver incertezas nas tarefas. Apesar de alguns alunos referirem atritos de personalidade, mostraram-se dispostos a superar essas dificuldades.

Em relação à ética e fair play, a percepção dos alunos foi bastante positiva, com todos os inquiridos a destacar o papel da atividade no desenvolvimento desses comportamentos. O prémio de fair play foi atribuído a uma equipa que incluía elementos da turma, reforçando este ponto forte.

Envolver os encarregados de educação na atividade

Consideramos atender à promoção da cidadania e participação, pois o envolvimento dos EE na AEC envolveu uma cidadania ativa e a participação comunitária, demonstrando a importância da parceria entre escola e família para o desenvolvimento educacional dos alunos. Os indicadores utilizados foram: a presença

de EE e membros do CT, o acompanhamento ao vivo da atividade através da Drive dos resultados, e a participação dos encarregados na preparação de t-shirts, lanches e almoços.

Apesar da dificuldade inicial em garantir a presença dos EE, estes participaram de forma positiva nas tarefas complementares e demonstraram interesse em acompanhar a atividade, contactando frequentemente os alunos para discutir resultados e segurança. A realização da atividade foi possível graças ao apoio dos professores do CT, que auxiliaram na calendarização e acompanharam o processo, embora não tenham participado no evento. Além disso, alguns membros do conselho forneceram material para atividades como os jogos tradicionais. Assim, tanto os EE quanto o CT desempenharam um papel essencial na realização da atividade.

Desenvolver capacidades e valores ligados à responsabilidade e respeito:

Este objetivo está relacionado com os valores de responsabilidade, integridade, cidadania e participação, fundamentais para a autonomia, responsabilidade e respeito pelas normas. Esses valores são essenciais para o crescimento pessoal e social dos alunos. Os principais indicadores utilizados para avaliar o cumprimento deste objetivo foram: respeito demonstrado por si próprio e pelos colegas, ponderação das ações em prol do bem comum, e capacidade de negociação em momentos de conflito.

Com base nos indicadores, constatou-se que o objetivo foi, em geral, alcançado, apesar de alguns episódios isolados onde os princípios e valores solicitados não foram respeitados. No entanto, no caso específico da turma observada, não houve relatos de incumprimento desses comportamentos, pelo que a participação dos alunos foi considerada positiva.

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:

As competências de “Sensibilidade estética e artística” e “Relacionamento interpessoal”, assim como os valores de responsabilidade, integridade e liberdade, foram contempladas nos objetivos, ao promover-se o fair play e a ética através dos desportos e atividades. Estes elementos contribuíram para o desenvolvimento da sensibilidade estética, bem como para a cooperação e socialização entre os alunos. Os

indicadores predominantes para avaliar este aspecto foram: cooperação intra e intergrupala para atingir os objetivos das atividades e respeitar as normas, clima intra-grupal gerado, e os comportamentos de ética e fair play demonstrados.

Com base nesses indicadores, constatou-se que o objetivo foi, em geral, cumprido. Embora o clima intra-grupal tenha sido um dos aspectos mais negativos relatados pela turma, a atribuição de cartões brancos a diversos grupos evidencia os comportamentos éticos dos alunos. Além disso, demonstra a capacidade dos alunos em trabalhar em grupos com elementos com os quais não possuem uma relação positiva, o que reflete uma evolução positiva ao longo da PL, especialmente em comparação com o início da intervenção.

Capítulo V - Atividades de intervenção na comunidade escolar

As atividades presentes nesta secção correspondem às que foram dinamizadas por um grupo/projeto escolar, ou criadas pelos estagiários. O seu enquadramento advém do interesse da escola em desafiar e dar oportunidades os estagiários em integrá-las, ou mesmo pelo interesse pessoal em fazer o mesmo.

Ainda que este tenha sido um ano letivo atípico, que limitou a dinamização de algumas atividades, procurou-se integrar e explorar o máximo de projetos e eventos possível.

Consequentemente, e como posteriormente aprofundado, integrou-se atividades do projeto +Saúde, do Departamento de Educação Especial (DEE), do Grupo de EF, do DE e algumas atividades de criadas por iniciativa própria. Devido às alterações de calendário e limitações espaciais da escola no presente ano letivo, atividades recorrentes como o Torneio das 4 Estações, e as atividades da Semana das Expressões não se sucederam como em anos anteriores. De igual modo, os poucos torneios desportivos existentes decorreram sempre no horário coincidente com as aulas na UMA, impossibilitando a nossa intervenção nestes. Assim sendo, destacamos a participação em 7 atividades (2 realizadas em escolas distintas de onde se realizou o estágio), sendo algumas iniciativas do grupo de estágio (enquadradas com o PEE) e outras propostas por grupos escolares.

1. Atividade Dia Mundial da Alimentação

A atividade desenvolvida no âmbito do “Dia Mundial da Alimentação”, no projeto +Saúde, foi organizada pelos professores estagiários em articulação com os docentes responsáveis. Esta consistiu em diversas provas de orientação, em formato de peddy paper, score e linear, realizadas na Quinta Magnólia, na qual participaram cerca de 70 alunos do 9.º ao 11.º ano. A escolha deste formato permitiu integrar conteúdos de diversas disciplinas, centrados em temas de alimentação saudável e hidratação. Os principais objetivos foram promover a interdisciplinaridade, incentivar a saúde e bem-estar através da AF, envolver professores de outras disciplinas na mesma e sensibilizar os alunos para a importância de uma alimentação saudável e do consumo de água. O nosso papel foi essencial tanto no planeamento quanto na execução da atividade, desde a definição dos percursos até à preparação dos recursos logísticos e materiais.

A intervenção decorreu de forma a garantir a segurança e a operacionalidade da atividade, que foi adiada devido ao mau tempo, mas sem comprometer a sua posterior realização. Durante a mesma, as equipas (formadas por alunos de várias turmas) orientaram-se pelo uso da aplicação iOrienteering, da qual realizamos uma formação prévia aos alunos das turmas de intervenção. Esta sessão demonstrou-se eficaz, dado que os alunos demonstraram capacidade de compreensão e autonomia para lidar com a aplicação na atividade. Com o apoio de alguns alunos, foi assegurada a monitorização da atividade, com distribuição de percursos e pontos de apoio, consolidando-se o evento com um desafio (“score”) de preenchimento de uma frase num tempo limite.

Refletindo sobre a atividade, os aspetos positivos destacaram-se no planeamento detalhado e no cumprimento dos objetivos, o que permitiu a realização segura da atividade, mesmo num local com obras em curso. A formação prévia mostrou-se uma decisão acertada, verificando-se uma maior autonomia dos alunos durante a prova. A criação das equipas, organizadas de forma mista, também favoreceu o espírito de cooperação e socialização entre os alunos, onde estes discutiam estratégias e trajetos a percorrer de modo a rentabilizar o tempo de prova. Contudo, surgiram aspetos a melhorar, resultantes de comportamentos inadequados de alguns alunos, que moveram ou danificaram os códigos QR e materiais em pontos específicos da prova. Esses comportamentos comprometeram a fiabilidade dos resultados e impediram a entrega de prémios, transformando o encerramento da atividade num momento de advertência sobre a importância do respeito pelo material.

A gestão da monitorização revelou-se uma área a melhorar, uma vez que uma supervisão de vários elementos, mais próximos de todos os pontos, poderia ter evitado os problemas de “vandalismo”. Futuramente, recomenda-se uma abordagem mais preventiva, através de instruções mais rigorosas sobre a preservação dos materiais e um controlo mais intenso das áreas de atividade, especialmente em eventos que envolvam um grande número de participantes desconhecidos.

Por fim, esta foi a primeira atividade em que visamos promover a interdisciplinaridade, incentivando a participação ativa dos professores das turmas envolvidas no planeamento e construção da atividade. Essa colaboração comprometeu os professores com o projeto e garantiu a sua presença no dia do evento, reforçando o envolvimento e apoio ao sucesso da atividade.

2. Atividade Dia Internacional das Pessoas com Deficiência: Comunidade Escolar

A EBSRAM celebrou o “Dia Internacional das Pessoas com Deficiência”, num evento organizado pelo DEE sob o tema “Cuidando da Diferença, promovendo a Autoestima e o Autocuidado”. Para assegurar a participação de toda a comunidade escolar, todas as aulas foram suspensas durante a realização da atividade, o que representou a primeira ação no ano letivo 2023/2024 alinhada diretamente com o objetivo principal do PEE, de “Aumentar os índices de Inclusão”. Demonstrando interesse em colaborar com a Unidade de Educação Especial (UEE) e engajar todos os alunos da escola, oferecemos a nossa ajuda ao DEE, embora sem um papel ativo no planeamento do evento. A nossa participação consistiu, assim, em apoiar na organização dos diversos *stands*, orientar os alunos e auxiliar os colaboradores nas suas tarefas ao longo do evento.

O evento reuniu uma variedade de atividades e *stands*, incluindo maquilhagem, cabeleireiro, pinturas faciais, apresentações musicais, danças pelo grupo *Dançando com a Diferença*, sensibilização pela PSP Funchal, e sessões com uma nutricionista e um chef que prepararam lanches e demonstraram arte em frutas. Durante estas atividades, estivemos envolvidos na operacionalização e apoio nas diversas estações, o que nos possibilitou um contacto direto com a comunidade escolar, bem como a oportunidade de observar como a inclusão pode ser promovida através de um leque diversificado de atividades.

A celebração do Dia Internacional das Pessoas com Deficiência foi, assim, um marco importante no compromisso da escola com a inclusão e respeito à diversidade. A iniciativa proporcionou momentos de interação e alegria, destacando a importância da autoestima e do autocuidado entre os alunos com deficiência. A presença de profissionais de diferentes áreas e a colaboração de várias entidades ilustraram que a inclusão vai além das responsabilidades do DEE, representando um esforço conjunto da escola e das entidades colaboradoras. Como reforça Sanahuja-Gavaldà et al. (2016), a colaboração e responsabilidade partilhada são essenciais para o desenvolvimento de uma escola inclusiva, onde todos participam em projetos comuns.

Esta atividade evidenciou o compromisso da escola e da comunidade com a inclusão e a sensibilidade para as questões da deficiência, sugerindo ainda que existe potencial

para desenvolver atividades periódicas em parceria com estas entidades, incluindo ações que podem estender-se para fora do espaço escolar, especialmente em torno das iniciativas da UEE.

3. Atividade Dia Internacional das Pessoas com Deficiência: Turmas

Para reforçar o compromisso da EBSRAM com a inclusão, alinhado ao seu PEE, foi organizada uma atividade desportiva adaptada em colaboração com os alunos da UEE, envolvendo turmas do estágio. A participação conjunta nestas atividades desportivas permitiu que os alunos desenvolvessem uma maior empatia e compreensão das dificuldades enfrentadas pelos seus colegas, promovendo um ambiente mais inclusivo e solidário (Belousov, 2016).

Os objetivos passavam por: (i) promover a inclusão de todos os alunos (independentemente das suas limitações); (ii) incentivar uma participação ativa nas atividades, com respeito, empatia e responsabilidade; (iii) sensibilizar os alunos para os problemas de saúde presentes no grupo da unidade, lidando com os mesmos; (iv) fazer com que os alunos compreendessem que é possível realizar prática desportiva, mesmo com a presença de certas limitações, participando em alguns desportos adaptados. A atividade ocorreu em dois momentos: de manhã com uma turma do 10.º ano, uma de 6.º ano e a UEE (totalizando 51 alunos), e à tarde, com a turma de intervenção e a UEE (20 alunos).

Beneficiando da experiência anterior de colaboração com a UEE, o processo de organização foi mais ágil, pois estávamos mais familiarizados com as necessidades dos alunos. Documentos detalhando questões de saúde e orientações das regras dos desportos foram previamente enviados aos alunos, permitindo-lhes uma preparação adequada. A intervenção contou com jogos com balões, Boccia, Voleibol sentado e danças inclusivas, ajustadas às limitações dos participantes.

Globalmente, a atividade foi positiva, com os alunos demonstrando uma compreensão maior sobre as limitações físicas e cognitivas e a relevância de adaptar o desporto a essas condições. A alta participação e entusiasmo dos alunos foi visível durante todo o evento, embora uma reflexão final sugira que, na parte da manhã, estações adicionais poderiam ter sido incorporadas devido ao elevado número de participantes. Como forma de consolidar a experiência, foi criado um cartaz

comemorativo com fotografias dos participantes da UEE e das turmas envolvidas. Esse cartaz, assinado pelos alunos e professores, servirá de recordação do evento e celebrará o esforço conjunto entre a escola e a UEE para construir uma experiência de inclusão significativa, sendo este afixado no espaço próprio da UEE.

4. Visitas de estudo ao 1º Ciclo

Nos últimos anos, a EBSRAM tem promovido diversas atividades nas escolas do 1.º ciclo para captar o interesse dos alunos pela continuidade da sua formação na instituição, especialmente através do grupo de professores de EF, que organiza jogos e atividades desportivas. Estas iniciativas possuem carácter lúdico, criando um ambiente estimulante onde os alunos podem desfrutar da prática de modalidades vivenciadas na EBSRAM. Constata-se que é possível e desejável que através do brincar possamos aprender de forma empenhada e responsável, num ambiente de autonomia e criatividade, com prazer e divertimento (Lopes, 2017). Assim a atividade consistiu em quatro atividades com objetivos pedagógicos e lúdicos: o jogo do galo com cones, o “Jogo da cadeira” com basquetebol, *KinBall* e uma corrida de estafetas para coordenação e agilidade.

Em termos de impacto, embora desconhecido o efeito direto desta atividade na escolha dos alunos pela posterior continuidade na EBSRAM, reconhece-se a importância de cativar o interesse dos pais, visto que são estes os decisores finais desta escolha. Quanto à execução, a atividade demonstrou ser motivante e desafiadora, permitindo aos alunos do 1.º ciclo trabalhar sobre habilidades motoras, sociais e cooperativas. A rápida adaptação aos imprevistos (dano à bola de Kinball) reforçou a importância de uma preparação mais abrangente, com planos de contingência, que poderiam ter evitado a necessidade de ajustes no momento. Esta experiência foi enriquecedora, proporcionando-nos contato com uma faixa etária diferente, evidenciando importância de uma comunicação clara e sintetizada, bem como de uma estrutura organizacional prática.

5. Dia Mundial da Água

Para celebrar o “Dia Mundial da Água”, foi organizada uma atividade comemorativa, em colaboração com o orientador cooperante e o projeto +SaúdeGZarco. Esta celebração, dividida em dois períodos (manhã e tarde) envolveu turmas do 9.º, 10.º anos e a turma de intervenção, integrando aproximadamente 55 alunos. Os principais objetivos da atividade foram sensibilizar para a importância da água, promover cooperação entre os alunos e abordar o tema de forma interdisciplinar, com apoio de professoras de diversas áreas. A atividade incluiu a criação e apresentação de um cartaz sobre a importância da água, com contribuições teóricas de diferentes disciplinas para enriquecer o conteúdo e estimular o envolvimento dos alunos e professores.

Durante o período da tarde, foram realizados jogos lúdicos que, para além de desenvolverem capacidades físicas, trabalharam competências cognitivas e socio afetivas dos alunos, integrando conteúdos de Biologia, Física e Química, e Matemática. Os alunos começaram por apresentar os cartazes que tinham preparado em grupo, avaliando-se critérios como o conteúdo, a estética gráfica e a mensagem transmitida. Após a votação do cartaz vencedor, realizou-se um circuito de atividades práticas, como uma pista de obstáculos e “batalha naval humana”.

Em geral, a atividade foi muito profícua, integrando-se com sucesso os conteúdos de diferentes disciplinas e proporcionando um ambiente interativo e motivador para os alunos. Observou-se um forte clima de cooperação e respeito entre os participantes, que mostraram grande envolvimento e capacidade de contornar dificuldades durante os exercícios. Contudo, alguns aspetos poderiam ser melhorados, como a colaboração do CT durante a atividade, que poderia contribuir com informações complementares nas secções específicas de suas disciplinas. Além disso, teria sido benéfico diversificar os exercícios para tornar as atividades mais desafiantes e adaptáveis, ampliando o envolvimento dos alunos.

Outro ponto a considerar foi a escolha do espaço para a apresentação dos cartazes. O ruído do pavilhão dificultou a compreensão das explicações, pelo que a utilização de uma sala mais apropriada teria permitido uma apresentação mais clara, seguida pela transição para o pavilhão para a realização das atividades práticas.

6. Colaboração em atividades externas à escola de estágio

6.1 XVII Festival de Desporto numa escola externa

O XVII Festival de Desporto da Escola Externa, foi organizado pelos professores estagiários da UMa, com apoio de estagiários da Universidade do Porto e professores de EF. Este evento destinou-se a todos os alunos, com especial enfoque nas turmas que tinham aulas de EF nesse dia. Os principais objetivos incluíram: promover modalidades menos abordadas nas aulas regulares, como Desportos Adaptados e ARE; despertar o interesse dos alunos por novas modalidades; e desenvolver o seu conhecimento sobre regras, materiais e estratégias. As atividades abrangeram *workshops* de Dança contemporânea, demonstrações de *karting*, uma mega-aula de dança e estações de Capoeira, Judo, Esgrima, *Boccia*, *Ultimate Frisbee*, *kickboxing*, *Break dance*, Zumba e Futsal. Para a organização, foi estabelecido contato com as entidades responsáveis para garantir disponibilidade e materiais, criando-se um inventário dos recursos existentes na escola.

A nossa colaboração foi solicitada dada a escassez de recursos humanos, ajudando na montagem das estações, na dinamização de atividades como o *Boccia* e o *Ultimate Frisbee*, realizámos arbitragem e participámos no *coffee break*. No balanço pós-evento, concluímos que a atividade foi bem-sucedida, com feedbacks positivos dos professores de EF e dos alunos, que demonstraram interesse em explorar algumas das modalidades fora do contexto escolar.

A nossa intervenção foi essencial, dado à falta de compromisso de alguns elementos-chave. Além disso, o tempo limitado (50 minutos) para as turmas participarem impediu uma exploração completa das estações, causando alguma insatisfação por parte dos alunos. Uma possível solução teria sido uma sondagem prévia dos interesses dos alunos para organizar as estações de acordo com as suas preferências e o compromisso dos professores para dedicar mais tempo à participação.

Outros aspetos positivos incluíram a disposição espacial das atividades e o *coffee break*, que promoveram um ambiente de convivência. Contudo, o evento poderia ter tido uma apresentação mais festiva e atrativa, com música, brindes e elementos audiovisuais que transmitissem o espírito de um festival escolar. A variedade das atividades e a integração de toda a comunidade escolar foram elementos marcantes, refletindo o espírito participativo da escola.

Em suma, participar neste festival foi uma oportunidade valiosa para colaborar num evento, num contexto escolar distinto, fortalecendo competências organizacionais e de adaptação. Os festivais desportivos escolares são fundamentais para o desenvolvimento do caráter dos alunos, promovendo disciplina, respeito e fair play (Nopembri et al., 2020). A realização de festivais desportivos nas escolas apresenta-se, portanto, como uma prática educativa benéfica e deve ser incentivada.

6.2. Franquinho Sustentável

O projeto “Franquinho Sustentável”, desenvolvido em colaboração com estagiários da Universidade de Coimbra e outros núcleos da UMa, teve lugar noutra Escola Externa à EBSRAM. Esta iniciativa visava sensibilizar os alunos para a importância da Agenda 2030 da ONU e para o desenvolvimento sustentável, adaptando o projeto “Franquinho – Caça ao Tesouro”, de 1995-1996, aos desafios atuais de sustentabilidade. Integrando várias áreas de conhecimento como Geografia, Matemática, Português e História, os alunos foram desafiados a responder a questões sobre conteúdos fundamentais e a sua relação com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. As atividades propostas incluíram modalidades como *Frisbee Golf*, *Laser Run*, Levantamento de Sacos de Areia e Transporte de Pneu, e um peddy-paper, com o objetivo de proporcionar aos alunos experiências práticas e lúdicas, enquanto promoviam a conscientização ambiental.

Os objetivos específicos do projeto incluíam a reformulação do “Franquinho” para que fosse uma atividade lúdica, focada no conhecimento e na sustentabilidade ambiental, promovendo também competências de trabalho em grupo e empatia. Para a sua implementação, foram estabelecidas parcerias com entidades como o Ludens Clube Machico, a Câmara Municipal de Machico e vários grupos disciplinares, assegurando-se os materiais necessários para a realização das atividades. Assim, os alunos vivenciaram tarefas relacionadas com a preservação ambiental, a cooperação e a prática de modalidades desportivas pouco convencionais, reforçando o seu sentido de cooperação e cidadania.

Durante a intervenção, foi-nos solicitada a colaboração no evento dado que um dos estagiários organizadores da Universidade de Coimbra havia sido aluno da UMa. Aceitámos de imediato o convite e, após colaborarmos no planeamento das atividades, cada membro do nosso grupo assumiu a responsabilidade por uma estação. Ficando encarregue da estação de levantamento do saco de areia, foi orientada a atividade de

forma a garantir que os alunos mantivessem a motivação e a competitividade saudável, aspetos que se destacaram positivamente, mesmo sem um prémio final. Isto poderá ter sido devido às características da atividade, à qual possuía uma dimensão social e concomitantemente competitiva, sendo estes os principais fatores para a motivação intrínseca para os alunos do sexo feminino e masculino, respetivamente (Rus et al., 2016).

A inclusão de temas de sustentabilidade alinhados com a Agenda 2030, incentivando os alunos a adotar comportamentos mais sustentáveis foi positiva, no entanto, a limitação de tempo na atividade poderia ter sido mitigada através de um ajuste nas estações, permitindo que todos os grupos começassem simultaneamente em locais diferentes para reduzir esperas e aumentar a dinâmica. A inter-relação entre turmas também poderia ter sido incentivada com grupos mistos, promovendo maior interação entre os alunos. Porém terá sido esta intervenção suficiente para alterar os seus comportamentos a longo prazo? Considera-se que não terá sido, porém este controlo é algo que poderia ter sido realizado, por exemplo através de uma auscultação do impacto da atividade posteriormente à mesma.

A nossa participação em eventos em escolas externas foi enriquecedora, pois possibilitou a vivência num contexto escolar distinto, expondo-nos a uma cultura escolar diferente e às suas metas específicas para a comunidade. Explorar diferentes contextos escolares foi uma vantagem para o EP, pois ofereceu uma perspetiva mais ampla sobre como as escolas variam na sua identidade e dinâmica, influenciando diretamente a forma de integração dos profissionais. Esta experiência contribuiu para o desenvolvimento de competências na organização e adaptação de eventos pedagógicos, permitindo-nos identificar alternativas para promover a interdisciplinaridade na EF. Além disso, estas atividades exigiram o desenvolvimento de capacidades de comunicação e *networking*, pela interação constante com pessoas e entidades externas, ampliando o leque de contactos e consolidando a nossa preparação para futuras colaborações educativas.

Capítulo VI - A Tecnologia e Atividades extra programáticas

1. As novas tecnologias e a escola

1.1. Enquadramento

A incorporação de novas tecnologias no contexto escolar tem sido um tema de interesse gradual, debatendo-se cada vez mais sobre como estas podem potenciar o processo E-A e, ainda mais, a sua aplicabilidade. Após a pandemia, houve um aumento considerável na utilização destes instrumentos, sendo que Cojocarú e colaboradores (2022) destacaram o uso de redes sociais, plataformas de *e-learning*, e aplicações móveis, como meio de facilitar a aprendizagem e a prática desportiva. Estas tecnologias, não só podem manter os alunos ativos, como também promover uma maior interação e motivação. A prática regular de exercícios físicos guiados por plataformas online, pode estar também associada a melhores níveis de saúde mental e física entre os estudantes, mitigando os efeitos negativos do confinamento (Deng et al., 2020). Pode-se então, considerar a pandemia como um veículo condutor para este foco acrescido da introdução das tecnologias no contexto do ensino.

Assim, a modernização dos métodos tradicionais e a introdução de tecnologias digitais, tem permitido, não só melhorar a qualidade do ensino, mas também aumentar a motivação e o envolvimento dos alunos. No caso da EF, este debate ganha ainda mais “nuance”. As novas tecnologias, apresentam-se como potenciadoras da eficácia na disciplina, ao oferecer soluções que combinam monitorização de saúde, avaliação de desempenho e estímulo cognitivo. Por exemplo, a utilização de dispositivos de monitorização de *fitness* e aplicações móveis permitem monitorizar o estado de saúde dos estudantes, a quantidade de AF realizada e a qualidade da execução dos exercícios (Shepelenko et al., 2023). Os mesmos autores também referem que a utilização de portfólios eletrónicos, também facilita a interconexão entre as tecnologias e o processo educativo, promovendo a criatividade tanto de professores quanto de alunos. Adicionalmente Chang et al. (2020), destacam que o uso de realidade aumentada e simuladores virtuais em aplicações móveis cria ambientes de aprendizagem interativos e imersivos, que aumentam o interesse e a participação dos alunos nas aulas de EF.

Observa-se, no entanto, que a implementação destas tecnologias enfrenta alguns desafios, incluindo o custo dos equipamentos técnicos, a necessidade de formação contínua dos professores e a adaptação dos conteúdos e métodos de ensino às novas

ferramentas tecnológicas (Yao, 2023). É essencial que os sistemas de apoio técnico e de garantia de equipamentos sejam melhorados, e que a literacia científica e tecnológica dos alunos e professores, seja reforçada para uma aplicação mais eficaz das tecnologias na EF.

Constata-se, que a tecnologia é uma ferramenta altamente útil no que toca ao processo de E-A, sendo que ignorar as potencialidades da mesma é correspondente a negar a sua existência, a falta de unidades curriculares associadas à tecnologia na formação inicial e contínua de professores pode resultar em deficiências na preparação para os desafios modernos da sala de aula, limitando o potencial transformador da educação. Das 11 instituições com mestrados profissionalizantes no domínio da EF em Portugal, apenas 3 possuem UC direcionadas para a Inovação e Tecnologia (Baeta et al., 2023).

Nesta lógica, durante o estágio, procurou-se explorar e averiguar diversos instrumentos tecnológicos acessíveis, de custo reduzido, e que possuíssem características e funcionalidades que promovam uma rutura com as abordagens atuais do ensino da EF (em último recurso, que rentabilizem os procedimentos atuais utilizados).

1.2. Implementação de instrumentos tecnológicos na intervenção escolar

Ao longo do ano letivo procurou-se verificar, de um ponto de vista operacional, a utilidade de diversos instrumentos tecnológicos para potenciar o processo E-A. Porém, vale a pena frisar que a utilização de instrumentos tecnológicos não significa efetivamente que as metodologias utilizadas são inovadoras (quanto baste os meios o são). Deste modo, os instrumentos utilizados visavam rentabilizar o processo de diagnóstico, prescrição e controle, criando, concomitantemente, dinâmicas que fossem tão pedagogicamente educativas como estimulantes e atraentes para os alunos.

Foram então exploradas dez aplicações tecnológicas: *WhatsApp*, *Stridekick*, *Google Fit*, *CoachNow*, *smartwatches Garmin*, *iOrienteering*, *SportIdent*, *Purple Pen*, *Just Dance Now*, e *Aula Digital*. Estas aplicações serviram para diversas finalidades, como facilitar a comunicação e partilha de informações (*WhatsApp*), monitorizar e promover a AF (*Stridekick*, *Google Fit*, *smartwatches Garmin*), acompanhar e fornecer feedback (*CoachNow*), planear e realizar atividades de orientação (*iOrienteering*, *SportIdent*, *Purple Pen*), desenvolver capacidades coordenativas e rítmicas (*Just Dance Now*) e

criar e partilhar material didático (Aula Digital, Banco Didático de APTf, Dossier de Ginástica MED, “Crescer é uma Luta”).

O *WhatsApp* possibilitou uma comunicação rápida e eficiente, sendo essencial para o envio de materiais audiovisuais e atualizações instantâneas entre professores e alunos. Já o *Stridekick* foi utilizado para monitorizar e incentivar a AF em contextos presenciais e não presenciais, promovendo a saúde através de desafios e comparação de dados coletados sobre a movimentação dos alunos. Com uma função complementar, o *Google Fit* foi usado para a recolha de dados de AF e sincronização com outras aplicações, ampliando o acesso para estudantes sem pedómetros. Por outro lado, o *CoachNow* destacou-se pela sua versatilidade em comunicação e feedback, permitindo uma interação personalizada com os alunos através de vídeos e análises de desempenho, potenciando o desenvolvimento cognitivo dos mesmos.

Nas atividades de Orientação, as ferramentas *iOrienteering*, *SportIdent*, e *Purple Pen* foram exploradas para delinear percursos e monitorizar o desempenho dos alunos por meio de *QR codes* e microchips, com resultados de classificação instantâneos. O *Just Dance Now* foi implementado para atividades de coordenação e ritmo, proporcionando um ambiente interativo e de fácil acesso para a dança de forma lúdica. Por fim, ferramentas digitais como *Aula Digital*, *Kahoot* e materiais didáticos digitais de aptidão (apêndice 22) e ARE (apêndice 23) permitiram uma organização de conteúdos interativos, reforçando a aprendizagem teórica de forma envolvente e acessível. Realça-se ainda a utilização da ferramenta “Crescer é uma Luta” (apêndice 24), criada no ano anterior na UC de “Inovação e Tecnologias do Desporto na Escola”, direcionada para a lecionação dos DC.

Com isto em mente, verificou-se que estes instrumentos promoveram uma maior autonomia dos alunos, incentivando a interatividade nas atividades, potenciando a motivação através do feedback imediato, possibilitando o acompanhamento contínuo e facilitando o acesso a conteúdos em ambientes presenciais e remotos. Estes também se destacaram por ampliar o alcance das atividades e a integração de tecnologia no processo educacional.

No entanto, algumas lacunas são claras na sua implementação, tais como a dependência de conexão à internet (em algumas) e o custo elevado para versões completas de algumas ferramentas, que acabou restringindo as funcionalidades. Outras

limitações incluíram o domínio tecnológico exigido, o acesso compartilhado a dados pessoais como números de telefone e a variabilidade na precisão dos dados dependendo da qualidade do dispositivo.

2. Atividades Extra Programáticas

As atividades extra programáticas, dizem respeito às atividades realizadas além das diretrizes do EP do MEEFEBS. Assim, neste capítulo estão presentes as atividades realizadas ao nível do DE e ao nível do ensino inclusivo, através da unidade da instituição de acolhimento, efetuadas em prol de um EP mais enriquecido, procurando-se não só conhecer novas dimensões do contexto escolar, como dar continuidade ao desenvolvimento das competências pessoais presentes neste processo.

2.1. Acompanhamento do Desporto Escolar

2.2.1. Enquadramento

O DE, entendido como o conjunto de práticas físicas e desportivas desenvolvidas como complemento curricular, tem assumido particular importância ao longo de todo o trajeto autónomo da RAM, em termos de políticas educativas e desportivas (Santos, 2020). O DE, faz parte do plano de atividades da escola coordenadas no âmbito do sistema educativo,

Para melhor compreender o DE, é necessário saber os seus objetivos, sendo eles:

- i. Melhoria da oferta desportiva;
- ii. Estimular a procura pelo DE;
- iii. Melhorar a qualidade da prática desportiva escolar;
- iv. Reforçar o trabalho multidisciplinar, as parcerias e os patrocínios;
- v. Consolidar o modelo já existente.

Enquanto futuros professores de EF, e considerando a elevada possibilidade de futuramente gerir um Núcleo do DE, considerou-se fundamental integrar um dos núcleos da escola de modo a conhecer mais detalhadamente como estes se operam.

Após uma análise à oferta do DE na escola de acolhimento, verifica-se a existência de seis núcleos, nomeadamente Ténis de mesa, Voleibol, Badminton, Madeirabol, Futsal e Ginástica de grandes superfícies-dança.

2.2.2. Intervenção no DE

Fruto do interesse pela área, e também devido às limitações apresentadas na compatibilidade de horários, decidiu-se integrar o núcleo de Ginástica de grandes superfícies- dança, encarando-a como uma oportunidade de aprendizagem, mas também por se considerar esta ser uma das áreas que poderíamos dar maior contributo.

Posto isto, é fundamental agradecer com muito carinho à professora responsável, que demonstrou uma grande acessibilidade e nos deu liberdade para explorar diversas abordagens nas atividades desenvolvidas. Com isto, a intervenção neste núcleo tinha com objetivo:

- i. Compreender como funciona a dinâmica de um núcleo do DE de um ponto de vista estrutural, organizacional e operacional;
- ii. Caracterizar o núcleo de dança com base nos elementos que o integram;
- iii. Divulgar o núcleo na escola e aumentar o número de participantes;
- iv. Introduzir novas dinâmicas que promovam a satisfação e empenhamento dos alunos integrantes.

Numa fase inicial, assistimos aos ensaios de modo a compreender a dinâmica instituída nos mesmos, recolhendo informações que nos permitissem caracterizar o núcleo, com o objetivo de planear uma intervenção. O núcleo era composto por alunas entre os 11 e os 14 anos, com metade se encontrando no mesmo há 3 anos. Inicialmente, as alunas manifestaram interesse em dança e em explorar novos estilos, como danças mais “mexidas” ou em espaços públicos, afirmando procurar ativamente trazer novos membros para o núcleo. A avaliação inicial revelou que 80% das alunas tinham expectativas muito elevadas para o núcleo e esperavam dos professores estagiários uma abordagem diversificada e enriquecedora. Também demonstraram interesse em integrar novas tecnologias nos ensaios, como o *Just Dance Now*, o que evidenciou uma receptividade a métodos de treino mais dinâmicos e interativos.

Procurando atender às expectativas, adotou-se uma abordagem estruturada e variada, dedicando-se a primeira parte dos ensaios à aprendizagem das coreografias definidas pelo departamento, com cada professor estagiário responsável por uma parte. Em seguida, foram abordados estilos de dança mais contemporâneos e sociais, como a Bachata, aproveitando a diversidade cultural das participantes. A integração do *Just*

Dance Now proporcionou momentos de alta motivação e competição saudável, apesar de inicialmente gerar alguma resistência por parte das alunas, que posteriormente passaram a antecipar com entusiasmo o momento dedicado a esta atividade.

Os ensaios gerais para a Cerimônia de Abertura do DE, que incluíram participantes de várias escolas e faixas etárias, consolidaram a preparação das alunas e aumentaram a sua confiança. Ao final do ano letivo, o número de participantes passou de 15 para 25 alunas, com 92% das alunas a expressar satisfação com a introdução de tecnologias nos treinos. As alunas apreciaram a variedade de atividades, afirmando que os ensaios se mantiveram desafiantes e motivadores, destacando a satisfação em aprender novas coreografias além das previstas.

Em suma, o objetivo de expandir o núcleo e responder às expectativas foi alcançado, refletido no aumento da participação e no elevado índice de satisfação. Contudo, a limitação de tempo e o cancelamento de uma apresentação pública adiaram o desejo das alunas dançarem para a escola, representando uma oportunidade de melhoria futura. Mais, os efeitos da intervenção a nível de continuidade posterior são incertos.

2.3. Ensino Inclusivo

2.3.1. Enquadramento

A educação inclusiva, tem se destacado como uma abordagem essencial para promover a equidade e o respeito à diversidade no ambiente escolar. Segundo Mantoan (2003), a educação inclusiva procura promover a integração de todos os alunos, independentemente das suas características individuais. Assim, esta abordagem não se limita a incluir alunos com deficiência, estendendo-se a todos e garantindo que todos têm oportunidades iguais ao nível da aprendizagem e do desenvolvimento.

Contudo, são vários os desafios enfrentados no que tange à implementação da educação inclusiva pois, muitas escolas ainda não possuem os recursos necessários e a formação adequada para atender às necessidades de todos os alunos de maneira eficaz (Sofiato & Angelucci, 2017). Paralelamente, a resistência institucional e cultural à mudança é um obstáculo significativo visto que a inclusão exige uma mudança na cultura escolar, onde todos os alunos são valorizados e suas necessidades são tidas em conta.

O surgimento da Declaração de Salamanca de 1994, tornou-se um marco importante no que toca à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), pois declarou “Escola para todos” ou “Escola Inclusiva” promovendo o acesso dos alunos com NEE às escolas regulares, realçando a necessidade das escolas e dos professores se adaptarem às necessidades e características dos alunos (UNESCO, 1994).

Neste sentido, torna-se fundamental saber distinguir “educação inclusiva” de “educação especial”, na medida em que estas não devem ser confundidas, apesar da educação especial fazer parte da educação inclusiva (Andrade et al., 2021). Posto isto, a educação inclusiva, deve ser entendida como uma proposta de um modelo de ensino que abrange todos os alunos, com ou sem necessidades, já a educação especial concentra-se mais frequentemente num determinado grupo de alunos com determinadas características.

Há então uma necessidade de que haja uma formação contínua dos professores para estarem preparados para lidar com as diversidades dos alunos dentro e fora da sala de aula, através da implementação de estratégias pedagógicas que atendam às necessidades de todos os alunos, beneficiando não só com alunos com necessidades educativas especiais, como também o ambiente educativo (Maturana, 2017).

2.3.2. A Unidade de Ensino Especializado

Caracterização

A instituição de acolhimento possui uma UEE composta por 9 alunos, dos quais 6 são raparigas e 3 são rapazes, distribuídos pelos diferentes anos curriculares. Entre esses alunos, 3 estão diagnosticados com Trissomia 21, 5 apresentam dificuldades no funcionamento intelectual e 1 com incapacidade intelectual. O grupo revela dificuldades ao nível da coordenação motora grossa, mais precisamente nas habilidades de locomoção como correr, andar, subir e descer escadas e, ao nível das habilidades manipulativas como chutar, agarrar e driblar. Existem ainda dois alunos que possuem todas estas dificuldades, contudo, com uma maior acentuação.

A limitação em movimentos básicos de locomoção e manipulação pode resultar em várias condicionantes para a autonomia na vida cotidiana, por exemplo, afetando a segurança do indivíduo ao deslocar-se e limitando a sua capacidade de realizar tarefas

de forma independente. As tarefas de manipulação podem ser igualmente desafiadoras, podendo esta limitação dificultar atividades básicas do dia-a-dia e até mesmo atividades mais complexas da vida profissional.

Trissomia 21

A trissomia 21, ou síndrome de *Down*, resulta da presença de uma cópia extra do cromossoma 21, afetando aproximadamente 1 em cada 800 crianças em Portugal (INR, 2021). Esta condição caracteriza-se por traços físicos específicos, como perfil facial achatado, baixo tônus muscular, mãos e pés largos com dedos curtos, além de défices visuais e auditivos (Starbuck et al., 2013). Nestes casos, a prática de exercício físico, especialmente de intensidade leve, como caminhadas, é recomendada, uma vez que promove melhorias na tonicidade muscular, coordenação motora e saúde cardiovascular (Berger et al., 1992).

Complementarmente, devido à prevalência de doenças cardíacas congénitas entre estes indivíduos, atividades de alta intensidade podem comprometer a saúde cardiovascular, pelo que os exercícios devem ser de intensidade baixa a moderada e supervisionados por profissionais (Canpolat, 2023). Além disso, a laxidade ligamentar e instabilidade articular comuns nesta população aumentam o risco de lesões, recomendando-se evitar movimentos de alto impacto (Boer & de Beer, 2019). Para assegurar um treino seguro, exercícios que exijam grande esforço respiratório devem ser ajustados com pausas e monitorização constantes para prevenir sobrecargas (Merzbach et al., 2023).

Deficiência intelectual

A deficiência intelectual caracteriza-se por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, afetando habilidades sociais e práticas do dia a dia, que se manifestam durante o desenvolvimento e têm impacto na aprendizagem e na realização de tarefas diárias (APA, 2013). As causas desta condição são variadas, incluindo fatores genéticos, complicações durante a gravidez ou o nascimento, e lesões na primeira infância (Sun et al., 2015).

Além das avaliações baseadas no quociente de inteligência (QI), a OMS considera ainda critérios como a capacidade de comunicação, autonomia nas atividades diárias, habilidades sociais e académicas funcionais, além das competências para o lazer e o

trabalho. A prática de atividade física regular é recomendada para pessoas com deficiência intelectual, uma vez que pode melhorar a função cognitiva, a saúde cardiovascular e a força muscular. Para otimizar estes benefícios e garantir a segurança, os programas de exercício devem ser adaptados às necessidades individuais, tendo em conta as habilidades e limitações físicas de cada pessoa (Heller et al., 2011).

2.3.3. Intervenção na Unidade de Ensino Especializado

Durante o EP, considerou-se que realizar atividades para a UEE seria algo enriquecedor, principalmente por nos permitir trabalhar com uma população distinta da que estávamos habituados. Com a realização das atividades com a UEE, foi possível promover a inclusão e a empatia em toda a comunidade escolar.

Neste sentido, foram então realizadas duas atividades durante o EP com a UEE (pontos 2. e 3. Cap. V). Assim, com estas atividades pretendia-se averiguar as diferenças ao nível do planeamento e dinamização de atividades para alunos com necessidades especiais, adaptadas às suas necessidades, melhorando-se concomitantemente a capacidade de adaptação a uma realidade completamente diferente. Observou-se que estas atividades suscitaram maior preocupação no planeamento, pois desde a natureza das atividades, intensidade, deslocamentos, espaços e segurança, há uma meticulosidade acrescida visto que cada aluno possui condições muito próprias, com uma resposta fisiológica e mental diferente face aos estímulos fornecidos. Igualmente suscitou-se uma necessidade acrescida de pesquisa para melhor compreender as condições de diagnóstico e posterior adequação das atividades às diversas condições.

Numa perspetiva geral, era pretendido, para os alunos integrantes nas atividades, desenvolver a interação e inclusão, potenciando-se a empatia e a entre ajuda durante as atividades. Este foi um fator que se verificou muito positivo pois, independentemente das necessidades dos alunos da UEE, estes são alunos afáveis, o que contribui para a interação e relação com alunos e outras turmas.

Durante o EP visámos efetuar mais atividades com este grupo, contudo, não foi possível operacionalizá-las. Estava planeada uma intervenção para o mês de maio, denominada “Maio Inclusivo”, em que durante 4 semanas deste mês os alunos iriam efetuar atividades às quintas e/ou sextas-feiras. Estas iriam ser dinamizadas pelo núcleo de estágio, com a colaboração dos alunos do 1º ano do MEEFBS e pelos alunos do 1º ano do Mestrado em AF. Porém, atendendo a intervenção nas instalações desportivas e a

grande lotação com as aulas de EF, não foi possível dinamizar as atividades inicialmente planeadas.

Em suma, a nossa intervenção com os alunos na unidade tinha como objetivo desenvolver capacidades que permitissem superar obstáculos, através da inclusão destes nas atividades realizadas com as nossas turmas, desenvolvendo assim um sentido de empatia e de respeito. Posto isto, todo este processo foi gratificante, pois pudemos aprender e desenvolver competências importantes para o nosso futuro enquanto profissionais de EF.

Capítulo VII- A Investigação no EP

A relação entre ensino e investigação, amplamente discutida na literatura, é essencial para o desenvolvimento da prática educativa. Tight (2016) defende que a interação entre ambos deve ocorrer a nível local para assegurar um fortalecimento mútuo, com a investigação a capacitar os professores na melhoria contínua das suas práticas, através de evidências científicas e reflexão crítica. Neste âmbito, a investigação-ação destaca-se ao colocar os professores como agentes centrais na investigação educacional, promovendo uma análise das próprias práticas e fomentando mudanças intencionais no ensino. Manfra (2019) corrobora este ponto de vista, enfatizando que a investigação-ação facilita a compreensão sobre o processo de aprendizagem, ampliando o conhecimento pedagógico e permitindo a transformação da prática educativa mediante reflexão e pesquisa contínua.

Contudo, Santos et al. (2020) sublinham que, embora a investigação-ação ofereça grandes benefícios, enfrenta também desafios significativos, especialmente em termos de barreiras metodológicas e na gestão simultânea de ensino e pesquisa. Refletir sobre essas dificuldades é fundamental para o aprimoramento da competência investigativa, promovendo assim uma melhoria contínua da qualidade do ensino. Além disso, Zhang e Fan (2019) indicam que a prática docente baseada em investigação influencia positivamente a aprendizagem dos alunos, melhorando a qualidade do ensino e promovendo maior compreensão e envolvimento por parte destes. Neste sentido, a investigação educacional possibilita que os professores adaptem as metodologias para responder melhor às necessidades dos alunos, criando ambientes de aprendizagem mais eficazes e envolventes.

Movidos por essa necessidade de pesquisar, avaliar e refletir, integramos e desenvolvemos diversos projetos de investigação durante o EP, com foco principal na exploração das potencialidades das novas tecnologias na EF. Em paralelo, as Ações Científico Pedagógicas facilitaram o desenvolvimento de competências essenciais na conceção, dinamização e avaliação de programas de intervenção, aplicando metodologias quantitativas e qualitativas, e na criação de publicações em eventos científicos. Aditivamente, toda a sequência de diagnóstico, prescrição e controlo inerente ao EP assume também uma dimensão investigativa, sendo os dados mais expressivos anterior e posteriormente apresentados.

1. TASRAM-CIT

Em ligação com o MEEFEBS da UMA, surgiu o projeto de investigação TASRAM-CIT, composto por coordenadores científicos, equipa de investigação e colaboradores, incluindo todos os estagiários do MEEFEBS.

O TASRAM-CIT, tem como intuito avaliar a influência da utilização dos manuais digitais em indicadores de saúde músculo-esquelética, na utilização e características da mochila, na composição corporal, na aptidão neuromuscular e aeróbia, nos níveis de AF, na concentração e atenção e na acuidade visual.

Relativamente aos procedimentos, este projeto foi implementado nas aulas de EF de todos os estagiários do MEEFEBS, tendo sido aplicados no início e no final do ano letivo. Neste sentido, cada aluno da turma efetuou: (i) Questionário (autoperceção postural; dores neuromusculares; utilização da mochila); (ii) avaliação postural através de observação; (iii) composição corporal, aptidão neuromuscular e aeróbia (FITescolas); (iv) concentração e atenção (entrevista).

Deste modo, integrar o projeto TASRAM-CIT permitiu um primeiro contacto com um projeto de investigação, mesmo antes do início do ano letivo, através de uma formação para aprofundar o conhecimento dos procedimentos protocolares, bem como para desenvolver a capacidade de avaliação e análise da informação recolhida. Em suma, a participação no projeto TASRAM-CIT e o desenvolvimento das ACP, contribuíram para reforçar a importância da investigação no EP e potenciais metodologias aplicáveis.

2. Comunicações e publicações desenvolvidas

2.1. Artigos, capítulos de livro, resumos e comunicações

Durante o EP, foram desenvolvidas diversas comunicações e trabalhos para eventos científicos. Neste sentido, realizou-se artigos e resumos científicos, bem como comunicações em eventos científicos, contando-se com 2 capítulos de livro, 3 artigos e 4 resumos em livro de Atas, 5 comunicações orais em eventos científicos e 4 comunicações em formato poster.

2.2. Capítulos de Livro

Como capítulo de livro, foram publicados 2 artigos. O primeiro, referente ao capítulo de livro do “XIX Colóquio Cie UMA - Formação de professores: contributos da

investigação”(apêndice 25) que decorreu no dia 15 de dezembro de 2023, nomeadamente:

- **Baeta, M., Silva, L.,** Bento, C., Antunes, H., & Rodrigues, A. (2023). A Inovação e a Tecnologia nas aulas de EF: Os contributos da Formação Inicial de Professores em Portugal. (em prelo)

Foram igualmente publicados dois capítulo de livro associado à “Ação Científico-Pedagógica Coletiva – Desafios da Escola e da EF” que decorreu dia 1 e 2 de março na Uma, sendo ele:

- **Baeta, M., Silva, L.,** Coelho, F., Rodrigues, A. (2024). Perspetivas dos professores e alunos sobre a utilização de tecnologias nas aulas de EF. Em Antunes, H., Lopes, H., Alves, R., Correia, A. L., Rodrigues, A., & Gouveia, É. R. (2024), *Desafios da Escola e da EF: Tradição e Inovação* (115-146). UMa. ISBN: 978-989-8805-97-3
- Bento, C., Faria, L., **Baeta, M., Silva, L.,** & Rodrigues, A. (2024). Potencialidades e condicionantes das tecnologias digitais nas aulas de EF. Em Antunes, H., Lopes, H., Alves, R., Correia, A. L., Rodrigues, A., & Gouveia, É. R. (2024), *Desafios da Escola e da EF: Tradição e Inovação* (264-269). UMa. ISBN: 978-989-8805-97-3

2.3. Livro de Atas

Para o Livro de Atas do Seminário internacional de Desporto e Ciência 2024, foram submetidos 2 artigos e quatro resumos , nomeadamente:

Artigos:

- **Baeta, M., Silva, L.,** Coelho, F., Rodrigues, A. (2024). Inovação e tecnologia na EF: propostas de promoção de hábitos saudáveis. Em Antunes, H., Lopes, H., Ornelas, R., Fernando, C., França, C., Martins, J., Santos, F., & Gouveia, É. (2024). *Seminário Internacional Desporto e Ciência 2024* (248-255). UMa 2024 – Funchal, Portugal. ISBN: 978-989-8805-98-0
- **Silva, L., Baeta, M.,** Coelho, F., Rodrigues, A. (2024). Inovação e tecnologia na EF: propostas de análise e acompanhamento do aluno. Em Antunes, H., Lopes, H., Ornelas, R., Fernando, C., França, C., Martins, J., Santos, F., & Gouveia, É.

(2024). *Seminário Internacional Desporto e Ciência 2024* (240-247). UMa 2024 – Funchal, Portugal. ISBN: 978-989-8805-98-0

Resumos:

- **Baeta, M., Silva, L.,** Coelho, F., Rodrigues, A. (2024). Inovação e tecnologia na EF: propostas de promoção de hábitos saudáveis. Em Antunes, H., Lopes, H., Ornelas, R., Fernando, F., França, C., Martins, J., Santos, F., & Gouveia, É. (2024). *Seminário Internacional Desporto e Ciência 2024* (248). UMa 2024 – Funchal, Portugal. ISBN: 978-989-8805-98-0
- **Silva, L., Baeta, M.,** Coelho, F., Rodrigues, A. (2024). Inovação e tecnologia na EF: propostas de análise e acompanhamento do aluno. Em Antunes, H., Lopes, H., Ornelas, R., Fernando, C., França, C., Martins, J., Santos, F., & Gouveia, É. (2024). *Seminário Internacional Desporto e Ciência 2024* (240). UMa 2024 – Funchal, Portugal. ISBN: 978-989-8805-98-0
- Andrade, S., Lopes, M., Damião, D., Silva, B., Saldanha, D., **Baeta, M., Silva, L.,** Antunes, H., Rodrigues, A (2024). Manuais Digitais na EF: A opinião dos professores. Em Antunes, H., Lopes, H., Ornelas, R., Fernando, C., França, C., Martins, J., Santos, F., & Gouveia, É. (2024). *Seminário Internacional Desporto e Ciência 2024* (305). UMa 2024 – Funchal, Portugal. ISBN: 978-989-8805-98-0
- Barros, T., Mendonça, D., Silva, P., Freitas, C., Rosário, T., **Baeta, M., Silva, L.** e Rodrigues, A. (2024). Perceção dos professores sobre a utilização de Tecnologias na EF: uma análise a indicadores sociodemográficos. Em Antunes, H., Lopes, H., Ornelas, R., Fernando, C., França, C., Martins, J., Santos, F., & Gouveia, É. (2024). *Seminário Internacional Desporto e Ciência 2024* (304). UMa 2024 – Funchal, Portugal. ISBN: 978-989-8805-98-0

2.4. Comunicações orais

Deste modo, foram realizadas cinco comunicações orais em eventos científicos. Uma destas, efetuada no “XIX Colóquio Cie UMa - Formação de professores: contributos da investigação” (apêndice 26), que decorreu no dia 15 de dezembro de 2023, nomeadamente:

- **Baeta, M., Silva, L.,** Bento, C., Antunes, H., & Rodrigues, A. (2023). A Inovação e a Tecnologia nas aulas de EF: Os contributos da Formação Inicial de Professores em Portugal.

Outras duas foram apresentadas aquando da “Ação Científico-Pedagógica Individual - Inovação e tecnologia na EF: Propostas de intervenção sem barreiras espaciais” que decorreu dia 21 de fevereiro de 2024 na sala de sessões da EBSGZ, sendo elas:

- **Baeta, M., Silva, L.,** Coelho, F., Rodrigues, A. (2024). Inovação e tecnologia na EF: propostas de promoção de hábitos saudáveis.
- **Silva, L., Baeta, M.,** Coelho, F., Rodrigues, A. (2024). Inovação e tecnologia na EF: propostas de análise e acompanhamento do aluno.

A comunicação que teve lugar na “Ação Científico-Pedagógica Coletiva – Desafios da Escola e da EF” que decorreu dia 1 e 2 de março na UMa, denominada:

- **Baeta, M., Silva, L.,** Coelho, F., Rodrigues, A. (2024). Potencialidades e condicionantes das tecnologias digitais nas aulas de EF. Em Antunes, H., Lopes, H., Alves, R., Correia, A. L., Rodrigues, A., & Gouveia, É. R. (2024), *Desafios da Escola e da EF: Tradição e Inovação* (264-269). UMa. ISBN: 978-989-8805-97-3

E por fim, uma comunicação realizada o Seminário Internacional de Desporto e Ciência 2024 que decorreu no Colégio dos Jesuítas no dia 14 e 15 de março de 2024, designadamente:

- Bento, C., Faria, L., **Baeta, M., Silva, L.,** Rodrigues, A. (2024). Os benefícios e os desafios das tecnologias digitais no ensino da EF.

2.5. Comunicações em formato poster

Relativamente às comunicações em formato poster, no Seminário Internacional de Desporto e Ciência 2024, foram apresentadas quatro comunicações, nomeadamente:

- **Baeta, M., Silva, L.,** Coelho, F., Rodrigues, A. (2024). Inovação e tecnologia na EF: propostas de promoção de hábitos saudáveis.
- **Silva, L., Baeta, M.,** Coelho, F., Rodrigues, A. (2024). Inovação e tecnologia na EF: propostas de análise e acompanhamento do aluno.

- Andrade, S., Lopes, M., Damião, D., Silva, B., Saldanha, D., **Baeta, M., Silva, L.**, Antunes, H., Rodrigues, A (2024). Manuais Digitais na EF: A opinião dos professores.
- Barros, T., Mendonça, D., Silva, P., Freitas, C., Rosário, T., **Baeta, M., Silva, L.** e Rodrigues, A. (2024). Percepção dos professores sobre a utilização de Tecnologias na EF: uma análise a indicadores sociodemográficos

Capítulo VIII – O potencial transformador da Educação Física sobre o aluno

Na EF é lógico, justo e relevante colocar as seguintes questões: no seu domínio, é importante focar-se apenas nas competências motoras? É possível utilizar as ações motoras como meio para alcançar outros objetivos, em vez de serem um fim em si mesmas? (Hortigüela-Alcalá et al., 2015). Esta secção, visa a refletir sobre os meios de atingir tais transformações tanto na PL, como nas restantes atividades realizadas. Com isto em mente, durante o EP foi realizado um constante esforço na procura de conseguir utilizar o desporto como meio transformador, e não como um fim a alcançar.

A EF e o Desporto, pelos princípios ativos que possuem, pelos comportamentos que solicitam, pelos imaginários que estimulam, pela relevância social que assumem, pelo caráter transdisciplinar da motricidade humana, podem e devem ser instrumentos privilegiados num processo educativo personalizado, em articulação e simbiose com a comunidade envolvente numa dimensão “glocal” (Lopes et al., 2023). Mesmo considerando as diretrizes da disciplina, verificamos que esta possui uma elevada flexibilidade face aos conteúdos a abordar, à ordem com que estes são abordados e aos métodos e estratégias a utilizar. Isto significa que se o objetivo é potenciar um certo tipo de transformações nos alunos, a EF possui plasticidade suficiente para responder às exigências atualmente impostas. Um exemplo é a potencialidade que os espaços possuem para a interação e relação entre os alunos. Neste contexto é necessário considerar as transformações que se verificou nos alunos, visto todo este processo se realizar em prol do seu desenvolvimento.

De forma geral, no final da intervenção foram registadas melhorias no desempenho motor e cognitivo, constatáveis nas avaliações formativas e sumativas (e no apêndice 27). Os resultados não apenas demonstram uma melhoria quase total em todos os testes físicos, como também a integração nas modalidades específicas melhoraram em termos de conhecimento e capacidade de resposta. A capacidade para realizar trabalho autónomo, melhorou de forma evidente, observando-se uma diminuição dos episódios de incumprimento de tarefas e um aumento da qualidade do trabalho produzido. Verificou-se ainda um aumento da prática desportiva fora das aulas, reportada pelos alunos e corroborada em alguns casos pelos dados obtidos nas aplicações móveis (como o aumento de atividade diária, ou participação em atividades fora do contexto escolar).

Os alunos relataram igualmente um maior interesse pelas matérias abordadas, com destaque para as ARE e Ginástica. O desenvolvimento da capacidade comunicativa e relacional, foi também notório (principalmente com elementos externos à turma, especialmente com jovens com necessidades especiais), assim como o domínio das competências tecnológicas associadas à prática desportiva, com os alunos a revelarem um melhor entendimento das plataformas digitais utilizadas, bem como as suas finalidades.

A intervenção pedagógica no ensino secundário, revelou assim diversos aspetos positivos, especialmente na relação criada com os alunos, que proporcionou climas de aula amplamente favoráveis. As UD's de ARE e de Ginástica mostraram-se particularmente eficazes, com uma evolução notável em ambas as matérias e um elevado grau de satisfação dos alunos, os quais expressaram o desejo de estender estas no tempo, o que poderia ter sido mais explorado ao longo do EP. Estas matérias foram fulcrais para a promoção da autonomia, criatividade, capacidade colaborativa e domínio tecnológico. O interesse acrescido pelos DC foi igualmente notado. Porém, deveria ter sido aferido se este aumento de interesse surge fruto da modalidade em si (talvez por falta de vivência prévia) ou devido ao modo que estas foram lecionadas (podendo ter o mesmo efeito independentemente da matéria).

Adicionalmente, verificou-se algum desfasamento entre as intenções e objetivos da EF, como a capacidade de adaptação, e o que realmente se fez na prática. Como Simões et al. (2015) verificam, as regras das modalidades condicionam as respostas que são dadas, mesmo quando se encontram fora da aplicação das mesmas. Devemos assim, nos reger sempre pelas regras das modalidades ou devemos utilizá-las como um meio de exploração de competências mais transversais? Estaremos a desvirtuar o desporto ou a enaltecer o ensino? Constata-se dever haver um equilíbrio, mas a questão é quando e como se deve optar por cada uma das abordagens, sendo esta uma dúvida que se mantém.

Assim, reconhece-se que os desportos de raquete poderiam ter sido explorados de forma mais abrangente, abordando os aspetos educativos de forma mais integrada. A perspetiva adotada nestas matérias isolou-se em demasia do restante processo, e embora isso não represente uma fragilidade grave, sinto que a aplicação de estratégias mais interligadas com as restantes matérias abordadas no desenvolvimento integral do aluno poderia ter enriquecido o potencial transformador destas atividades.

Focado na adaptabilidade do processo, a duração das UD's foi flexível face ao ritmo de aprendizagem dos alunos, exceto no caso dos DC, nos quais se observaram dificuldades em alcançar os comportamentos esperados devido à gestão temporal. Esta matéria, poderia ter sido estendida no tempo (Ex: 10 a 20 minutos por aula), no entanto, não foi devidamente antecipada a redução do nº de aula no 3º período. Para responder melhor às características da turma, foi necessário um equilíbrio entre a variabilidade e a manutenção de conteúdos.

Porém, e considerando o PASEO, as competências que demonstram-se como sendo as que necessitam de maior atenção no próximo ano letivo são: Linguagem e Textos (o domínio de diversos tipos de comunicação e escrita apresentam-se ainda relativamente fracos); Pensamento Crítico e Criativo (observando-se melhorias, os alunos apresentavam ainda algumas dificuldades na associação de conhecimentos e na inventividade e previsão do impacto das ações, principalmente no contexto das modalidades desportivas). Mais, valores como a excelência e exigência devem ser reforçados, pois crê-se que os alunos podiam possuir maior rigor nos trabalhos desenvolvidos (principalmente de cariz teórico e científico).

Para futuras intervenções, considera-se que o diagnóstico inicial deve possuir uma vertente mais objetiva face as potenciais competências que pretendemos trabalhar. Assim, capacidades como hábitos de trabalho, autonomia e pensamento crítico, foram inicialmente mal diagnosticadas. O primeiro contacto com esta realidade, gerou uma sensação de incapacidade e dúvidas consideráveis, sendo este o momento mais desafiador da intervenção. A falta de familiaridade com a turma e a incerteza quanto ao contexto escolar prejudicaram a fase de planeamento, e em retrospectiva, reconheço que uma abordagem mais objetiva e com estratégias mais claras teria sido benéfica, permitindo um melhor acompanhamento destas capacidades durante todo o ano letivo. O próprio planeamento de todas as atividades anteriormente mencionadas, deveria ter sido concretizado com uma maior objetividade nos indicadores a avaliar face às competências a desenvolver, no sentido de não só complementar as restantes avaliações, como retirar a subjetividade que surgiu no momento de averiguar as transformações pretendidas.

Apesar das dificuldades iniciais, compreendi que a PL implica um grau elevado de incerteza, em que a capacidade de adaptação supera a de planear. O planeamento, como Bento (1987) define, resulta de uma previsão mental do processo de E-A ajustada ao

contexto em que o professor atua. A insuficiência de experiência e de conhecimento do contexto contribuiu certamente para as dificuldades iniciais, o que só poderá ser plenamente compreendido com futuras vivências.

Outro potencial aspeto transformador a considerar seria o desenvolvimento de atividades fora do espaço escolar, limitadas pela própria escola. Como mencionado por Rodrigues (2023) e Abreu (2023), as atividades extracurriculares são motivadoras para os alunos e favorecem o convívio social. Neste sentido Schwamberger e Sinelnikov (2015), defendem a importância dessas atividades para a promoção de hábitos saudáveis a longo prazo. Embora o processo burocrático e a necessidade de permutas entre disciplinas tenham colocado restrições, foi notável que, apesar dos entraves, poderia ter sido feito um esforço maior para aumentar o número de atividades externas. Sendo algo pouco investigado, esta abordagem poderia potenciar a autonomia e adaptação a novos contextos, as relações interpessoais e sociais (podendo interagir com novos grupos e pessoas), responsabilidade e bem estar (promovendo a preocupação com códigos de conduta e cidadania ativa), podendo ser igualmente mais motivador e marcante no seu percurso escolar.

Em relação à turma de 5.º ano, esta proporcionou uma vivência numa realidade bastante distinta. O “transformar” traz consigo novos desafios, como a gestão comportamental da turma, marcada por uma elevada taxa de comportamentos de desvio. Foi necessário adotar uma postura mais autoritária, com a implementação de regras e rotinas para otimizar os tempos de organização nas aulas. Esta autoridade teve como objetivo não o controlo, mas a orientação eficaz dos alunos para alcançar objetivos concretos (Johler et al., 2022). Desta feita, foi possível constatar um aumento gradual da responsabilidade dos alunos na gestão do material, que era inicialmente enfrentada com despreocupação, mas, progressivamente, compreendida por estes com maior seriedade e cuidado.

Apesar de algumas resistências, no final da intervenção, os alunos mostraram-se mais comprometidos com as regras estipuladas e referiram apreciar que se desse continuidade à intervenção, devido à diversidade de tarefas e à consideração dos seus interesses. Esta revelou-se proveitosa para o desenvolvimento das competências sociais e de comunicação, com os alunos a ajudarem-se mutuamente e demonstrando uma dinâmica interessante de cooperação e espírito de equipa (previamente discreta). Contudo, a transformação não significa mudança, sendo o reforço e a manutenção de

certas competências importantes quando positivas. Neste sentido, observou-se uma tendência dos alunos para explorar limites nas regras, desafiando constantemente o professor sobre o que era ou não permitido, o que evidenciou ser um indicador positivo de capacidade de análise e criatividade (exigindo, porém, a necessidade de uma orientação gradual e firme nas atividades).

Considero assim, que o EP forneceu uma elevada diversidade de estímulos, desenvolvendo-se diversas competências e habilidades presentes nas AE e no PASEO. Contudo, não considero ter sido efetuada uma análise conclusiva sobre o impacto a longo prazo.

Capítulo IX- O percurso de estágio como veículo de transformação pessoal (um teste de resiliência e superação)

Todas as experiências supracitadas, tiveram um papel (mais ou menos relevante) no desenvolvimento do “eu” não só como futuro profissional, mas também como pessoa, adquirindo-se, durante todo este processo, competências transversais a todas as dimensões da vida. Este ano, marca-se por transcender a mera aquisição de habilidades direcionadas para o ensino. Pessoalmente este foi um marco de reflexão e aprofundamento do conhecimento do “eu”, expandindo o que se considerava ser a zona de conforto.

A confrontação com a realidade, foi um momento de gestão de expectativas, pois pessoalmente, considerava que, o domínio teórico adquirido durante o percurso académico, juntamente com as habilidades práticas vivenciadas até ao momento, quando cruzados, seriam uma receita para uma intervenção de qualidade, arrancando “a todo o gás”. Mas rapidamente se verificou que uma intervenção de qualidade não advém da aplicação variada de métodos, ou da exploração infundável de teorias, mas da realidade com que somos confrontados. Isto significa que antes de procurarmos implementar, devemos saber o que é que vamos implementar, os comos? E os porquês?.

Com o auxílio do professor cooperante, rapidamente identifiquei diversas lacunas na minha intervenção, de um ponto de vista operacional, tornando-se claro que o contacto com a realidade prática, e o domínio desta, ultrapassam qualquer tentativa de

operacionalizar qualquer proposta teórica apresentada. Esta é a verdadeira riqueza do EP.

Nesta lógica, durante toda a intervenção, surgiram momentos em que questionei as minhas capacidades, em que o descontentamento e a dúvida tornaram-se demasiado recorrentes, ao ponto de ser desconfortante. Esta falta de confiança, pode resultar em um ciclo de baixa autoeficácia e desempenho inferior (Cid et al., 2019). Colocava-se aqui a questão de que se o insucesso percebido, era a causa ou a consequência do estado de espírito que se sente nestes momentos. Ainda que a resposta não seja clara, considero que o desenvolvimento de uma forte autoeficácia é crucial para superar os obstáculos emocionais e psicológicos enfrentados durante o EP.

Em continuidade, a ansiedade e o stress são emoções comuns entre os estagiários, muitas vezes provocada pela incerteza e pela pressão de demonstrar competência profissional. Alguns estudos demonstram, que a ansiedade pode afetar negativamente o desempenho dos futuros professores, resultando em dificuldades na gestão da sala de aula e na interação com os alunos (Trigueros et al., 2019). Com isto em mente, procurei sempre dissociar a vida externa ao EP, procurando integrar todas as aulas e atividades com uma mentalidade focada apenas nessa dimensão, porém rapidamente senti que nem sempre isto é possível. A presença de *stress* pode levar à exaustão emocional, um fator que compromete a eficácia pedagógica e a satisfação no trabalho (Washburn et al., 2021).

Assim, nos momentos de maior fragilidade psicológica e emocional, foi extremamente difícil desenvolver as atividades com uma atitude que potenciase o sucesso das mesmas. Em algumas aulas, percecionei alguma falta de intervenção ou de energia da minha parte, que consequentemente afetaram pela negativa as tarefas e o compromisso dos alunos com as mesmas. No entanto, o oposto também se verificou. Por mais que tentemos dissociar estas duas dimensões da vida, considero impossível estas não se influenciarem mutuamente, constato que o que se encontra escrito no presente documento, apenas apresenta uma fração efetiva da realidade que é o EP e do impacto do mesmo durante toda a sua duração.

Adicionalmente, todas estes sentimentos são intensificados dado o grau de exigência que pessoalmente coloco sobre mim. Durante este percurso, procurei sempre garantir a máxima qualidade em todas as atividades criadas ou nas quais integrei, porém

nem sempre o nosso melhor parece ser o suficiente para atingir os resultados a que se aspira. Este é um contexto em que a resiliência é essencial para lidar com as críticas e os *feedbacks* negativos, que são partes inevitáveis do processo de aprendizagem. Greve et al. (2020), destacam a importância de desenvolver habilidades de resiliência emocional para manter a motivação e o compromisso com a prática pedagógica, apesar dos desafios apresentados. É aqui que se torna ténue a linha que separa a expectativa demasiado alta e a ambição positiva. Este foi dos aspetos mais testados nesta experiência, onde vezes sem conta é colocada a questão de que se o esforço será devidamente valorizado ou recompensado.

Mentalmente, encaro os desafios como se tivesse algo a provar (que efetivamente tenho, nem que seja a mim mesmo), o que resulta muitas vezes em momentos de preocupação elevada em não conseguir realizar aquilo a que me proponho, podendo ser conseqüentemente desmotivante, afetando negativamente a minha prestação. Nesta perspetiva, aprendi também a não olhar apenas para a meta, mas a aproveitar com maior cuidado o percurso. Inicialmente, havia uma preocupação avassaladora da nota com que sairia desta experiência, sendo o fator que guiava a motivação para as atividades desenvolvidas. Contudo, esta preocupação foi gradualmente se atenuando (não se discriminando o valor que a nota possui, pois efetivamente é o fator chave para o ingresso no mundo profissional), direcionando-se a atenção para extrair o máximo das vivências positivas associadas ao EP. Foi então sempre feita a tentativa de extrair o máximo de diversão e satisfação do estágio, sendo que sinto que não só fui capaz de o fazer (maioritariamente), como acredito que influenciei os restantes colegas de estágio positivamente, atenuando-se a sensação de sobrecarga que é comum nesta experiência.

Concomitantemente, procurou-se extrair o máximo de conhecimento e desenvolver competências. Em sequência sinto que aumentei consideravelmente a minha inteligência emocional, dado que um nível elevado desta está associado a uma melhor gestão da sala de aula, a uma comunicação eficaz e a uma maior empatia com os alunos (Mercader-Rubio et al., 2023). Constata-se nesta perspetiva, que professores em formação com alta inteligência emocional estão mais bem equipados para criar ambientes de aprendizagem positivos e inclusivos, melhorando assim o desempenho pedagógico. Verificou-se que com o decorrer do EP, tornei-me cada vez mais capaz de responder às necessidades dos alunos, como também dos restantes colegas e por fim as pessoas.

É necessário também destacar que este não é um percurso solitário, sendo que integramos uma turma, e um grupo de estágio que igualmente nos acompanham neste percurso. O apoio contínuo dos orientadores e colegas, é vital para o desenvolvimento integral dos estagiários. A constante partilha de experiências, vivências, conhecimentos e pontos de vista com os restantes colegas tornou este, não só um percurso muito mais agradável, como permitiu uma maior aprendizagem advindas dos mesmos. Estes tornaram toda esta experiência muito mais satisfatória, fomentando-se a sensação de pertença. Ao termos connosco um grupo que partilha as mesmas visões e sentimentos, tornando-se mais facilitado o contacto com os mesmos. Sei que futuramente, as memórias mais fortes estarão associadas ao EP, e todos os momentos caricatos e positivos tidos com os alunos, professores e restantes agentes integrantes no processo, em que o stress e ansiedade sentida será apenas algo momentâneo (porém considerando que esta sensação será igualmente positiva manter como referência para atividades futuras).

Fruto desta lógica, acabo este percurso com um sentimento algo agridoce, pois embora esteja satisfeito com o meu crescimento e com o impacto que aparentemente possuí no desenvolvimento dos alunos e na relação criada com os mesmos, considero que havia margem para ir além. Fico algo descontente, pois considero não ter alcançado o grau de excelência pretendido, mas simultaneamente encaro este sentimento de que poderia ter optado por outras decisões como um passo na direção certa, demonstrando a aquisição de conhecimento e competências que tornarão certamente a próxima intervenção mais bem-sucedida, atingindo-se um grau de excelência mais próximo daquele que aspiro.

Ainda assim, reconheço que ainda me faltam algumas ferramentas e conhecimentos para alcançar este patamar, identificando este processo de evolução como algo que será contínuo, sendo esta apenas uma etapa desse percurso duradouro. Embora considere que o trabalho produzido não seja considerado digno de ser uma referência, espero que, como pessoa, possam olhar para mim como um exemplo a seguir, em que as qualidades demonstradas sejam suficientes para que os defeitos se encontrem em segundo plano. Essencialmente, que seja reconhecido que todos os sacrifícios realizados a nível pessoal, familiar e académico, mesmo não se traduzindo devidamente no papel (o que claramente não se traduz), se tornem claros em todo o trabalho produzido e mais importante ainda no perfil com que finalizo esta etapa.

Pessoalmente destaco que a introspeção e a reflexão crítica são ferramentas poderosas para os estagiários, no sentido de procurar identificar as origens destas questões e como podem ser respondidas. Elas permitem uma análise profunda das experiências de ensino, ajudando os futuros professores a identificar áreas de melhoria e a desenvolver estratégias para lidar com os desafios emocionais e psicológicos associados à prática (Semenova et al., 2021). Esta reflexão não se deve limitar às práticas pedagógicas, mas sim ao desenvolvimento pessoal, pois as competências adquiridas neste percurso são bidirecionais, no sentido de que tanto as experiências pedagógicas podem ser benéficas para abordagens externas ao contexto, como o oposto também ocorre. Saio deste percurso com mais questões do que respostas, mas identifico isto como uma potencialidade, pois são estas questões que nos direcionam para um caminho de progresso e evolução, onde cabe-me a mim agora procurar como respondê-las devidamente. No entanto, durante todo o percurso, fruto da variedade de vivências experienciadas, desenvolveu-se e aprimorou-se um conjunto de capacidades e competências que serão seguidamente destacadas.

1. Principais capacidades e competências desenvolvidas ao longo do EP.

i) Competências pedagógicas e de gestão de aulas e do processo E-A:

Ao longo das aulas, foram desenvolvidas competências fundamentais nos domínios do planeamento, execução e avaliação do processo de E-A. A prática constante de elaboração de planos de aula e UDs, tal como documentado na prática PL, permitiu o domínio de metodologias de ensino diversificadas e a gestão eficaz da turma, adaptando sempre as estratégias às necessidades específicas dos alunos. Aprender a avaliar o progresso dos alunos e a eficácia das estratégias pedagógicas foi também um aspeto essencial, o qual se concretizou na realização de avaliações diagnósticas, formativas e sumativas. A análise dos resultados obtidos nessas avaliações possibilitou uma gestão mais precisa e ajustada ao desempenho e às necessidades dos alunos.

Adicionalmente, o apoio do orientador cooperante foi determinante para o desenvolvimento de capacidades organizacionais e de adaptação a diferentes abordagens, revelando fatores críticos para a eficácia das aulas que não se evidenciam apenas na teoria. Consequentemente, a capacidade de adaptação em contexto de aula foi significativamente aprimorada. No início da PL, a flexibilidade para ajustar o plano de

aula no momento, conforme as necessidades emergentes, sem comprometer os objetivos pedagógicos, era limitada; contudo, essa capacidade expandiu-se progressivamente.

Por fim, no DE, a preparação das coreografias e a gestão dos ensaios destacaram a importância de uma compreensão aprofundada das dinâmicas institucionais e das necessidades dos alunos, sendo competências que enriqueceram o processo de desenvolvimento profissional ao longo do estágio.

ii) **Competências sociais e emocionais:**

O trabalho colaborativo, tanto com os colegas estagiários como com os alunos, proporcionou um contexto favorável ao desenvolvimento de competências interpessoais, como a comunicação eficaz, a empatia e o espírito de equipa. Tanto a PL como as ACPC, ACPI e AEC, foram fundamentais para potenciar estas competências. Adicionalmente, as atividades de cooperação e as reuniões do CT foram momentos-chave para consolidar essas competências, promovendo a interação entre diferentes atores escolares e fortalecendo a capacidade de lidar com conflitos e desafios interpessoais.

iii) **Competências organizacionais, de liderança:**

A participação na organização e operacionalização de eventos, foi crucial para o desenvolvimento de competências de liderança e organização. Todas os grupos liderados e atividades realizadas durante o EP, permitiram que fosse feito um trabalho recorrente que não só testa, mas potencia a evolução destas habilidades. A gestão de tempo, a coordenação entre diferentes turmas/grupos e a colaboração com outros professores e agentes, destacaram-se como capacidades aprimoradas durante o estágio, permitindo uma melhor gestão de futuros projetos educativos e desportivos. O núcleo do DE, foi extremamente enriquecedor pois solicitou uma elevada capacidade de regulação emocional do grupo.

iv) **Competências de adaptação, resiliência e resolução de problemas:**

O EP, exigiu uma grande capacidade de adaptação, principalmente devido às restrições de espaço e recursos que foram enfrentadas. A reorganização de atividades, como a necessidade de adequar os espaços desportivos, atender a diversos níveis de

capacidade e faixas etárias, todas as questões burocráticas e logísticas inerentes às atividades realizadas (destacando as ACP e atividades na comunidade escolar), mostraram a importância de ser resiliente e de encontrar soluções inovadoras, para garantir a continuidade das atividades a desenvolver.

v) **Competências de inclusão e sensibilidade social:**

A colaboração com a UEE, tanto na organização de atividades desportivas adaptadas como na sensibilização para a inclusão, permitiu um maior desenvolvimento de competências associadas à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. As atividades realizadas, permitiram explorar e criar ambientes inclusivos, promovendo a participação ativa de todos os alunos, independentemente das suas limitações. Da mesma forma, foi possível analisar e refletir sobre as especificidades deste grupo nos diversos aspetos inerentes às atividades, como a apresentação, complexidade, segurança, entre outros.

vi) **Competências tecnológicas e digitais:**

A implementação de ferramentas digitais no contexto pedagógico, como a utilização de aplicações móveis anteriormente exploradas, permitiu a familiarização com novas tecnologias aplicadas ao ensino. Não só foi possível conhecer e explorar instrumentos e aplicações móveis pela primeira vez, como também foram explorados métodos de manutenção ou inovação pedagógica face aos atuais quadros de referência. Estas competências são cada vez mais importantes no contexto educativo atual, em que a integração das mesmas demonstra facilitar e rentabilizar o processo de E-A, aumentando a motivação dos alunos face às atividades propostas.

vii) **Competências de Expressão Oral e Verbal:**

O EP proporcionou várias oportunidades para desenvolver habilidades de comunicação, tanto ao nível da interação com os alunos nas diversas atividades desenvolvidas, colegas e orientadores, como nas diversas ACP realizadas. A preparação e apresentação de conteúdos, bem como a participação em reuniões e eventos escolares, melhoraram a capacidade de apresentar conteúdo de forma clara, eficaz e adequada ao público-alvo. Estas competências, foram aprimoradas ao longo de todo o ano, considerando ser as competências em que possuo maior domínio.

viii) **Capacidade reflexiva, autocrítica e introspetiva**

Isto através da análise detalhada de todo este processo, numa perspetiva holística e maioritariamente pessoal. Este foi um ano altamente importante para o meu crescimento pessoal, sendo também um ano de elevada exigência psicológica e emocional, a introspeção e reflexão do “eu” foi algo altamente proveitoso. Foi possível também refletir com maior capacidade sobre a realidade da prática docente, ainda que não se tenha tido um contacto 100% igual àquele que teremos em contexto profissional;

ix) **Sensibilização para a dificuldade de operacionalizar eficazmente metodologias e estratégias que teoricamente parecem simples e objetivas**

Este aspeto surge essencialmente na criação de instrumentos de recolha e tratamento de dados que complementam os diversos modelos e estratégias implementadas (Senti que mais difícil que passar do papel para a prática, é repassar a prática novamente para o papel);

Todas as atividades anteriormente referidas, tiveram um papel fundamental no desenvolvimento destas capacidades e competências. Porém reconheço que há uma necessidade de dar continuidade ao trabalho realizado, pois este ano apenas representar uma pequena fração de um processo longo que deverá seguir sempre uma lógica de superação e evolução constante. Durante o presente ano letivo, foi possível reconhecer o potencial valorativo do professor, agindo em conformidade com o potencial que este possui para o desenvolvimento dos alunos com quem este interage.

x) **Competências de Investigação**

As competências de investigação foram amplamente desenvolvidas, integrando-se no contexto educativo e nas práticas pedagógicas adotadas. Este processo implicou uma aproximação metodológica rigorosa, desde a formulação de hipóteses até à análise de dados quantitativos e qualitativos, permitindo uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas de E-A. A capacidade de recolher, organizar e interpretar dados referentes ao desempenho motor, ao comportamento dos alunos, recolhidos através de diversos instrumentos, em diferentes atividades, foi essencial para ajustar metodologias e

estratégias de ensino. Além disso, a aplicação de técnicas de observação sistemática e a utilização de ferramentas de registo, como questionários e grelhas de observação, fomentou a análise crítica e o rigor científico, proporcionando uma visão mais objetiva e reflexiva sobre o impacto das práticas de EF no desenvolvimento dos alunos.

Esta experiência consolidou, assim, uma postura investigativa que enriquece a prática docente, promovendo um ensino mais adaptado às necessidades e potencialidades dos alunos, e sustentando futuras intervenções pedagógicas baseadas em evidências e numa análise contínua do contexto educativo.

Considerações Finais

O presente relatório de estágio, visou a expor todo o trabalho produzido durante o EP, nele verifica-se o cruzamento entre o saber científico e teórico, com os saberes pedagógicos e práticos, dando-se concomitantemente os primeiros passos para a construção da nossa identidade profissional (reconhecendo este como um processo de transformação contínua).

Este foi todo um processo de crescimento pessoal, altamente enriquecedor e elucidativo, tanto pelas experiências vividas no contexto de estágio (desde PL, a todas as atividades científicas e pedagógicas complementares), até a todas as vivências externas partilhadas com os colegas de turma do MEEFEBS. Este foi um ano de pesquisa, reflexão, análise e de descoberta, que testa todas as capacidades adquiridas durante todo o percurso académico prévio. Neste foi possível não só aperfeiçoar, como também adquirir novas habilidades pedagógicas e didáticas, sentindo-se o peso da responsabilidade que um professor assume, sabendo que a sua intervenção irá contribuir (com maior ou menor expressão) para a transformação dos alunos que estão à sua frente.

Ao longo da PL, tornou-se evidente que o planeamento de situações pedagógicas motivantes, com elevado potencial de aprendizagem e um substancial envolvimento dos alunos, constituiu um desafio significativo. Inicialmente, houve uma tendência para planear um conjunto de tarefas complexas e diversas, numa tentativa de operacionalizar os conhecimentos adquiridos durante a formação prévia. Contudo, a experiência demonstrou que este não era o caminho mais eficaz para o processo de E-A, considerando o nível em que a turma inicialmente se encontrava. Ao invés, foi necessário adaptar as

estratégias pedagógicas às respostas específicas dos alunos, permitindo um ensino mais focado e eficiente.

Neste sentido, ainda que se defenda que devemos desafiar os alunos com uma elevada variedade de estímulos e atividades, o EP também revelou a importância da estabilidade e continuidade nas estratégias didático-pedagógicas. Manter certos exercícios e metodologias ao longo das UD's mostrou-se benéfico, proporcionando tempo e espaço para que os alunos pudessem praticar e melhorar as suas habilidades. Este entendimento reforçou a ideia de que não basta apenas solicitar os comportamentos adequados, mas temos de garantir que estes são abordados com a posologia correta para efetivamente serem induzidos como pretendido. Porém considero que a melhor abordagem nunca será descoberta, porque as variáveis que condicionam uma intervenção são multifatoriais, o que significa que uma abordagem poderá só ser ideal num momento e contexto muito específico.

A gestão das instalações e do espaço físico das aulas de EF apresentou-se como outro desafio (onde dado o contexto do ano letivo, esta dificuldade foi partilhada por todos os docentes da escola). A rotatividade de instalações (que eram algo escassas), exigiu uma constante adaptação no planeamento e nas estratégias de ensino, sendo que lecionar uma mesma matéria em diferentes espaços requer reformulações contínuas, especialmente considerando a variabilidade das turmas e das condições materiais de cada local. Esta realidade sublinhou a necessidade de uma capacidade de adaptação e criatividade por parte do professor de EF.

Durante o EP, procurou-se igualmente elevar a EF, contribuindo para o desenvolvimento holístico do aluno. Foi feito um esforço constante de sensibilizar os alunos para a importância do desporto e do exercício físico em dimensões variadas, para que estes compreendessem o impacto significativo que o mesmo pode ter sobre o ser humano (seja fisiológico, biológico, psicológico, emocional e social). Assim, para além de solicitar transformações nos alunos, foi visado que estes compreendessem que as mesmas ocorreram e os “comos” e “porquês” destas. Isto poderá ser um meio de aumentar significativamente o interesse dos alunos em dar continuidade à prática desportiva, caso tenham dados palpáveis da sua melhoria. Concomitantemente, destacou-se o papel fundamental que as novas tecnologias têm para potenciar os efeitos que o desporto poderá ter nestas transformações e no acompanhamento das mesmas.

Este foi também um ano de elevada introspeção, a exigência do EP cruzados com fatores da vida pessoal (que podem ser omitidos, mas nunca indissociáveis), fez com que houvesse diversos momentos de elevado *stress* e pressão psicológica e emocional, que fazem-nos refletir e redescobrir novas capacidades e conhecimentos sobre o “eu”. Considero sair desta experiência como um indivíduo “mais capaz”, não só nos elementos relacionados com o ensino, como também como pessoa na sua globalidade. Aqui realço a importância que os colegas de turma tiveram na gestão destes momentos, em que a união fez com que todo o processo fosse encarado com uma perspetiva mais positiva, partilhando-se conhecimentos e experiências que marcam igualmente todo este processo.

Em suma, o EP foi uma oportunidade ímpar para desenvolver competências essenciais no contexto escolar e noutras realidades, ensinando a gerir equilíbrios e a desenvolver a inteligência emocional e a confiança. Este percurso, embora desafiante, foi extremamente gratificante e transformador, cumprindo-se os objetivos inicialmente propostos e desencadeando um novo sentido de propósito profissional. A motivação, o interesse e o entusiasmo emergiram fortalecidos, preparando-me para continuar a trilhar este caminho com determinação e resiliência. Porém, mesmo quem quer a mudança tem dificuldade em assumir os custos (pessoais e profissionais) da mesma, sendo que, muitas vezes, acaba por não dar o salto (Lopes et al., 2017). Pessoalmente sinto que já dei o salto, porém, ainda não aterrei, pairando sobre a dúvida e a busca constante da resposta.

Referências

- Aarskog, E. (2020). 'No assessment, no learning': exploring student participation in assessment in Norwegian physical education (PE). *Sport, Education and Society*, 26(6), 875-888. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1791064>
- Abreu, L. (2023). *Relatório de estágio pedagógico de educação física realizado na Escola Dr. Ângelo Augusto da Silva* (Master's thesis, Universidade da Madeira (Portugal)). <http://hdl.handle.net/10400.13/5618>
- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., & Vicente, A. (2020). Sport as a mean of solicitation, transformation, evolution and education of man. *Journal of Physical Fitness, Medicine & Treatment in Sports*, 7(5), 65-69. <https://doi.org/10.19080/JPFMTS.2020.07.555714>
- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A., & Vitória, M. (2008). *A Rotura - A Sistemática das Atividades Desportivas*. Edição VML.
- Altet, M. (2017). A observação das práticas de ensino efetivas em sala de aula: pesquisa e formação. *Cadernos de Pesquisa*, 47, 1196-1223
- American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders. 5. ed. *Washington: American Psychiatric Association*.
- Aminu, M., & Samah, N. (2019). Teachers Perception on the use of Technology in Teaching and Learning in Associate Schools Zamfara State, Nigeria. *Education, Sustainability & Society*. <https://doi.org/10.26480/ess.02.2019.01.04>
- Andrade, L., Lima, E. & Borba, J. (2021) *Educação Inclusiva: Práticas e Perspectivas*. 1ª Edição. Schreibern.
- Antunes, H., Rodrigues, A., Alves, R., Correia, A., Gouveia, É., & Lopes, H. (2022). A excelência no ensino: o papel do professor na transformação do aluno. *Paulo Freire e a sua pedagogia: crítica, resistência e utopia. No Centenário do seu nascimento (1921-2021)*, 200-205.
- Aslan, C. (2016). Comparison of the Physical Education and Sports School Students' Multiple Intelligence Areas According to Demographic Features. *Educational Research Review*, 11(1823-1830). <https://doi.org/10.5897/ERR2016.2765>

- Baeta, M., Silva, L., Bento, C., Antunes, H., & Rodrigues, A. (2023). A inovação e a tecnologia nas aulas de Educação Física: os contributos da formação inicial de professores em Portugal”. Em *XIX Colóquio CIE.UMa – Formação de professores: Contributos de Investigação*.
- Bañuelos, F. (1989). *Bases para una Didáctica de la Educación Física y el Deporte*. Gymnos, Madrid.
- Barrientos Hernán, E. J., López-Pastor, V., Lorente-Catalán, E., & Kirk, D. (2022). Challenges with using formative and authentic assessment in physical education teaching from experienced teachers’ perspectives. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 14(2), 109-126. <https://doi.org/10.1080/25742981.2022.2060118>
- Batalha, A. (2004). *Metodologia do Ensino da Dança*. Lisboa: FMH Edições.
- Bates, E. (2016). Time for teacher learning, planning critical for school reform. *Phi Delta Kappan*, 98(3), 31-36. <https://doi.org/10.1177/0031721716681774>
- Bayer, C. (1994): *O ensino dos desportos colectivos*. Lisboa: Col. Desporto. Ed. Dinalivro.
- Belousov, L. (2016). Paralympic sport as a vehicle for teaching tolerance to young people. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 233, 46-52. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.128>
- Bento, C. (2023). *Relatório de estágio pedagógico de educação física realizado na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco* (Master's thesis, Universidade da Madeira (Portugal)). <http://hdl.handle.net/10400.13/5573>
- Bento, J. (1987). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Livros Horizonte, Lisboa
- Berger, C. N., Huang, T. T., & Epstein, C. J. (1992). Mouse Models of Human Trisomy 21 (Down Syndrome). In *Genetically Defined Animal Models of Neurobehavioral Dysfunctions* (pp. 1-23). Boston, MA: Birkhäuser Boston. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1985.tb21490.x>
- Bessa, C., Hastie, P., Araújo, R., & Mesquita, I. (2019). What do we know about the development of personal and social skills within the sport education model: A systematic review. *Journal of sports science & medicine*, 18(4), 812-829.

- Boavista, C., & Sousa, Ó. (2012). O diretor de turma: Perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, v.23, (77-93).
- Boer, P., & de Beer, Z. (2019). The effect of aquatic exercises on the physical and functional fitness of adults with Down syndrome: A non-randomised controlled trial. *Journal of Intellectual Disability Research*. <https://doi.org/10.1111/jir.12687>
- Borges, M., & Silva, J. (2020). Pedagogia e didática na formação docente no ensino superior—construção da identidade profissional. *Revista Cocar* (8), 182-199. Recuperado de <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3054>
- Borges, S. L. (2015). Metodologias de ensino dos esportes coletivos na iniciação esportiva escolar em atividades extracurriculares. *Anais do EVINCI-UniBrasil*, 1(3), 119-119.
- Camargo, E., & Añez, C. (2020). *Diretrizes da OMS para atividade física e comportamento sedentário: num piscar de olhos*. Genebra: Organização Mundial da Saúde.
- Canpolat, B. (2023). The effect of physical activity and exercises on the cardiovascular system of individuals with Down syndrome. *International Journal of Disabilities Sports & Health Sciences*. <https://doi.org/10.33438/ijdsHS.1242879>
- Casey, A., & Jones, B. (2011). Using digital technology to enhance student engagement in physical education. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 2(2), 51-66. <https://doi.org/10.1080/18377122.2011.9730351>
- Chang, K.-E., Zhang, J., Huang, Y.-S., Liu, T.-C., & Sung, Y. (2020). Applying augmented reality in physical education on motor skills learning. *Interactive Learning Environments*, 28(6), 685-697. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1636073>
- Chen, W., Zhu, W., Mason, S., Hammond-Bennett, A., & Colombo-Dougovito, A. (2015). Effectiveness of quality physical education in improving students' manipulative skill competency. *Journal of Sport and Health Science*, 5, 231 - 238. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2015.04.005>.
- Chng, L., & Lund, J. (2018). Assessment for Learning in Physical Education: The What, Why and How. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(2), 29-34. <https://doi.org/10.1080/07303084.2018.1503119>

- Cid, L., Pires, A., Borrego, C., Duarte-Mendes, P., Teixeira, D., Moutão, J., & Monteiro, D. (2019). Motivational determinants of physical education grades and the intention to practice sport in the future. *PLoS ONE*. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0217218>
- Clemente, F., & Mendes, R. (2013). Perfil de liderança do diretor de turma e problemáticas associadas. *Exedra*, (7), 71-85. Retirado de: <https://www.researchgate.net/publication/253235448> *Perfil de Liderança do Diretor de Turma e Problemáticas Associadas*
- Cojocar, A., Bucea-Manea-Țoniș, R., Jianu, A., Dumangiu, M.-A., Alexandrescu, L., & Cojocar, M. (2022). The role of physical education and sports in modern society supported by IoT—A student perspective. *Sustainability*. <https://doi.org/10.3390/su14095624>
- Correia, F. (2023). *Relatório de Estágio em Educação Física Realizado na Escola Secundária Jaime Moniz. (Master's Thesis, Universidade da Madeira, Portugal)* <http://hdl.handle.net/10400.13/5489>
- Coyle, J., Oster-Granite, M. & Reeves, R. (1988). Down syndrome, Alzheimer's disease and the trisomy 16 mouse. *Trends in Neurosciences*, 11 (9), 390-394. [https://doi.org/10.1016/0166-2236\(88\)90075-6](https://doi.org/10.1016/0166-2236(88)90075-6)
- Cunha, M. (2013). *O bom professor e sua prática*. (1ª ed.). Papirus Editora.
- de Lourdes Batista, I., & Heerdt, B. (2016). Unidade didática na formação docente: natureza da ciência e a visibilidade de gênero na ciência. *Experiências em ensino de ciências*, 11(2), 39-59.
- Deng, C.-H., Wang, J.-Q., Zhu, L.-M., Liu, H.-W., Guo, Y., Peng, X., Shao, J., & Xia, W. (2020). Association of web-based physical education with mental health of college students in Wuhan during the COVID-19 outbreak: Cross-sectional survey study. *Journal of Medical Internet Research*, 22. <https://doi.org/10.2196/21301>
- Dessel, N., Boeft, M., Wouden, J., Kleinstäuber, M., Leone, S., Terluin, B., Numans, M., Horst, H., & Marwijk, H. (2014). Non-pharmacological interventions for somatoform disorders and medically unexplained physical symptoms (MUPS) in adults. *The Cochrane database of systematic reviews*, 11, CD011142 . <https://doi.org/10.1002/14651858.CD011142.pub2>.

- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais - Educação Física – 10º Ano*.
- dos Santos, M. D. F. D., & Morales-Lozano, J. A. (2017). Conselho de turma: organização, liderança e autonomia. *Revista Lusófona de Educação*, 35(35). <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle35>
- Eshetu, A. (2015). Parental Socio-Economic Status as a Determinant Factor of Academic Performance of Students in Regional Examination: A Case of Dessie Town, Ethiopia. *African Educational Research Journal*, 3, 221-229. DOI: 10.14662/IJARER2015.046
- Faria, L. (2023). *Relatório de estágio pedagógico de educação física realizado na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco* (Master's thesis, Universidade da Madeira (Portugal)). <http://hdl.handle.net/10400.13/5612>
- Favinha, M., Góis, M., Ferreira, A. (2012). A importância do papel do Director de Turma enquanto gestor de currículo. *Universidade de Évora*. Retirado de: <http://hdl.handle.net/10174/8185>
- Fernandes, D. (2009). *A importância das escolas*. Profedições. 84-85.
- Fernandes, G., & Lemos, S. (2022). Quality of life and self-perceived health of adolescents in Middle School. *CoDAS*. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20212021046>
- Fernando, C., Vicente, A., Prudente, J., & Lopes, H. (2018). *Didática das Atividades de Adaptação ao Meio, uma operacionalização na Orientação*. Livro de Atas Seminário Internacional Desporto e Ciência 2018. (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, E. Gouveia, A. Correia, & R. Alves (Eds.). *A Educação Física em tempos de mudança: Ferramentas Didáticas*, (pp. 105-112). Universidade da Madeira
- Flores, P., da Silva Caraçato, Y., Anversa, A., Solera, B., da Costa, L., de Oliveira, A., & de Souza, V. (2019). Formação inicial de professores de educação física: um olhar para o estágio curricular supervisionado. *Caderno de Educação física e esporte*, 17(1), 61-68. <https://doi.org/10.36453/2318-5104.2019.v17.n1.p61>

- Fogel, V. A., Miltenberger, R. G., Graves, R., & Koehler, S. (2010). The effects of exergaming on physical activity among inactive children in a physical education classroom. *Journal of applied behavior analysis*, 43(4), 591-600. [10.1901/jaba.2010.43-591](https://doi.org/10.1901/jaba.2010.43-591)
- Gouveia, C. (2022). *Relatório do Estágio de Educação Física Realizado na Escola Secundária Jaime Moniz* (Master's thesis, Universidade da Madeira (Portugal)). <http://hdl.handle.net/10400.13/5047>
- Gouveia, É. R., Ihle, A., Gouveia, B., Kliegel, M., Malho, H., Freitas, B., Oliveira, R., Gaspar, M., Freitas, D., Prudente, J., & Lopes, H. (2018). O ensino dos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão segundo uma Abordagem Tática ao Jogo: um estudo quasi-experimental em alunos do Ensino Básico. *Didática da Educação Física: perspetivas, interrogações e alternativas*, 74-86. 978-989-8805-23-2. Universidade da Madeira.
- Gouveia, É. R., Lopes, H., Rodrigues, A., Quintal, T., Pestana, M., Alves, R., Correia, A., Gouveia, B., Marques, A., & Ihle, A. (2020). O modelo de educação desportiva: uma alternativa a considerar no ensino da educação física. *Educação, artes, cultura: discursos e práticas*, 203-216. Universidade da Madeira.
- Gouveia, J. (2019). *Era uma vez uma caixa negra—observação de aulas entre pares*. Porto: ESEPF. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2827>
- Graça, A., & Mesquita, I. (2013). Modelos e conceções de ensino dos jogos desportivos. *Jogos desportivos coletivos—ensinar a jogar*. Porto: Universidade do Porto, 9-54. <https://doi.org/10.5628/rpcd.07.03.401>
- Greve, S., Weber, K., Brandes, B., & Maier, J. (2020). Development of pre-service teachers' teaching performance in physical education during a long-term internship. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 1-11. <https://doi.org/10.1007/s12662-020-00651-0>
- 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. <https://doi.org/10.1080/07303084.2019.1705210>
- Gutierrez, D. (2016). Game-centered approaches: Different perspectives, same goals—working together for learning. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 87(sup1), S23-S24. <http://dx.doi.org/10.1080/02701367.2016.1200422>

- Han, Y., Ali, S., & Ji, L. (2022). Feedback for Promoting Motor Skill Learning in Physical Education: A Trial Sequential Meta-Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19. <https://doi.org/10.3390/ijerph192215361>.
- Harvey, S., & Jarrett, K. (2014). A review of the game-centred approaches to teaching and coaching literature since 2006. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(3), 278-300. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.754005>
- Hastie, P. (1996). Student role involvement during a unit of sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 88-103. <https://doi.org/10.1123/jtpe.16.1.88>
- Hastie, P. A., & Trost, S. G. (2002). Student physical activity levels during a season of sport education. *Pediatric exercise science*, pp. 64-74. <http://dx.doi.org/10.1123/pes.14.1.64>
- Heller, T., Mccubbin, J., Drum, C. & Peterson-Besse, J. (2011). Physical Activity and Nutrition Health Promotion Interventions: What is Working for People With Intellectual Disabilities? *Intellectual and Developmental Disabilities* 49(1), 26-36 <https://doi.org/10.1352/1934-9556-49.1.26>
- Hildén, R., Oscarson, A. D., Yildirim, A., & Fröjdendahl, B. (2022). Swedish and Finnish Pre-Service Teachers' Perceptions of Summative Assessment Practices. *Languages*. <https://doi.org/10.3390/languages7010010>
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, Á., & Moncada-Jiménez, J. (2015). An analysis of the responsibility of physical education students depending on the teaching methodology received. *Journal of Physical Education and Sport*, 15(202).
- INR (2021). Dia Mundial da Síndrome de Down ou Trissomia 21. Retirado de: https://www.inr.pt/noticias/-/journal_content/56/11309/504418
- Januário, C. (2017). O planejamento de jovens professores de Educação Física. In *Educação Física escolar: referenciais para o ensino de qualidade*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, (pp.109-118).
- Johler, M., Krumsvik, R. J., Bugge, H. E., & 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/educ.2022.841385>

- Kaur, R., & Dahiya, D. (2023). The impact of COVID-19 pandemic on child development: systematic review. *International Journal of Contemporary Pediatrics*. <https://doi.org/10.18203/2349-3291.ijcp20231500>
- Koutrouba, K. (2020). Classroom Management and Teacher Effectiveness. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.692>.
- Kretschmann, R. (2017). Employing tablet technology for video feedback in physical education swimming class. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 13(2). <https://doi.org/10.20368/1971-8829/143>
- Kuhn, F., Cardoso, J., Costa, M., Backes, A., Brasil, V., & Ramos, V. (2019). A produção de conhecimento científico sobre a autoeficácia docente: um estudo de revisão no campo da educação física. *Physical Education and Sport Journal*, 17(1), 179-187. <https://doi.org/10.36453/2318-5104.2019.v17.n1.p179>
- Kumar, C., & Praveena, K. (2023). SWOT Analysis. *International Journal of Advanced Research*. <https://doi.org/10.21474/ijar01/17584>
- Lamichhane, P. (2022). Teachers' Perception about Information and Communication Technology. *Patan Pragya*. <https://doi.org/10.3126/pragya.v11i02.52105>
- Lee, H. & Lee, J. (2021). The effect of elementary school soccer instruction using virtual reality technologies on students' attitudes toward physical education and flow in class. *Sustainability*, 13(6), 3240. <https://doi.org/10.3390/su13063240>
- Li, R., Lin, S., Tu, J., Chen, Y., Cheng, B., Mo, X., & Xie, T. (2023). Establishment and evaluation of a novel practical tool for the diagnosis of pre-sarcopenia in young people with diabetes mellitus. *Journal of translational medicine*, 21(1), 393. <https://doi.org/10.1186/s12967-023-04261-w>
- Lombardi, E., Traficante, D., Bettoni, R., Offredi, I., Giorgetti, M., & Vernice, M. (2019). The Impact of School Climate on Well-Being Experience and School Engagement: A Study With High-School Students. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02482>.
- Lopes, H. (2015). *Pedradas no charco: contributos para a rotura do processo pedagógico*. Universidade da Madeira. <http://hdl.handle.net/10400.13/1697>

- Lopes, H. (2017). *Pedradas no Pântano—Contributos para a rotura do processo pedagógico*. Universidade da Madeira
- Lopes, H., Fernando, C., Vicente, A., & Prudente, J. (2011). A função do docente de Educação Física. In A. Albuquerque, L. Santiago, & N. Fumes (Eds.). *Educação Física, Desporto e Lazer: perspectivas luso-brasileiras* (pp. 235- 243). Edições ISMAI
- Lopes, H., Gouveia, É., Rodrigues, A., Correia, A., & Antunes, H. (2023). A escola e a integração no meio: a Educação Física como instrumento de atuação. *Educação e desenvolvimento comunitário*, 315-321.
<http://dx.doi.org/10.34640/universidademadeira2023lopesgouveiarodrigues>
- Lopes, H., Prudente, J., Vicente, A., & Fernando, C. (2014). Uma mudança coerente no ensino superior: a ferramenta processo pedagógico. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 1(5), 55-60.
<http://hdl.handle.net/10400.13/2372>
- Lopes, H., Rodrigues, A., Fernando, C., Correia, A., Alves, R., Prudente, J., Sousa, D., Antunes, H., & Gouveia, E. (2021). A atitude dos alunos perante a Educação Física e o processo pedagógico. *Journal of Sport Pedagogy & Research*, 7(5), 35.
<http://dx.doi.org/10.47863/IILY6736>
- Lopes, H., Rodrigues, A., Gouveia, É., Vicente, A., Prudente, J., Simões, J., & Fernando, C. (2017). As novas tecnologias e a rotura do processo pedagógico. In C. Fernando, H. Lopes, J. Prudente, R. Trindade, J. Simões & H. Antunes (Eds.). *Seminário internacional desporto e ciência 2017*, (pp. 16-25). Universidade da Madeira
- Machebe, C. H., Ezegebe, B. N., & Onuoha, J. C. (2017). The Impact of Parental Level of Income on Students' Academic Performance in High School in Japan. *Universal Journal of Educational Research*, 5(9), 1614-1620.
<https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050919>
- MacMillan, F., Kirk, A., Mutrie, N., Moola, F., & Robertson, K. (2015). Supporting participation in physical education at school in youth with type 1 diabetes. *European Physical Education Review*, 21, 3 - 30.
<https://doi.org/10.1177/1356336X14534367>.

- Malho, H., Oliveira, R., Gaspar, M., Freitas, B., & Gouveia, É. (2017). Uma abordagem tática ao jogo: o ensino dos jogos desportivos coletivos de invasão. *Seminário internacional desporto e ciência 2017*, 196-200. <http://hdl.handle.net/10400.13/2065>
- Manfra, M. (2019). Action research and systematic, intentional change in teaching practice. *Review of Research in Education*, 43(1), 163-196. <https://doi.org/10.3102/0091732X18821132>
- Mantoan, M. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* (1ª ed). Moderna.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Acosta, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Caçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).
- Martins, J., & Almeida, S. (2017). Metodologias ativas no 2.º ciclo: Promovendo a motivação e o envolvimento na Educação Física. *Revista de Pedagogia*, 29(1), 78-92. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v29n1a05>
- Martins, M., Onofre, M., & Costa, J. (2014). Experiências de formação que tornam o futuro professor de educação física mais confiante no início do estágio. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (Ed. 38), 27-43. Retirado de: <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/260>
- Mastagli, M., Malini, D., Hainaut, J., Hoye, A., & Bolmont, B. (2020). Summative assessment versus formative assessment: An ecological study of physical education by analyzing state-anxiety and shot-put performance among French high school students. *Journal of physical education and sport*, 20, 2220-2229. <https://doi.org/10.7752/jpes.2020.s3298>.
- Maturana, A. (2017). Inclusão e deficiência intelectual: escola especial e comum sob a ótica dos próprios alunos. *Educação em Revista*, 33, 1-18. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.50516>
- Mercader-Rubio, I., Gutiérrez Ángel, N., Silva, S., Moisão, A., & Brito-Costa, S. (2023). Relationships between somatic anxiety, cognitive anxiety, self-efficacy, and emotional intelligence levels in university physical education students. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1059432>

- Merzbach, V., Ferrandino, M., Gernigon, M., Marques Pinto, J., Scruton, A., & Gordon, D. (2023). Impact of prescribed exercise on the physical and cognitive health of adults with Down syndrome: The MinDSets Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. <https://doi.org/10.3390/ijerph20237121>
- Mesquita, I. M. R., Pereira, F. R. M., & dos Santos Graça, A. B. (2009). Modelos de ensino dos jogos desportivos: investigação e ilações para a prática. *Motriz Revista de Educação Física*, 944-954. <https://doi.org/10.5016/2562>
- Mesquita, I., Pereira, J., Araújo, R., Farias, C., & Rolim, R. (2016). Representação dos alunos e professora acerca do valor educativo do Modelo de Educação Desportiva numa unidade didática de Atletismo. *Motricidade*, 12(1), 26-42. <https://doi.org/10.6063/motricidade.4213>
- Metzler, M., & Colquitt, G.T. (2021). *Instructional Models for Physical Education* (4th ed.). *Routledge*. <https://doi.org/10.4324/9781003081098>
- Miniurova, S. A., & Belousova, N. S. (2020). Pedagogical Internship as a Tool of Teacher Professional Formation. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 9(3), 1647. <https://doi.org/10.3897/AP.2.E1647>
- Mitchel S., Oslin L., & Griffin L. (2013). *Teaching Sport Concepts and Skills. A Tactical Games Approach for Ages 7 to 18*. (3^a ed.) Champaign, IL: Human Kinetics.
- Mitchell, S., Oslin, J., & Griffin, L. (2021). *Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach*. (4^a ed). Human Kinetics.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education* (1^a ed. online). *Spectrum Institute for Teaching and Learning*. <https://spectrumofteachingstyles.org/index.php?id=16>
- Napolitano, C., Sewell, M. N., Yoon, H. J., Soto, C., & Roberts, B. (2021). Social, emotional, and behavioral skills: An integrative model of the skills associated with success during adolescence and across the life span. *Frontiers in Education*, 6, 679561. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.679561>

- Neves, H. (2021). *Relatório de estágio pedagógico de educação física realizado na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco* (Master's thesis, Universidade da Madeira (Portugal). <http://hdl.handle.net/10400.13/4058>
- Nopembri, S., Muktiani, N., , S., & Listyarini, A. (2020). Strengthening Children's Character Through School Sports Festival. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research* , 33-36. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200204.007>.
- Oliveira, F., Rocha, M. & Oliveira, E. (2018). Elaboração de planos de aulas para educação física: a percepção discente. *Caderno De Educação Física E Esporte*, 16(1), 185–192. <https://doi.org/10.36453/2318-5104.2018.v16.n1.p185>
- Pais, A. (2015). 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>
- Pieron, M. (1992). *Pedagogie des Activités Physiques et des Sport*. (vol 1) *Revue EPS*, Paris.
- Pinto, J., Rodrigues, A., Gouveia, É., Nóbrega, M., & Lopes, H. (2018). O pedómetro enquanto instrumento de otimização do processo pedagógico. In C. Fernando, H. Lopes, J. Prudente, R. Trindade, R. Alves, H. Antunes, A. Correia, D. Sousa & J. Noite (Eds.), *Seminário Internacional Desporto e Ciência 2018*, 140-150. Universidade da Madeira.
- Pires, S., Vieira, D., & Castello-Branco, M. (2021). Children and teens moving towards mental health. *NASCER E CRESCER - BIRTH AND GROWTH MEDICAL JOURNAL*, 30, 166-170. <https://doi.org/10.25753/BIRTHGROWTHMJ.V30.I3.20048>.
- Piven, O., & Orlov, A. (2023). The impact of weightlifting training on the somatotype of male students: a one-year study. *Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University*. Series 15. Scientific and pedagogical problems of physical culture (physical culture and sports). [https://doi.org/10.31392/npunc.series15.2023.9\(169\).26](https://doi.org/10.31392/npunc.series15.2023.9(169).26).
- Pombo, A., Luz, C., de Sá, C. D., Rodrigues, L., & Cordovil, R. (2021). Effects of the COVID-19 Lockdown on Portuguese Children's Motor Competence. *Children*, 8. <https://doi.org/10.3390/children8030199>

- Popescu, C., Georgescu, A. R., & Grapă, B. G. (2019). The Role and the Importance of Human Resources in Obtaining Organization Performances. *Valahian Journal of Economic Studies*, 10(1), 79-88. <http://dx.doi.org/10.2478/vjes-2019-0008>
- Prudente, J., Lopes, H., Fernando, C., & Sousa, D. (2017). Contributos para uma reflexão sobre o Desporto Escolar. In C. Fernando, H. Lopes, J. Prudente, R. Trindade, J. Simões & H. Antunes (Eds.). *Seminário internacional desporto e ciência 2017*, (pp. 43-45). Universidade da Madeira
- Quina, J. D. N. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. (1ª ed.). IPB.
- Reich, R., & Ellington, L. (2017). An Exploratory Investigation of Temporal Distance and Event Promotions: Effects on the Volunteer Call to Action. *DecisionSciRN: Decision Making & Crowd Behavior (Topic)*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3860355>
- Reis, P. (2011). Observação de aulas e avaliação do desempenho docente. (1ª ed.). <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>
- Reuker, S. (2017). The noticing of physical education teachers: a comparison of groups with different expertise. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22, 150 - 170. <https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1157574>.
- Rink, J. (1993). *Teaching Physical Education for Learning* (2ª ed.). ST. Louis: Times Mosby College Publishing
- Rink, J. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of teaching in physical education*, 20(2), 112-128.
- Rodrigues, S. (2023). *Relatório de estágio pedagógico de educação física realizado na Escola Dr. Ângelo Augusto da Silva* (Master's thesis, Universidade da Madeira (Portugal)). <http://hdl.handle.net/10400.13/5666>
- Romão, E., da Silva Barbosa, P. & Moreira, M. (2018). Metodologias de ensino para jogos esportivos coletivos na educação física escolar. *Revista de Iniciação Científica da Universidade Vale do Rio Verde*, 7(1) <http://periodicos.unincor.br/index.php/iniciacaocientifica/article/view/4917>
- Rus, C., Radu, L., & Vanvu, G. (2016). Motivation for participating to sports competitions in school. *Revista De Cercetare Si Interventie Sociala*, 195-203.

Retirado

de:

<https://www.researchgate.net/publication/300049649> Motivation for participating to sports competitions in school

- Sacheck, J. M., & Hall, M. (2015). Current evidence for the impact of physical fitness on health outcomes in youth. *American Journal of Lifestyle Medicine*, 9(6), 388-397. <http://dx.doi.org/10.1177/1559827614537780>
- Sanahuja-Gavaldà, J.-M., Olmos-Rueda, P., & Morón-Velasco, M. (2016). Collaborative support for inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(303-307). <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12293>
- Santos, A., João, T. P., Filgueiras, I. P., & Freire, E. (2020). Research on the teaching practice itself in physical education classes: Implications and challenges perceived by a teacher-researcher. *Sport, Education and Society*, 26(7), 759-772. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1802712>
- Santos, E. (2020). O potencial educativo do desporto escolar na RAM. In *O Potencial Educativo da Educação Física e do Desporto Escolar numa Escola Interativa*. (pp. 30-33). Universidade da Madeira
- Schwamberger, B., & Sinelnikov, O. (2015). Connecting Physical Education to Out-of-school Physical Activity through Sport Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 86, 39 - 44. <https://doi.org/10.1080/07303084.2015.1085344>.
- Semenova, N., Rymar, O., Khanikiants, O., Malanchuk, H., Lapychak, I. (2021). The dynamics of indicators of psycho-emotional condition of college students, influenced by teambuilding technologies. *Proceedings of SIE2021*, 448-455. <https://doi.org/10.17770/SIE2021VOL4.6188>
- Sharma, G., & Jha, M. (2014). Academic Performance in Relation to Parents' Education, Institution and Sex. *Journal of Psychosocial Research*, 9(2), 171-181. Retirado de: <https://www.researchgate.net/publication/313250258> Acedemic Performance in Relation to Parents education Institution and Sex
- Shepelenko, T., Luchko, O., Dovzhenko, S., & Bodrenkova, I. (2023). Innovative technologies and tools in physical education. *InterConf*. <https://doi.org/10.51582/interconf.19-20.09.2023.032>.

- Shopova, V., & Velcheva, I. (2023). Transdisciplinarity – a key to an effective educational process. *Education and Technologies Journal*. <https://doi.org/10.26883/2010.231.5055>.
- Siedentop D (1994). *Sport Education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Silva Júnior, A., Bisconsini, C., Flores, P., Anversa, A., Sampaio, A. & Oliveira, A. (2021). Desdobramentos e possibilidades do estágio curricular supervisionado na formação inicial de docentes de educação física. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(2), 29. <https://doi.org/10.15517/AIE.V21I2.46775>
- Silva, I. O. (2017). O Uso da tecnologia no ensino superior e suas resistências: um estudo de caso na Unileão. *Revista Interfaces: Saúde, Humanas e Tecnologia*, 5(15), 71-77. <https://doi.org/10.16891/385>
- Simões, J., Fernandes, C., & Lopes, H. (2014). Avaliar em educação física: a necessidade de um quadro conceptual. *Problemáticas da educação física I*, 17-23. Universidade da Madeira.
- Simões, J., Fernando, C. & Lopes, H. (2015). Capacidade de Adaptação na Escola. Um exemplo na Educação e Expressão Físico Motora. In *Seminário Desporto e Ciência 2015*. (90-96). Universidade da Madeira.
- Sinelnikov, O. & Hastie, P. (2010). A motivational analysis of a season of Sport Education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 15 (1), 55-69. <http://dx.doi.org/10.1080/17408980902729362>
- Skiba, R., Ormiston, H., Martinez, S., & Cummings, J. (2016). Teaching the Social Curriculum: Classroom Management as Behavioral Instruction. *Theory Into Practice*, 55, 120 - 128. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1148990>.
- Soares, J., & Antunes, H. (2016). Modelo de Educação Desportiva: características, vantagens e precauções. *Problemáticas da educação física II*, 136-147. <http://hdl.handle.net/10400.13/1696>
- Sofiato, C., & Angelucci, C. (2017). Educação inclusiva e seus desafios: Uma conversa com David Rodrigues. *Educação e Pesquisa*, 43 (1), 281-295. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022017430100201>

- Starbuck, J., Cole, T. M., Reeves, R., & Richtsmeier, J. (2013). Trisomy 21 and facial developmental instability. *American Journal of Physical Anthropology*, 151(1), 49-57. <https://doi.org/10.1002/ajpa.22255>
- Stidder, G. (2015). *Becoming a Physical Education Teacher*. (1ª ed.). Routledge. <https://doi.org/10.5860/choice.192024>.
- Sun, F., Oristaglio, J., Levy, S., Hakonarson, H., Sullivan, N., Fontanarosa, J., & Schoelles, K. (2015). Genetic Testing for Developmental Disabilities, Intellectual Disability, and Autism Spectrum Disorder. *Agency for Healthcare Research and Quality* (US). Retirado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK304462/>
- Suyati, E. S., Sonedi, S., Bulkani, B., Fatchurahman, M., Nurbudiyani, I., & Setiawan, M. A. (2022). The relationship of physical fitness and social-economic status and students' learning achievement. *Retos*. <https://doi.org/10.47197/retos.v46.93808>
- Teixeira, J., Gouveia, S., Simões, J., Nóbrega, M., & Lopes, H. (2018). Avaliação Inicial: situações jogadas como ferramenta pedagógica. In H. Lopes, É. Gouveia, A. Rodrigues, A. Correia, J. Simões & R Alves (eds.), *Didática da educação física: perspectivas, interrogações e alternativas*, (pp. 18-37). Universidade da Madeira
- Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico. In M. Rivas, M. Figueira, L. Enjo & J. de la Iglesia (Eds.), *X Symposium Internacional sobre el Practicum y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitária* (pp. 1159-1170). Vigo y A Coruña: Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitária, Universidade de Santiago de Compostela.
- Terry, R., Hing, W., Orr, R., & Milne, N. (2017). Do coursework summative assessments predict clinical performance? A systematic review. *BMC Medical Education*, 17. <https://doi.org/10.1186/s12909-017-0878-3>.
- Tight, M. (2016). Examining the research/teaching nexus. *European Journal of Higher Education*, 6(4), 293-311. <https://doi.org/10.1080/21568235.2016.1224674>
- Trigueros, R., Aguilar-Parra, J. M., López-Liria, R., & Rocamora, P. (2019). The dark side of the self-determination theory and its influence on the emotional and cognitive processes of students in physical education. *International Journal of*

<https://doi.org/10.3390/ijerph16224444>

Ubaidillah, N., Baharuddin, N., Kasil, N., & Ismail, F. (2020). Students' Perception of the Use of Technology in Education. *Environment-Behaviour Proceedings Journal*.

<https://doi.org/10.21834/ebpj.v5i15.2374>

UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais. *Lisboa: IIE*.

Universidade da Madeira. (2024). *Mestrado em ensino de educação física nos ensinos básico e secundário. Disciplina: Estágio (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>

Vasconcelos, J. A., Serafim, N. E., & Oliveira, E. R. (2018). A formação inicial de professores de Educação Física alinhada às perspectivas históricas: do estágio à prática pedagógica. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 22(3).

<https://doi.org/10.22633/RPGE.V22I3.11360>

Vickers, J. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Education*. Champaign IL: Human Kinetics.

Viveiros, M. (2024). Relatório de estágio pedagógico desenvolvido na escola secundária de francisco franco, junto da turma 12º 2 no ano letivo 2023/2024. (Master's thesis, Universidade de Coimbra (Portugal)).

Washburn, N. S., Simonton, K. L., Richards, K. A., & Lee, Y. (2021). Examining role stress, emotional intelligence, emotional exhaustion, and affective commitment among secondary physical educators. *Journal of Teaching in Physical Education*.

<https://doi.org/10.1123/jtpe.2021-0102>

White, R. K., & Lippitt, R. O. (1960). *Autocracy and democracy: An experimental inquiry*. Harper

Widodo, J., Parwanto, N., & Ragamustari, S. (2020). Teachers' and Students' Perceptions of Technology in Education. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9. <https://doi.org/10.11591/IJERE.V9I3.20463>

- Yao, J. (2023). Development and Application of Modern Educational Technology in Physical Education: Trends, Challenges and Recommendations. *International Journal of Education and Humanities*. <https://doi.org/10.54097/ijeh.v10i3.12240>.
- Zabala, A. (1998). A prática educativa. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. *Porto Alegre: ArtMed*.
- Zeithamova, D., & Preston, A. (2017). Temporal Proximity Promotes Integration of Overlapping Events. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 29, 1311-1323. https://doi.org/10.1162/jocn_a_01116.
- Zhamardiy, V., Shkola, O., Okhrimenko, I., Strelchenko, O., Aloshyna, A., Opanasiuk, F., Griban, G., Yahodzynskyi, V., Mozolev, O., & Prontenko, K. (2020). Checking of the methodical system efficiency of fitness technologies application in students' physical education. *Wiadomości Lekarskie*, (73 (2)), 332-341. <http://dx.doi.org/10.36740/WLek202002125>
- Zhang, Y., & Fan, Y. (2019). A study on amalgamation insufficiency and countermeasures in the research teaching practice. *Proceedings of the 2019 International Conference on Education Innovation and Economic Management (ICEIEM 2019)*. <https://doi.org/10.2991/iceiem-19.2019.3>
- Zhou, Y., Shao, W., & Wang, L. (2021). Effects of Feedback on Students' Motor Skill Learning in Physical Education: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18. <https://doi.org/10.3390/ijerph18126281>.

Referências Legislativas

- Decreto-Lei n.º 79/2014, 14 de maio. Diário da República, 1ª série- n.º 92/2014. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>
- Decreto-Lei n.º 54/2016, 07 de junho. Diário da República, 1ª série- n.º 129/2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Decreto-Lei n.º 74/2006, 24 de março. Diário da República, 1ª série- n.º 60/2006. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/74-2006-671387>

Apêndices

Apêndice 1- Análise SWOT

Análise Interna	
S (Forças): <ul style="list-style-type: none">• Corpo Docente - estável, empenhado, com grande experiência profissional, do qual identifica-se com os princípios gerais da Escola;• Qualidade do ensino-aprendizagem - Escola Inclusiva, com práticas pedagógicas diferenciadas e inovadoras, como também realiza a monitorização do processo ensino-aprendizagem e práticas de autoavaliação.• Liderança e Cultura Organizacional - baseada em funções de supervisão, promoção do trabalho de equipa, incentivo à colaboração entre professores e pela formação disponibilizada aos docentes e apoio prestado às práticas pedagógico-didáticas;• Cultura Relacional - cooperação e parceria com as diversas instituições da sociedade e envolvimento em projetos de carácter regional e internacional.	W (Fraquezas): <ul style="list-style-type: none">• Dificuldades na utilização das TIC por parte de alguns docentes e discentes;• Processos burocráticos morosos e repetitivos, com baixa relação custo/proveito;• Desmotivação dos alunos e indisciplina em contexto de sala de aula;• Pouca participação dos encarregados de educação nas atividades promovidas pela escola e no processo educativo;• Alguns aspetos da comunicação interna;• Falta de mecanismos de aferição eficazes em algumas áreas do ensino-aprendizagem.• Oferta Formativa – apresentação de diversos casos em que alunos são transferidos de escola devido à maior oferta formativa de outras escolas próximas;• Elevada limitação nas ferramentas disponíveis nos Chromebook dos alunos.

Análise Externa	<p>O (Oportunidades):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Renovação das instalações desportivas exteriores (data de finalização indeterminada); • Implementação dos tablets relativamente à turma de estágio; • Proximidade com espaços desportivos externos; • Presença de diversas escolas relativamente próximas de ensino básico 	<p>Estratégia (Max. Max):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Implementação dos novos instrumentos tecnológicos para aprimorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem; • Aumento de a capacidade dos alunos interagirem e colaborarem com colegas ou entidades externas à escola; • Melhorar a interdisciplinaridade, utilizando-se as novas tecnologias introduzidas e os novos espaços disponíveis. • Utilizar a cultura relacional da escola e as inovações metodológicas para comprometer os Enc. Educação a dar continuidade à formação dos filhos na mesma após o ensino básico 	<p>Estratégia (Min. Max):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar a implementação dos Chromebook como incentivo aos professores atualizarem os seus conhecimentos das TICs; • Revisão de como as novas tecnologias podem auxiliar o processo de avaliação dos alunos; • Aproveitar os diversos espaços disponíveis, internos e externos para formular atividades em que os Encarregados de Educação participem ativamente.
	<p>T (Ameaças):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Limite orçamental; • Expetativas baixas dos encarregados de educação face aos educandos; • Incerteza das instalações disponíveis fruto das obras de reestruturação; • Oferta formativa mais abrangente noutras escolas; • Condicionamento no desenvolvimento das atividades do PAE devido às obras de reestruturação; 	<p>Estratégia (Max. Min):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar a implementação de abordagens inovadoras de modo a combater as limitações orçamentais e o condicionamento das atividades devido às obras; • Usufruir da cultura relacional da escola para combater as incertezas relativas às instalações, através da negociação de espaços e formulação de atividades conjuntas que potenciem os espaços limitados; • Garantir uma qualidade de ensino com abordagens atraentes para os alunos, que combatem a maior oferta formativa das outras escolas (de igual modo, verificar se a comunidade escolar possui a capacidade para expandir a oferta formativa da mesma). 	<p>Estratégia (Min. Min):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Criar estratégias em que motive os alunos para adquirir um melhor desempenho escolar, aumentando assim a expetativa dos encarregados de educação face aos mesmos; • Maximizar as funcionalidades dos Chromebook para reduzir custos associados a impressões e outras ferramentas físicas; • Garantir que a oferta formativa da escola se destaque na qualidade de modo a reter um maior nº de alunos na mesma; • Reduzir a burocracia dos processos relativamente à gestão de espaços e saídas da escola.

Apêndice 2- Diagnóstico inicial (Exemplo)

Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco									
Avaliação Diagnóstica de Atividades Rítmicas e Expressivas									
NOME	Relação música movimento	Orientação Espacial	Relação com o colega	Consciência corporal/Coordenação	Expressividade	OBS. Positivas	OBS. Negativas	Nota final	Nível
	4	3	4	3	3			3,4	I
	4	3	4	4	4			3,8	E
	4	3	4	4	4			3,8	E
	3	3	3	3	4			3,2	I
	2	1	2	2	3			2	I
	2	1	3	2	3			2,2	I
	2	2	2	2	2			2	I
	2	2	2	3	2			2,2	I
	4	3	4	4	4			3,8	E
	2	2	3	2	3			2,4	I
	x	x	x	x	x	x	x	X	X
	2	2	2	2	3			2,2	I
	4	4	4	5	5			4,4	E
	1	1	2	1	2			1,4	I
	X	x	x	x	x	x	x	X	X
	4	3	4	3	3			3,4	I
	2	3	3	2	2			2,4	I
	1	1	2	1	2			1,4	I
	3	3	3	2	3			2,8	I
	2	2	3	2	2			2,2	I
	2	2	3	3	2			2,4	I
	2	2	3	2	2			2,2	I

*A avaliação de conhecimento foi feito através de questionamento na aula, ao qual nenhum aluno apresentou conhecimento prévio dos conteúdos.

- 1- Não apresenta domínio neste aspeto
- 2- Apresenta pouco domínio neste aspeto
- 3- Apresenta um domínio razoável neste aspeto
- 4- Apresenta um bom domínio neste aspeto
- 5- Domina este aspeto

Apêndice 3- Instrumentos para diagnóstico inicial das matérias (10º) ano

Matéria de Ensino	Instrumento	Metodologia	Conteúdos a avaliar
Badminton	Instrumento de observação desenvolvido pelo núcleo de estágio com base nas AE	Observação direta e complementada por observação posterior de filmagens (indireta); Questionamento <i>In Loco</i> (Para averiguar conhecimentos)	Avaliação numa escala de 1 a 5 (nível elementar $\geq 3,5$); Avaliação da Posição Base; Manipulação da raquete/controlo do volante; Serviço; Batimentos (variedade/execução; Deslocamento; Colocação espacial.
Basquetebol /JDC-I			Avaliação numa escala de 1 a 5 (nível elementar $\geq 3,5$); Avaliação do Drible (ambas as mãos/ estático e progressão; Passe de peito; Passe picado; Lanç. Passada; Lanç. Em suspensão/livre; Envolvimento em jogo.
Ginástica			Avaliação numa escala de 1 a 5 (nível elementar $\geq 3,5$); Avaliação de elementos variados em ginástica de solo e de aparelhos.
ARE			Avaliação numa escala de 1 a 5 (nível elementar $\geq 3,5$); Relação música movimento; Orientação Espacial; Relação com o colega; Consciência corporal/Coordenação; Expressividade.
Tênis			Avaliação numa escala de 1 a 5 (nível elementar $\geq 3,5$); Avaliação dos Batimentos de direita; Batimentos de esquerda; Deslocamento; Variedade dos batimentos.
Desportos de Combate			Avaliação numa escala de 1 a 5 (nível elementar $\geq 3,5$); Avaliação relativa à Manipulação do adversário; Adequação das ações; Domínio em Percussão; Domínio em Preensão.
Aptidão Física			Tabelas de referência dos testes FITescola

Apêndice 4- Planeamento Anual

Aula	Data	Matérias	Nº da aula	Conteúdo
1	14/09/23	Questionários	1	Aplicação dos Questionários associados ao TASRAM
2	14/09/23	Questionários	2	Aplicação dos Questionários associados ao TASRAM
3	18/09/23	Aptidão Física	1	
4	18/09/23	Aptidão Física	2	
5	21/09/23	Badminton	1	Avaliação diagnóstico
6	21/09/23	Basquetebol	1	Avaliação diagnóstico
7	25/09/23	ARE	1	Avaliação diagnóstico
8	25/09/23	Ginástica de solo/acrobática	1	Avaliação diagnóstico
9	28/09/23	Ginástica de aparelhos	1	Avaliação diagnóstico
10	28/09/23	Basquetebol	2	Drible e regras básicas
S11	02/10/23	ARE	2	Introdução aos movimentos locomotores
S12	02/10/23	Badminton	2	O material, pegadas e manipulação da raquete
S13	09/10/23	ARE	3	Finalização dos movimentos locomotores e abordagem aos não locomotores/Introdução ao merengue
S14	09/10/23	ARE	4	Finalização dos movimentos locomotores/Introdução ao merengue
Q15	12/10/23	ARE	5	Revisão de coreografia/merengue de pares (passe base; frente e trás; voltas)
Q16	12/10/23	Badminton	3	Manipulação da raquete/O serviço
S17	16/10/23	Questionários	3	Sociométrico; Perceção; mochila
S18	16/10/23	Orientação	1	Formação para a atividade de dia 19
Q19	19/10/23	ARE	6	Revisão de coreografia/merengue de pares (Consolidação de todos os passos)
Q20	19/10/23	Badminton	4	Manipulação da raquete/ Amortie e o Lob

S21	23/10/23	Badminton	5	Manipulação da raquete/Clear e Drive
S22	23/10/23	Aptidão Física	3	Skill work (trabalho de força)
Q23	26/10/23	Orientação (era a 12/10 foi adiado para este dia)	3	Atividade especial (Provas lineares)
Q24	26/10/23	Orientação (era a 12/10 foi adiado para este dia)	4	Atividade especial (Provas Score)
S25	30/10/23	Aptidão Física	4	Skill work (agilidade e aptidão cardiorrespiratória)
S26	30/10/23	Badminton	6	Revisão e consolidação dos batimentos (Cooperação/Competição)
Q27	02/11/23	ARE	7	Consolidação da coreografia final/ Introdução ao Chá-chá-chá (Passo base; volta por baixo do braço; New York)
Q28	02/11/23	Aptidão Física	5	Skill Work (Força e agilidade)
S29	06/11/23	Badminton	7	Revisão e consolidação dos batimentos (Cooperação/Competição) A deslocação em campo
S30	06/11/23	Aptidão Física	6	Skill Work (Força e Aptidão cardiorrespiratória)
Q31	09/11/23	ARE	8	Continuação do Chá-Chá-Chá (Introdução do spot turn e consolidação dos passos restantes) Início da aprendizagem da nova coreografia
Q32	09/11/23	Aptidão Física	7	Prática geral
S33	13/11/23	Badminton	8	Revisão e consolidação dos batimentos (Cooperação/Competição) A deslocação em campo
S34	13/11/23	Aptidão Física	8	Competição 1
Q35	16/11/23	ARE	9	Continuação do Chá-Chá-Chá (Consolidação dos passos) Continuação da aprendizagem da nova coreografia
Q36	16/11/23	Aptidão Física	9	Sensibilização aos diferentes tempos de trabalho e força
S37	20/11/23	Badminton	9	Exploração do jogo individual
S38	20/11/23	Aptidão Física	10	Exercícios de grupo com vertente competitiva
Q39	23/11/23	ARE	10	Consolidação da coreografia de Chá Chá Chá e revisão da

				coreografia final
Q40	23/11/ 23	Aptidão Física	11	Aptidão cardiorrespiratória/técnica de corrida
S41	27/11/ 23	ARE	11	Introdução das Danças folclóricas Sariquité
S42	27/11/ 23	Badminton	10	Exploração do jogo individual
Q43	30/11/ 23	ARE	12	Continuação das Danças Folclóricas Água leva ao regadinho
Q44	30/11/ 23	Aptidão Física	12	Competição 2 “Chipper”
S45	04/12/ 23	Badminton	11	Avaliação sumativa
S46	04/12/ 23	Badminton	12	Avaliação sumativa
Q47	07/12/ 23	Atividade deficiente	X	
Q48	07/12/ 23	Atividade deficiente	X	
S49	11/12/ 23	Badminton	13	Avaliação sumativa
S50	11/12/ 23	Aptidão Física	13	A utilização da App “Coach Now”
Q51	14/12/ 23	ARE	13	Revisão das coreografias para a apresentação final Criação da coreografia de grupo
Q52	14/12/ 23	ARE	14	Apresentação das coreografias finais (Lecionadas)
Fim do primeiro período				
Q53	04/01/ 23	ARE	15(1 3)	Trabalho de ritmo e expressão Criação da coreografia de grupo
Q54	04/01/ 23	Tripela/Futebol	1	Introdução aos conceitos de enquadramento e superioridade/inferioridade numérica
S55	08/01/ 23	Ginástica	3	Apresentação do MED
S56	08/01/ 23	Ginástica	4	Apresentação do MED
Q57	11/01/ 23	ARE	16	Criação da coreografia de grupo
Q58	11/01/ 23	Tripela/Futebol	2	Princípios operacionais do ataque (conservação da posse de bola no ataque)
S59	15/01/ 23	Ginástica	5	Ginástica acrobática (Introdução às diferentes posições e pegas)
S60	15/01/ 23	Ginástica	6	Ginástica acrobática (Montagens e desmontagens);

A Relação CM/BA				
Q61	18/01/23	ARE	17	Apresentação da Coreografia de grupo (criada pelos alunos)
Q62	18/01/23	Tripela/Futebol	3	Princípios operacionais do ataque (Progressão, penetração ao alvo)
S63	22/01/23	Ginástica	7	Ginástica acrobática (exploração de figuras de pares e trios); A relação CM/BA
S64	22/01/23	Ginástica	8	Ginástica acrobática (exploração de figuras de pares e trios); A relação CM/BA
Fim do 1º semestre				
Q65	25/01/23	Tripela/Futebol		Princípios operacionais do ataque (Atacar o alvo)
Q66	25/01/23	Tripela/Futebol		Princípios operacionais da defesa (Recuperação da bola na defesa)
S67	29/01/23	Ginástica	9	Ginástica de solo; As ajudas
S68	29/01/23	Ginástica	10	Ginástica de solo; As ajudas
Q69	01/02/23	Tripela/Futebol	5	<u>Princípios operacionais da defesa (interromper a progressão do adversário)</u> <u>Introdução ao jogo reduzido (Alteração - Ocupação Racional do Espaço e cooperação)</u>
Q70	01/02/23	Tripela/Futebol	6	<u>Princípios operacionais da defesa (Proteção do alvo)</u> <u>Sensibilização aos momentos de jogo (Alteração - Ocupação Racional do Espaço e cooperação)</u>
S71	05/02/23	Ginástica	11	Ginástica de solo e acrobática; Pré-época
S72	05/02/23	Ginástica	12	Ginástica de solo e acrobática; Pré-época
Q73	08/02/23	Tripela/Futebol Alteração KinBall	7	Continuação do desenvolvimento tático através da tripela e do futebol Trabalhar a ocupação racional do espaço dando noções de amplitude e profundidade, principalmente a noção de ocupar o campo em zonas mais distantes ao objeto de

				jogo. Desenvolver o pensamento crítico e cooperação dos alunos.
Q74	08/02/23	Tripela/Futebol Alteração KinBall	8	Continuação do desenvolvimento tático através da tripela e do futebol Trabalhar a ocupação racional do espaço dando noções de amplitude e profundidade, principalmente a noção de ocupar o campo em zonas mais distantes ao objeto de jogo. Desenvolver o pensamento crítico e cooperação dos alunos.
Q75	15/02/23	Tripela/Futebol (Alteração Ginástica)	13	Desenvolvimento da capacidade de construir sequências; Revisão dos conteúdos abordados.
Q76	15/02/23	Tripela/Futebol (Alteração Ginástica)	14	Desenvolvimento da capacidade de construir sequências; Revisão dos conteúdos abordados.
S77	19/02/23	Ginástica	15	Ginástica de solo e acrobática; Pré-época
S78	19/02/23	Ginástica	16	Ginástica de solo e acrobática; Pré-época
Q79	22/02/23	Basquetebol/ Kinball	9	Continuação do desenvolvimento da ocupação racional do espaço e domínio técnico;
Q80	22/02/23	Basquetebol/ Kinball	10	Continuação do desenvolvimento da ocupação racional do espaço e domínio técnico;
S81	26/02/23	Ginástica	17	Início da época desportiva; Treino das equipas
S82	26/02/23	Ginástica	18	Treino das equipas
Q83	29/02/23	Basquetebol/JDC-I	11	Desenvolver o domínio tático dos alunos
Q84	29/02/23	Basquetebol/JDC-I	12	Desenvolver o domínio tático dos alunos
S85	04/03/23	Ginástica	19	Treino das equipas
S86	04/03/23	Ginástica	20	Competição (Alteração treino de equipas)
Q87	07/03/23	Basquetebol/JDC-I (Alteração ginástica)	21	Jornada de ginástica acrobática
Q88	07/03/23	Basquetebol/JDC-I	22	Treino para jornada seguinte

	23	(Alteração ginástica)		
S89	11/03/23	Ginástica	23	Treino das equipas
S90	11/03/23	Ginástica	24	Preparação para evento culminante (Competição de solo)
Q91	14/03/23	Ginástica	25	Evento culminante
Q92	14/03/23	Ginástica	26	Evento culminante
S93	18/03/23	Basquetebol/JDC-I	13	Manutenção da posse de bola e desenvolvimento técnico
S94	18/03/23	Basquetebol/JDC-I	14	Manutenção da posse de bola e desenvolvimento técnico
Q95	21/03/23	Basquetebol/JDC-I Alteração (Dia Mundial da Água)	X	Sensibilizar os alunos para a importância da água, trabalhando a Interdisciplinaridade
Q96	21/03/23	Basquetebol/JDC-I Alteração (Dia Mundial da Água)	x	Sensibilizar os alunos para a importância da água, trabalhando a Interdisciplinaridade
Fim do segundo período				
S97	08/04/23	Ténis	1	Balanço inicial das capacidades dos alunos Introdução ao material, regras e campo
S98	08/04/23	Ténis	2	Balanço inicial das capacidades dos alunos Introdução ao material, regras e campo
Q99	11/04/23	Extensão Curricular	X	
Q100	11/04/23	Extensão Curricular	X	
S102	15/04/23	Ténis	3	Introdução aos batimentos de direita e esquerda; Posição corporal no momento e batimento
S102	15/04/23	Ténis	4	Introdução aos batimentos de direita e esquerda; Posição corporal no momento e batimento
Q103	18/04/23	TASRAM	X	
Q104	18/04/23	TASRAM	X	
S105	22/04/23	Ténis	5	Continuação do desenvolvimento dos batimentos; Introdução do volley;
S10	22/04/	Ténis	6	Continuação do

6	23			desenvolvimento dos batimentos; Introdução do volley;
S107	29/04/23	TASRAM	X	
S108	29/04/23	TASRAM	X	
Q109	02/05/23	Desportos de Combate	1	Introdução aos desportos de combate/ enquadramento histórico e teórico-prático do judo (com a colaboração de uma atleta olímpica)
Q110	02/05/23	Desportos de Combates	2	Introdução aos desportos de combate/ enquadramento histórico e teórico-prático do judo (com a colaboração de uma atleta olímpica)
S111	06/05/23	Ténis	7	Dar continuidade ao desenvolvimento das capacidades técnicas e coordenativas dos alunos; O serviço e o retorno do serviço
S112	06/05/23	Ténis	8	Dar continuidade ao desenvolvimento das capacidades técnicas e coordenativas dos alunos; O serviço e o retorno do serviço
Q113	09/05/23	Desportos de Combate	3	Percussão vs Prensão - nuances e diferenças
Q114	09/05/23	JDC-I	15	Consolidação dos conteúdos lecionados
S115	13/05/23	Ténis	9	Desenvolvimento das capacidades em situação de jogo (Miniténis) Movimentação e deslocamento
S116	13/05/23	Ténis	10	Desenvolvimento das capacidades em situação de jogo (Miniténis) Movimentação e deslocamento
Q117	16/05/23	Formação de Suporte Básico de Vida	x	Realizar a prestação de socorro a uma vítima de paragem cardiorrespiratória, no contexto terrestre e marítimo, interpretando-o como uma ação essencial, reveladora de responsabilidade individual e coletiva.
Q118	16/05/23	Formação de Suporte Básico de Vida	X	Realizar a prestação de socorro a uma vítima de paragem cardiorrespiratória, no contexto terrestre e marítimo, interpretando-o como uma ação essencial,

				reveladora de responsabilidade individual e coletiva.
S119	20/05/23	Ténis	11	Desenvolvimento das capacidades em situação de jogo (Miniténis)
S120	20/05/23	Ténis	12	Desenvolvimento das capacidades em situação de jogo (Miniténis)
Q121	23/05/23	Combates/JDC-I	5	A importância do centro de massa e da base de apoio
Q122	23/05/23	Combates/JDC-I	6	Conhecimento do “eu”- O sistema de pontuação; percussão vs preensão; Base de apoio; adversário
S123	27/05/23	Ténis	13	Desenvolvimento das capacidades em situação de jogo
S124	27/05/23	Ténis	14	Desenvolvimento das capacidades em situação de jogo
S125	03/06/23	Ténis	15	Desenvolvimento das capacidades em situação de jogo
S126	03/06/23	Ténis	16	Desenvolvimento das capacidades em situação de jogo
Q127	06/06/23	Desportos de Combate	7	Conhecimento do “eu”- O sistema de pontuação; percussão vs preensão; Base de apoio; adversário
Q128	06/06/23	JDC-I (Basquetebol do Daguestão)	16	A realidade de uma modalidade que engloba os JDC-I e DC
Q129	13/06/23	Desportos de Combate	8	Conhecimento do “eu”- O sistema de pontuação; percussão vs preensão; Base de apoio; adversário
Q130	13/06/23	Atividade livre	X	Seleção da atividades por parte dos alunos
Fim do 2º Semestre				

Apêndice 5- Unidade Didática (Exemplar de ARE)

Caracterização da Matéria de Ensino

As Atividades Rítmicas e Expressivas (ARE), caracterizam-se como sendo uma manifestação ancestral do Homem, esta trata-se de uma necessidade profundamente enraizada, que acaba por surgir de uma forma natural sempre que o indivíduo sente falta de demonstrar emoções e revelar sentimentos para os quais todas as diversas formas de expressão não são suficientes (Correia et al., 2013). Igualmente, é necessário compreender o enquadramento que esta matéria tem no desenvolvimento dos alunos, pois, como Laban (1990) refere, os movimentos que são realizados em dança são fundamentalmente os mesmos que são utilizados no dia a dia por parte do Homem.

As ARE assumem têm assim a capacidade de promover um desenvolvimento global e eclético dos seus praticantes, possuindo a capacidade de ajudar os sujeitos a se expressarem da melhor maneira possível (Monteiro, 2018). Complementarmente, como refere Costa et al. (2017), defende que a dança na escola é uma ferramenta pedagógica que permite um ensino diversificado, contribuindo para a inclusão social, trazendo assim consigo valores imprescindíveis para a vida em sociedade. A aquisição destes valores, permite que esta matéria possa ser vista como uma forma de desenvolver a inclusão e a interação social. Adicionalmente, é possível desenvolver a expressão

corporal, um desenvolvimento a nível psicomotor, cognitivo e afetivo (Dinold & Zitomer, 2015).

Seguindo a mesma linha de pensamento, Souza (2012), aborda a dança como uma ferramenta pedagógica que permite ao aluno uma busca por diferentes formas de expressão corporal, de sensibilidade, de criatividade e de pensamento, sempre através da relação da música e do ritmo com os movimentos dinâmicos, concentração e atenção. Correia et al. (2013), diz-nos que a dança deverá ser abordada em todos os ciclos devido às características que lhe está inerente, pelos movimentos e pelas competências que promovem nas crianças e jovens tanto a nível emocional como social e relacional. Esta também adquire uma dimensão de sensibilização e expressão cultural (Valle & Zancan, 2022).

A lecionação desta matéria traz também diversos benefícios motores, verificando-se estes nos trabalhos de Szuster (2011) e Marbá et al. (2016), em que identificam melhorias na elasticidade muscular, nos movimentos articulares, diminuindo o risco de doenças cardiovasculares, problemas do aparelho locomotor, reduzindo o sedentarismo, resultando numa perda de peso e melhorias na autoestima.

Diagnóstico prévio e Objetivos

Como supramencionado na caracterização da matéria, as ARE são potenciadoras para um desenvolvimento integral do aluno, destacando-se o trabalho interativo e socioafetivo destas, como também um maior foco direcionado para a consciência corporal na sua globalidade.

Até ao momento da conceção da UD, não só foi realizado um diagnóstico de alguns conteúdos e habilidades específicos desta matéria, como também foi feita uma recolha de indicadores externos que permitiu planejar a mesma com maior adequação às necessidades da turma. Com isto em mente, a UD foi criada com base os seguintes aspetos:

- Os alunos, apresentam poucas ou nenhuma vivências desta matéria no seu percurso escolar ou mesmo exterior à escola;
- No geral a turma apresenta graves compromissos na relação música movimento (fraca orientação espacial, limitações expressivas e relacionais);

- Os alunos que se destacam nas habilidades específicas, possuem lacunas na expressividade e interação com o parceiro.
- Os alunos desconheciam qualquer conteúdo teórico associado aos diversos tipos de dança a abordar.
- Sendo uma turma nova os alunos ainda não se familiarizaram uns com os outros.

Consequentemente, procurou-se utilizar as ARE como um meio de atingir os seguintes objetivos:

- Desenvolver a competência dos alunos em efetuar diversos estilos de dança;
- Aprimorar a relação música-movimento (ritmo e dinâmica) e a expressividade associada às ações realizadas;
- Melhorar a noção corporal dos alunos em diversos planos, bem como a sua capacidade de orientação espacial
- Desenvolver a criatividade e capacidade de criação de sequências coreográficas (lógicas e fluidas);
- Desenvolver a capacidade relacional e cooperativa dos alunos;
- Aumentar o interesse dos alunos para atividades associadas às ARE.

Estratégias de Ensino

Tendo em consideração as características atuais da turma e as transformações pretendidas nos alunos, a intervenção teve em consideração os seguintes fatores:

Tabela 12- Estratégias de Ensino ARE

Estratégias	Métodos operacionais
Modelos de Ensino - Instrução Direta;	<ul style="list-style-type: none"> • O modelo de Instrução Direta (MID), foi utilizado numa fase inicial para introduzir os conteúdos aos alunos, visto ser o primeiro contacto de muitos destes; • O modelo Desenvolvimental (MD) foi aplicado de modo a acompanhar os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos;

Desenvolvimental; - Peer Teaching	<ul style="list-style-type: none"> O <i>Peer Teaching</i> foi aplicado para desenvolver a relação e cooperação do alunos, aproveitando aqueles mais proficientes para auxiliarem os seus pares.
Métodos de ensino - Método analítico -Método Misto	<ul style="list-style-type: none"> O método analítico foi utilizado numa fase inicial de abordagem aos conteúdos, em os movimentos foram ensinados discriminadamente, sem uma estrutura global pré definida (Ex: realização de sequências, introduzindo gradualmente os passos); O método misto remete-se aos momentos em que os alunos introduziam ou reviam elementos de um sequência finalizada, passando-se a um refinamento de momentos específicos que poderiam estar menos consolidados numa perspectiva global.
Estilos de Ensino - Tarefa - Recíproco - Inclusivo	<ul style="list-style-type: none"> Nesta fase inicial foram utilizados estilos de ensino mais convergentes devido à falta de vivências prévias dos alunos e fruto dos hábitos que estes possuíam de anos anteriores; O estilo de tarefa foi utilizado predominantemente nos elementos em que o professor necessitava de uma concretização específica dos elementos a trabalhar (passos ou sequências pré-definidas pelo mesmo); O estilo recíproco foi utilizado nas atividades de pares ou grupos, em que os alunos geriam as tarefas entre si, em função de critérios previamente definidos. Isto foi especialmente aplicado nos momentos em que os alunos mais proficientes auxiliavam aqueles que apresentavam maiores dificuldades; O estilo inclusivo visava permitir o sucesso para todos. Aqui foram criadas variantes nas tarefas/coreografias lecionadas que permitiam que os alunos pudessem as realizar na sua totalidade, dando-lhes margem de progressão nas mesmas.
Funções de Ensino	<ul style="list-style-type: none"> A apresentação do conteúdo será realizado na aula, sendo também fornecido material didático digital aos alunos para acompanharem os conteúdos fora das aulas. Na organização serão criadas condições em que os alunos

	compreendem estruturas espaciais (como xadrez ou line dance) para facilitar os momentos de organização. De igual modo, serão priorizadas atividades de pares ou grupos para desenvolver o relacionamento dos alunos.
Estratégias complementares	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar a barra de chão para preparação física e desenvolvimento do ritmo, noções temporais, consciência corporal e controlo da respiração; • Implementar do <i>Just Dance Now</i> para desenvolvimento coordenativo e aumentar a motivação dos alunos para a tarefa; • Efetuar enquadramento históricos e culturais dos tipos de dança abordados; • Criar e fornecer aos alunos recursos digitais audiovisuais para aprofundamento teórico e acompanhamento em contexto não presencial. • Utilização recorrente, durante o ano letivo da dança aeróbica numa fase inicial das aulas.

A utilização da barra de chão é direcionada para a preparação física dos alunos, numa fase inicial das aulas, procurando promover o sentido de ritmo e noções temporais, essenciais para a execução sincronizada dos movimentos. Esta desenvolver também a consciência corporal permitindo um melhor domínio os seus próprios corpos e movimentos. O controlo da respiração, crucial para a resistência e execução prolongada de coreografias, também é intensamente trabalhado, contribuindo para a performance global dos aluno. Por outro lado, a implementação do Just Dance Now oferece uma plataforma digital interativa que capta o interesse dos alunos, aumentando significativamente a sua motivação. Esta ferramenta facilita o desenvolvimento coordenativo ao desafiar os alunos a seguir sequências de movimentos com diversos graus de complexidade. Este foi implementado maioritariamente nos momentos finais das aulas, aumentando assim a intensidade da atividade realizada, numa situação mais lúdica.

Igualmente, a criação e fornecimento dos recursos digitais bancos de exercícios aos alunos oferece-lhes recursos contínuos para a prática e aperfeiçoamento fora do ambiente da aula. Estes materiais específicos ajudam a consolidar as técnicas aprendidas, permitindo uma aprendizagem autodirigida e reforçando a prática regular. Disponibilizar materiais de apoio facilita o progresso individual dos alunos, adaptando-se às suas necessidades e ritmos de aprendizagem. Por fim, a utilização ocasional da dança aeróbica no início das aulas durante o ano letivo serve como um aquecimento dinâmico que prepara os alunos física e mentalmente para a sessão, dando continuidade a uma parte deste grupo de matérias numa perspetiva longitudinal. Esta abordagem contínua visa atender à melhoria da condição cardiovascular e a resistência física, continuando a desenvolver capacidades como o ritmo e coordenação.

Calendarização

Seguindo a lógica da tabela anterior, a calendarização da UD foi a seguinte:

Tabela 13- Calendarização UD ARE

Nº de Aula	Data	Instalações	Sessão – Conteúdo	Objetivos
1	25/09/23	4S	Diagnóstico inicial - Exercícios de ritmo, coordenação, expressão corporal e consciência corporal e imitação	- Avaliar o nível atual dos alunos quanto ao conhecimento teórico e à capacidade prática dos alunos na matéria. - Identificar as vivências passadas dos alunos face à modalidade.
2	02/10/23	4S	Introdução aos movimentos locomotores Desenvolvimento de ritmo e coordenação	- Introduzir os alunos aos movimentos locomotores da dança. - Desenvolver a relação musica/movimento ritmo e coordenação dos alunos.
3	09/10/23	4S	Introdução dos movimentos e não locomotores (Abordagem, geral de todos) Desenvolvimento da consciência corporal	- Continuar o desenvolvimento do ritmo, relação musica/movimento e coordenação dos alunos; - Melhorar a consciência corporal e relação com o colega dos alunos; -Sensibilizar os alunos para a relação e independência dos segmentos corporais.
4	09/10/23	4S	Consolidação dos movimentos lecionados Exploração dos movimentos não locomotores de um modo geral	- Rever os movimentos lecionados; - Melhorar a consciência corporal e relação com o colega dos alunos; - Introduzir os alunos ao merengue;

			Introdução ao merengue (passo base e deslocamentos) Realização de uma sequência	- Desenvolver a capacidade de realizar sequências; - Introduzir os alunos a parte da coreografia final;
5	12/10/23	4S	Revisão da sequência lecionada e dos restantes passos do merengue Introdução ao merengue de pares (passo base, frente e atrás, e volta)	- Rever os movimentos lecionados; - Melhorar a consciência corporal e relação com o colega dos alunos; - Desenvolver a capacidade de realizar sequências; - Revisão da primeira parte da coreografia final;
6	19/10/23	4S	Consolidação da coreografia para apresentação final; Refinamento do merengue de pares (correções posturais e expressividade)	- Aprimorar a expressividade e postura no merengue; - Desenvolver a capacidade os alunos realizarem a coreografia final; -Trabalhar sobre a relação com o colega e coordenação.
7	02/11/23	4S	Revisão da coreografia final Introdução ao Chá-Chá-Chá (Passo base; Volta por baixo do braço; New York)	- Aprimorar a expressividade dos alunos na realização das sequências; - Introduzir os alunos ao cha-cha-cha, numa perspetiva teórica e prática. - Criar e realizar sequências com base nos passos lecionados;
8	09/11/23	4S	Continuação da aprendizagem do chá-chá-chá (Spot turn e passos da aula anterior); Introdução de nova coreografia para apresentar;	- Rever os passos lecionados nas aulas anteriores; - Introduzir os alunos à segunda coreografia de apresentação; -Desenvolver a entejuda dos alunos.
9	16/11/23	4S	Continuação do Chá-Chá-Chá (Consolidação dos passos) Continuação da aprendizagem da nova coreografia	- Rever os passos lecionados nas aulas anteriores; - Introduzir os alunos à segunda coreografia de apresentação; -Desenvolver a entejuda dos alunos.
10	23/11/23	4S	Consolidação das coreografias para apresentação final Fase inicial da criação da coreografia de grupo	- Desenvolver o ritmo e expressividade dos alunos; - Atenuar ou eliminar as maiores dificuldades demonstradas nas danças sociais a apresentar;
11	27/11/23	4S	Consolidação da coreografia final Abordagem às danças folclóricas Desenvolvimento das noções espaciais	- Sensibilizar os alunos para a cultura folclórica nacional e regional. - Continuar o desenvolvimento da entejuda e capacidade relacional dos alunos; - Adquirir noções de estruturas coreográficas
12	30/11/23	4S	Consolidação da	- Sensibilizar os alunos para a cultura folclórica

			coreografia final Abordagem às danças folclóricas Desenvolvimento das noções espaciais	nacional e regional. - Continuar o desenvolvimento da entreajuda e capacidade relacional dos alunos; - Adquirir noções de estruturas coreográficas
13	14/12/23	4S	Revisão das coreografias para a apresentação final Criação da coreografia de grupo	- Desenvolver o ritmo e relação com o colega; - Aprimorar os elementos finais para a apresentação final dos alunos; - Desenvolver as coreografias criadas pelos alunos
14	14/12/23	4S	Apresentação das coreografias finais (Lecionadas)	- Avaliar a capacidade dos alunos realizarem as coreografias lecionadas nas aulas.
15	04/01/23	4S	Apresentação das coreografias finais (Lecionadas)	- Avaliar a capacidade dos alunos realizarem as coreografias lecionadas nas aulas.
16	11/01/23	4S	Criação da coreografia de grupo	- Avaliar a coreografia criada pelos alunos em diversas dimensões
17	18/01/23	4S	Apresentação da Coreografia de grupo (criada pelos alunos)	- Avaliar a coreografia criada pelos alunos em diversas dimensões

Reflexão

Em retrospectiva, considero a UD de ARE bem-sucedida, verificando-se, com maior ou menor expressão, o alcance dos objetivos propostos para a mesma. A turma, na sua globalidade, apresentou-se capaz de efetuar sequências inseridas em diversos estilos de dança, apresentando obviamente diversos níveis de execução. Averiguou-se igualmente melhorias na relação música movimento na sua generalidade, onde a desinibição gradual que se sucedeu face às ARE suscitou num aumento da expressividade dos alunos (não “atingindo” todos os alunos, no entanto). Estes também exponencialmente demonstraram-se cada vez mais confortáveis na realização de movimentos em diferentes níveis e planos.

A utilização das ARE numa fase inicial demonstrou ser profícua, no que tange ao desenvolvimento relacional da turma, em que a proximidade criada nas atividades auxiliou os alunos a se familiarizarem entre si mais rapidamente. O clima de aula foi aumentando com o passar destas, onde a entreajuda e cooperação entre os alunos tornou-se cada vez mais evidente. No entanto, pela negativa, sinto que os alunos finalizaram a UD com uma fraca capacidade de realizar sequências coreográficas, mesmo com acesso a bancos de passos (havendo um grupo de alunos que se destacam

relativamente aos restantes). Este é um objetivo ao qual foi dado aos alunos maior autonomia (o que em retrospectiva considero que lhes foi cedida demasiada autonomia, dado o seu domínio da matéria e hábitos prévios), no qual estes apresentaram uma fraca capacidade de geri-la. Esta componente deveria ter sido introduzida gradualmente, com o auxílio do professor, no contexto de aula, trabalhando-se mais sobre esta competência de construção e exploração de sequências.

Passando para as estratégias utilizadas, iniciando pela avaliação dos modelos de ensino utilizados, sinto que numa fase inicial, a implementação dos mesmos foi positiva. Ainda que, apenas se tenha utilizado modelos mais centrados no professor, foi feita uma tentativa de progressivamente aumentar o papel do aluno no processo, evitando alterar repentinamente as dinâmicas a que os alunos estão acostumados (o que não significa que não pudesse ser uma abordagem eficaz). No entanto, o que se verificou é que efetivamente os alunos demonstraram dificuldades quando desafiados com tarefas que requeriam autonomia, o que poderá ser um aspeto negativo da utilização destes modelos, que, como anteriormente referido, não trabalharam diretamente e com a posologia necessária essa dimensão no contexto presencial.

Relativamente aos métodos de ensino, considero que a abordagem foi a mais adequada, em que os alunos demonstraram uma rápida progressão na assimilação dos conteúdos, independentemente do seu nível, fruto também da tentativa de responder às diversas necessidades dos alunos nas aulas (manipulando-se variáveis como velocidade da música, passos alternativos, tempo para assimilação de sequências ou passos específicos). Assim, e à semelhança daquilo acima referido, os estilos de ensino foram predominantemente convergentes, o que permitiu uma melhor integração dos conteúdos por parte dos alunos, no entanto, possuindo o aspeto negativo de ter fomentado pouco a capacidade criativa e autónoma dos alunos.

Quanto às restantes estratégias implementadas destaco a utilização das novas tecnologias (nomeadamente o *Just Dance Now* e o material didático digital criado pelo núcleo de estágio, (Apêndice 4), não só permitiu uma maior motivação para as aulas, como também foi uma mais-valia para poderem dar continuidade ao acompanhamento dos conteúdos no contexto não presencial. Igualmente, foi realizada uma abordagem às danças tradicionais, inicialmente não planeada, que permitiu um enriquecimento cultural dos alunos face à dança e permitiu a aprendizagem de danças tradicionais do país.

Por fim, os alunos demonstraram não só uma elevada satisfação com a UD como também um interesse acrescido com as ARE, sucedendo-se durante o restante ano letivo inúmeros episódios em que os alunos pediram para voltar a abordar a matéria de dança ou mesmo acabaram por rever autonomamente alguns dos conteúdos abordados.

Esta UD, ainda que não tenha sido a mais rica no que diz respeito a inovação ou mesmo numa abordagem mais centrada no aluno, considero que foi uma das mais bem sucedidas dada a resposta dos alunos em função dos objetivos previamente definidos. Para o próximo ano letivo, recomendo que sejam implementadas estratégias mais centradas no aluno e promotoras da autonomia, desafiando os alunos a criar mais sequências e coreografias (o que exigirá uma grande capacidade motivacional por parte do professor). A turma atualmente apresenta uma elevada predisposição para as ARE, o que facilitará este comprometimento com abordagens futuras.

Durante esta intervenção, senti-me relativamente confortável, sendo uma matéria que domino, sendo uma boa seleção considerando ser uma fase mais frágil do processo de lecionação (primeiros contactos no contexto real). Nesta fase a maior dificuldade sentida foi comprometer os alunos com o desenvolvimento de trabalho autónomo, onde grande parte deste advém do controlo e capacidade motivadora do professor em controlar o processo e incentivar os alunos a desenvolver as tarefas. No entanto, sinto que as ARE permitiram o desenvolvimento das seguintes competências:

- Capacidade de gestão da turma (principalmente na gestão comportamental e espacial);
- Capacidade de adaptação das tarefas e conteúdos às necessidades dos alunos (gerir em tempo real diversos ritmos de aprendizagem);
- Observar as vantagens e desvantagens da tecnologia na lecionação (destacando o impacto positivo do Just Dance);
- Adaptabilidade dos conteúdos e tarefas em função da evolução dos alunos;

Referências

Correia, A., Fernando, C., & Lopes, H. (2013). Dança e Emoções. Research Gate

Laban, R. (1990). Dança Educativa Moderna. São Paulo

- Costa, J., de Mattos, J., Peres, C., Dias, M., Amaral, J., & Rodrigues, A. (2017). A importância da dança no meio escolar para a formação do aluno. *Revista Saúde e Educação*, 2 (1), 89-98.
- Dinold, M. & Zitomer, M. (2015). Creating opportunities for all in inclusive dance. *Palestra*, 29(4), 45-50.
- Marbá, R., Silva, G., & Guimarães, T. (2016). Dança na promoção da saúde e melhoria da qualidade de vida. *Revista Científica do ITPAC, Araguaína*, 9(1).
- Monteiro, B. (2018). A dança como ferramenta para novas aprendizagens no 1.º ciclo (Doctoral dissertation).
- Souza, J. (2012). A dança como possibilidade de ação educativa libertadora. IX ANPED Sul, seminário de pesquisa em educação da região sul.
- Szuster, L. (2011). Estudo qualitativo sobre a dança como atividade física em mulheres acima 50 anos. Monografia Porto Alegre-RS.
- Valle, F., & Zancan, R. (2022). Dança na Escola... Para Quê? *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, 13

Apêndice 6- Material Didático MED (Exemplos)

DOSSIER DE GINÁSTICA

SOLO | ACROBÁTICA

Professor Luis Silva | Professora Marta Baeta | Professor Filipe Coelho

5. MENU PRIMEIROS SOCORROS

- Feridas
- Lesões microtraumáticas
- Cãibra muscular
- Contratura muscular
- Rotura muscular/tendão

MENU 1º Socorros

MENU – Elementos Extra

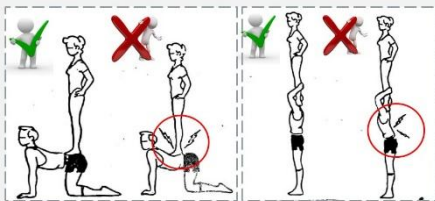
SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM (ARAUJO, 2004)

- Movimento global partindo de cima do pinto;
- Ligação da corrida com a pré-chamada;
- Pré-chamada e apoio das mãos no solo;
- “Curveta” no solo;
- “Curveta” na cabeça do pinto;

MENU 1º Socorros

MENU

POSIÇÕES DE SEGURANÇA



Observação: Nas posições de maior risco deve existir um elemento do grupo que terá as funções de ajudante.

SUMÁRIO

- Objetivos;
- Modelo de Educação Desportiva;
- Regulamento
- Menu:
 - 4.1. Ginástica de solo;
 - 4.2. Ginástica acrobática;
 - 4.3. Elementos Extras;
- Primeiros socorros
- Referências bibliográficas;

MENU

MENU 1º Socorros

MENU – Elementos Extra

AJUDA (ARAUJO, 2004)



Tal como na roda, ajuda-se na zona da bacia e nas costas do aluno mas o ajudante intervém com as duas mãos ao mesmo tempo. Deve-se ajudar no momento em que o aluno coloca a segunda mão no solo no sentido de o fazer passar pela vertical dos apoios e rodá-lo de forma a que complete os 180 graus de rotação sobre o eixo longitudinal do corpo.

104

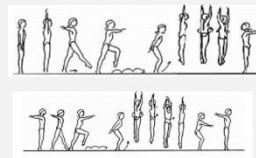
103

MENU 1º Socorros

MENU

ELEMENTOS DE LIGAÇÃO

Pirqueta ou Meia Pirqueta



Crítérios de Êxito

- Realizar uma impulsão vertical;
- Manter o corpo em extensão, com os MS em elevação superior;
- Rodar o corpo sobre o eixo longitudinal (360°);
- Fixar um ponto e rodar a cabeça na fase final.

102

101

Voltar para Menu Primeiros Socorros

CÃIBRA MUSCULAR

A cãibra muscular é uma contração muscular involuntária e sustentada de um músculo.

Sintomas

- Manifesta-se por um espasmo muscular doloroso com impotência funcional.

Intervenção:

- Deveremos executar um estiramento lento, suave, progressivo e suficientemente prolongado no tempo, do músculo afetado.
- Parar a atividade
- Aplicação de calor húmido (saco de água quente ou toalha quente) durante 10-15 minutos na zona dolorosa, hidromassagem e hidratação com bebida energética contendo hidratos de carbono e minerais.



106

105

CONTRATO CAPITÃO DA EQUIPA

Como capitão da equipa
_____, vou liderar
demonstrando um bom comportamento
desportivo e de liderança nas seguintes áreas:

(FOTO)

- **Fairplay:** Participar de forma responsável, dedicar-me, respeitar, ser prestável e não prejudicial;
- **Empenhamento:** Trabalhar muito para a equipa em todas as situações (i.e.: nos treinos, ouvir todos nas decisões; prevenir conflitos, trabalhar na preparação física, e organizar a equipa nas competições);
- **Respeito:** Respeitar os companheiros de equipa, juizes, adversários, professores e equipamentos;
- **Responsabilidade:** Organizar os companheiros de equipa nos treinos e antes das competições;
- **Ajuda:** Ajudar todos os elementos a melhorarem todas as situações.
- **Tecnologia:** Utilizar instrumentos tecnológicos para potenciar a minha prestação e a da equipa;

Deveres diários específicos:


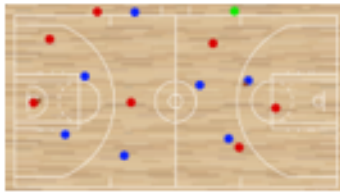
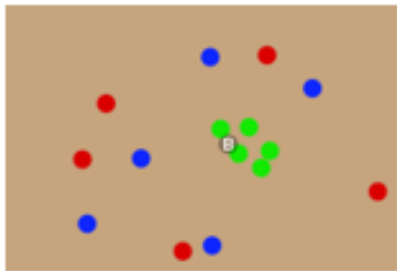
- Registar a assiduidade;
- Se necessário, convocar reuniões onde as preocupações da equipa possam ser discutidas;
- Assistir o professor nas competições;
- Atuar como porta-voz da equipa;
- Verificar os comportamentos da sua equipa.

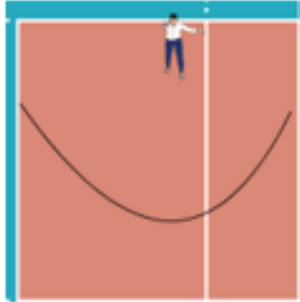
Assinatura do capitão

Local

Data: __/__/__

Apêndice 7- Exemplar de um plano de aula

Plano de aula 75 e 76					
Nº de alunos: 15	Instalação: 4S	Matérias: JDC-I	Data : 22/02/2024 Duração: 90'	Nº da aula: 9ª e 10ª JDC-I	
Recursos materiais: Bolas de basquetebol, bola de kinball, tabela de pontuação, cone, fitas.					
Objetivos Gerais: Desenvolver a ocupação racional do espaço; Melhorar a capacidade de comunicação verbal e não verbal e a capacidade de análise de jogo.					
Conteúdos/objetivos	Execução no terreno	Esquema gráfico	Duração (min)		
Exposição de informações pertinentes				5'	5'
<p>Conteúdos: Manipulação do objeto de jogo/manutenção da posse</p> <p>Objetivos específicos: Preparar os alunos para as atividades a desempenhar posteriormente, procurando introduzir os conteúdos da aula.</p>	<p><u>Objetivos Operacionais:</u></p> <p>O professor vai andando pelo espaço, e toca no ombro de um aluno significando que é o aluno que apanha. Ao som do apito este começa a realizar as apanhadas. Isto visa que os alunos não fixem o olhar para a bola.</p> <p>Apanhadas com bola:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Drible com mão direita; - Drible com a mão esquerda; - Drible alternando as mãos; - Drible entre as pernas; - Drible atrás das costas; <p>Jogo dos passes</p> <p>Os alunos realizam o jogo dos passes 4x4 e 3x3+joker, sendo obrigatório a bola passar por todos os alunos (as variáveis serão conjugadas em função do comportamento dos alunos).</p>		15'	20'	
<p>Conteúdos: Ocupação racional do espaço e raciocínio tático</p> <p>Objetivos específicos Desenvolver a capacidade de análise de jogo e tomada de decisão, através da redução da velocidade do jogo.</p>	<p><u>Objetivos Operacionais:</u></p> <p>Basquetebol 3x3 a andar. Os alunos que ficam de fora assumem a responsabilidade de dar indicações sobre a ocupação espacial à sua equipa. (Inicialmente o desarme não será permitido).</p>		20'	40'	
<p>Conteúdos: Introdução ao Kin-ball</p> <p>Objetivos específicos Desenvolver a capacidade de os alunos ocupar racionalmente o espaço em relação ao objeto de jogo. Trabalhar o sentido de comunicação, cooperação e</p>	<p><u>Objetivos Operacionais:</u></p> <p>Haverão 3 equipas de 4/5 elementos com uma fita que simbolizará a cor da sua equipa. Dentro do espaço útil, será realizado o jogo de kin-ball utilizando apenas as regras básicas da modalidade. Em função do decorrer da aula poderão haver momentos de reflexão ou de atividade suplementar para aumentar a intensidade da aula.</p>		25'	65'	

capacidade de montar estratégias adequadas ao objetivo do jogo.				
<p>Conteúdo Retorno à calma/Flexibilidade</p> <p>Objetivos específicos Alongar os diversos grupos musculares ativados nas atividades e dar aos alunos feedbacks gerais da aula, alertando-os sobre as informações importantes para a aula posterior.</p>	<p><u>Objetivos operacionais:</u></p> <p>Em meia-lua, devidamente espaçados, os alunos realizam um conjunto de exercícios de yoga e flexibilidade, incentivando o alongamento muscular e o controlo da respiração.</p> <p>Posteriormente, estes aproximam-se em U, de modo que se realize um balanço final da aula e um momento de reflexão para os alunos.</p>		10'	75'
<p>Reflexão da aula: <u>Objetivos:</u> No que diz respeito aos objetivos, apenas considero que o desenvolvimento da comunicação, ainda que tenha sido trabalhada, não foi dado o destaque na aula que era pretendido. Sinto que os alunos teriam uma maior consideração deste fator se fosse realçados em certos momentos da aula.</p> <p><u>Apresentação do conteúdo:</u> A apresentação do conteúdo tem seguido a lógica de aula anteriores, no entanto a abordagem à situação de jogo foi diferente. Quando os alunos estavam realizando o jogo reduzido, haviam interrupções para os alunos explorarem situações específicas (num estilo de descoberta guiada) e/ou explicar algumas das regras de jogo.</p> <p><u>Exercícios planeados/operacionalizados:</u> Os exercícios realizados demonstraram-se alinhados com os objetivos da aula. Foi possível explorar diversas situações em que os alunos tinham que adaptar o seu comportamento ao espaço disponível. Isto foi facilitado pois tivemos o pavilhão completo para ser utilizado. É necessário aperfeiçoar a capacidade técnica dos alunos para que possam dar uma melhor continuidade às suas ações. Dado ao aumento das dimensões, decidi abdicar do conceito de fazer jogo andado, e aproveitar o espaço para aumentar a intensidade do jogo, pois seria mais fácil para os alunos darem continuidade às suas ações.</p> <p><u>Organização/controlo:</u> Relativamente à organização, tendo disponível todo o espaço do pavilhão, aproveitamos para aumentar os espaços uteis para as tarefas, de modo a não só facilitar as ações dos alunos, como também para aumentar a capacidade de deslocamento dos mesmos. Nas situações de jogo foram utilizados os campos de basquetebol disponíveis, onde, com o auxílio do orientador cooperante, foi possível operacionalizar dois jogos concomitantes, com um controlo mais personalizado. No caso do Kinball, o aumento do espaço facilitou o ataque, no entanto, dificultou as ações da defesa, o que tornou o jogo mais dinâmico e aumentou a intensidade. Relativamente ao controlo, este foi mais dificultado pois o aumento do espaço utilizado significa uma maior área para manter sob supervisão. Isto significa que quando me encontrava próximo de um grupo a distância criada para o outro dificultava a capacidade de intervenção. No entanto, com algum apoio do orientador, foi possível colmatar esta situação, de modo a potenciar a aprendizagem dos alunos.</p> <p><u>Gestão do tempo:</u> A gestão do tempo foi positiva, sendo que nenhum dos exercícios demonstrou ter sido realizado em excesso ou em escassez.</p> <p><u>Principais aprendizagens/ilações:</u> A situação de jogo não condicionada, no caso de basquetebol, possui muitas variáveis para os alunos gerirem numa fase inicial. Assim, deverá ser formulado jogos em que a quantidade de variáveis é reduzida, de modo que os alunos possam se focar nos conteúdos que queremos realçar. Ainda assim, a situação de jogo com pausas para reflexão parece ser positiva, e apresenta níveis de intensidade elevados, porém, tecnicamente, os alunos sentem demasiadas dificuldades.</p>				

Apêndice 8- Ficha de avaliação formativa

Nome	Outubro						Novembro						Dezembro						Janeiro						Média formativa 1º semestre						Fevereiro						Março						Abril						MAIO						Junho						Média final	Classificação final
	2	9	12	16	19	23	26	30	2	6	9	13	16	20	23	27	30	4	7	11	14	4,0	11	15	18	22	29	1	5	8	15	19	22	26	29	4	7	11	14	18	21	8	11	15	18	22	29	2	6	9	13	16	20	23	27	3						
	4,0	3,7	3,0	3,3	3,7	3,7	3,0	4,0	4,7	3,3	3,3	3,7	3,7	4,0	4,0	3,7	3,7	3,7	3,7	3,7	3,7	4,0	4,3	4,3	4,3	3,7	4	3,7	4,5	3,7	4,7	4,3	3,3	4	3,5	5	4,7	4,7	5	3,7	5	3,7	5	3,7	4	4	4	4,3	3,7	5	4	4,7	4	3,3	4,2	17						
	4,0	3,7	4,0	4,0	3,7	4,7	4,0	4,0	4,3	4,0	3,7	3,7	4,7	4,7	4,0	4,0	4,0	5	4,3	X	4,0	4,5	4	3,5	3,3	4,1	3	3,3	3	3,3	4	3,3	4	3,3	3	4,3	4	4	4	3,3	4,3	3,5	5	3,7	4	3,5	4,3	4	5	4	4,5	4,3	3,5	3,8	15							
	3,7	3,7	4,0	4,3	4,0	5,0	4,0	4,0	4,3	4,0	3,7	3,7	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	5	4	X	4,0	4	3,7	3,5	3,3	4,1	3,5	3,3	3	3,3	4,3	3,7	3,5	3,5	3	4	4,3	4	4	3,3	4	3,3	5	3	3,3	3,5	3,5	4	3,5	3,7	4,5	3,5	3,7	3,7	15							
	3,7	3,7	4,7	4,0	3,3	4,0	4,0	4,0	4,3	4,0	4,0	4,0	3,7	4,7	4,7	4,3	4,3	4,3	4,1	4,7	5	X	3,7	4	4,3	3,5	3,5	4,2	4	3,5	4	4	4,3	3,7	4	4	3,5	4,5	5	4,7	5	4	4,7	3,5	5	3	3,7	4,3	4	4,3	3,7	5	3,5	5	3,7	4	4,1	17				
	3,7	3,7	3,3	3,3	3,0	3,7	3,7	4,0	3,7	3,7	3,7	1,0	3,7	4,3	4,3	4,0	3,5	4,7	5	X	4,0	4,5	4	3,3	3,5	3,7	3,5	X	4	X	3,5	3,3	3,3	X	3,7	4	4,3	4	4,5	3,7	4,5	3,3	5	3,7	X	3,7	3,5	4	4,3	5	X	5	3,7	3,5	3,8	15						
	3,3	3,0	3,0	4,0	3,7	3,3	2,3	3,3	3,0	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	X	X	#DIV/0!						#DIV/0!																													#DIV/0!							
	3,0	3,3	4,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,7	3,0	3,7	3,0	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	X	X	#DIV/0!					#DIV/0!																																#DIV/0!				
	3,3	4,0	4,0	4,0	4,0	5,0	4,0	4,0	3,7	4,0	4,0	4,0	4,3	4,3	4,0	4,0	5	4	X	4,3	4,3	4,3	3,7	3,7	4,1	4	4,3	X	4,3	4,3	4,3	4,3	4	4,7	4	4,3	4,5	4,5	4,3	4,5	4	5	4	4,3	4,5	4,5	5	4,5	4,5	4,5	4,4	18										
	2,3	1,3	3,0	4,0	4,0	3,3	2,7	2,3	4,3	4,0	4,0	4,7	2,7	3,3	3,3	3,7	3,3	4	4	X	3,3	3	3,7	3	3,7	3,4	4	1	3,3	4,7	4	3,7	3	4,3	3,3	4,5	4,3	4,5	4,7	3,5	4,3	X	X	3,5	3,5	4,3	3,7	3,5	3,3	5	3,7	5	3,7	3,7	3,8	15						
	x	2,7	x	3,3	x	3,0	3,0	3,0	3,7	4,0	3,0	x	3,7	x	x	3,3	3,7	4,3	4,0	X	x	3	x	2,7	3	3,4	2,5	3	3	2,7	3	2,3	X	2,5	2,3	3,3	X	2,3	3	X	X	2,3	5	X	X	2,5	X	2,5	X	X	X	X	2,3	2,7	11							
	2,7	3,7	3,3	3,3	3,7	4,0	3,3	3,7	3,3	3,3	3,0	3,7	4,0	4,0	4,0	4,0	3,6	4	4	X	3,7	3,7	4	3	3,3	3,6	4,5	4,3	4,5	3,7	4	3,7	4	4,5	3,7	X	4,3	4	4,3	3,7	4,3	4,3	5	3,7	4	4	4	3,7	4	5	4	4,3	4,2	17								
	3,0	3,0	4,7	#DIV/0!	4,0	4,3	4,3	4,7	#DIV/0!	5,0	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	X	X	#DIV/0!					#DIV/0!																														#DIV/0!							
	3,0	3,3	3,7	3,7	3,3	3,3	3,0	3,3	3,3	4,0	3,3	3,7	4,0	4,0	4,0	4,0	3,6	4	3,7	X	3,3	3,5	3,7	3	X	3,6	3	3,3	3,7	4	3,7	3	3	3,7	3	3	3,3	3,3	3,7	3,3	4	3	5	3,3	3,5	X	3,5	X	3,3	X	5	3,3	4,3	3,5	3,7	3,6	14					
	3,3	3,7	3,7	4,0	4,3	3,3	3,3	4,0	4,3	4,0	3,0	3,7	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	X	X	#DIV/0!					#DIV/0!																															#DIV/0!						
	2,3	3,3	4,0	4,3	4,3	4,3	4,0	4,0	4,0	4,0	3,0	3,7	4,0	3,7	3,7	3,7	3,3	3,3	3,3	X	3,3	3,3	3,7	3,7	3,7	4,3	4,3	3,7	4,5	4	3,7	X	4,3	4	4,5	4,5	4,7	5	4	4,3	3,7	5	4	4	4,3	4,3	4	4	5	4,3	5	4,3	4,3	4,1	16							
	3,5	3,3	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	#DIV/0!																																	#DIV/0!				
	5,0	5,0	4,3	4,7	4,7	5,0	4,7	4,3	5,0	5,0	x	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	4,7	4,7	5,0	X	4,7	4	4,7	X	4	4,8	X	4,5	4,3	4,8	4,5	4,3	4,8	4,3	4,3	4,5	5	4,7	5	4,5	4,5	4,3	5	4,3	4,5	4,5	4,7	4,5	4,5	4,5	4,5	4,5	4,7	4,5	4,6	18						
	2,7	3,0	2,7	3,3	x	4,0	3,0	3,0	3,7	4,0	3,7	3,0	3,0	4,0	4,0	3,3	3,7	3,7	4,0	X	3,0	3,7	4	4	3,5	3,3	3,5	X	X	3,7	4	3,5	3,7	3,3	3,5	3,5	3,7	4	3,7	3,7	3,7	3,5	5	3,7	4	3,7	4	3,7	3,7	3,6	14											
	x	2,7	2,7	3,3	3,3	4,0	3,0	3,0	3,7	4,0	3,7	3,0	3,0	4,0	4,0	4,0	4,0	3,7	4,3	X	3,3	3,5	4	3,7	3,5	3,5	3,3	3	3,7	4	4,3	3,7	3,3	4	3,5	4,3	4,3	4,3	4,7	3,3	4	3,3	5	3	X	4	X	X	3,5	5	3,3	4,5	3,5	3,7	3,5	14						
	2,7	2,7	2,7	2,7	3,0	4,0	2,7	3,0	3,3	4,0	3,3	4,0	3,3	3,7	3,7	3,7	3,3	3,2	3,7	3,7	X	3,3	3,5	4,3	3,3	3,5	3,3	3,5	3	3,3	3,7	3,7	3	3,3	3,7	3,3	3,7	3,3	3,7	4	4	4,3	3,3	4	3	5	3,5	3,7	3,7	3,5	3,7	3,7	3,7	3,7	15							

Apêndice 9- Avaliação Sumativa (Matérias)

Nome	Avaliação Sumativa										Classificação formativa final
	Badminton	ARE	Aptidão Física	JDC-I	Ginástica	Tênis	Combates	Avaliação Final			
	4,1	4,4	4,4	3,4	4,4	4,1	3,3	4,0	3,3	3,6	16
	3,3	4,7	3,6	3,2	3,9	4,6	3,6	3,8	3,6	15	
	3,6	3,9	3,5	3,1	3,9	3,9	3,5	3,6	3,5	14	
	3,8	3,9	3,4	3,2	3,8	3,7	3,4	3,6	3,4	14	
	3,5	4,2	3,1	3,7	4,2	4,2	3,9	3,8	3,9	15	
	4,0	4,2	3,7	4,4	4,3	4,7	3,9	4,2	3,9	17	
	3,5	3,4	4,3	3,4	4,6	3,7	3,5	3,8	3,5	15	
	2,6	3,3	2,5	1,9	2,7	X	X	2,6	X	10	
	3,8	4,1	3,7	4,2	4,2	4,2	4,1	4,0	4,1	16	
	3,8	3,2	2,8	3,7	3,9	3,6	3,3	3,5	3,3	14	
	3,9	3,3	3,5	3,9	4,8	4,4	4,1	4,0	4,1	16	
	4,7	4,7	4,2	4,4	5,0	5,0	4,5	4,6	4,5	18	
	3,9	4,3	2,8	4,0	4,3	4,0	3,8	3,9	3,9	15	
	3,8	4,3	3,3	3,4	4,4	3,6	3,5	3,8	3,5	15	
	3,3	3,3	3,5	2,9	3,4	3,8	3,5	3,4	3,4	14	

Apêndice 11- Avaliação Sumativa (Critérios da Escola)

Domínios		1.º Semestre												2.º Semestre												CIF
		1.º Momento ¹⁾						2º Momento						1.º Momento ¹⁾						2º Momento						
		Ed.Física			Cidadania e Desenv. (I,B,MB)			Ed. Física			Cidadania e Desenv. (I,B,MB)			Ed. Física			Cidadania e Desenv. (I,B,M)			Ed. Física			Cidadania e Desenv. (I,B,MB)			
		A	Média a 3 domínios	B	RIA ²⁾	PCC ³⁾	A	Média a 3 domínios	CF	RIA ²⁾	PCC ³⁾	A	Média a 3 domínios	B	RIA ²⁾	PCC ³⁾	A	Média a 3 domínios	CF	RIA ²⁾	PCC ³⁾	A	Média a 3 domínios	CF	RIA ²⁾	
Atividades físicas	75%	15				15				16				17							17					17
Atividade física	15%	13	14,6	B	B	B	17	15,6	16					17	17,1	17										
Conhecimentos	10%	14				18				16				18												
Atividades físicas	75%	14				14				14				15							15					15
Atividade física	15%	12	13,7	B	B	S	14	14,2	14					14	15	15										15
Conhecimentos	10%	14				16				13				16												
Atividades físicas	75%	14				14				14				15							15					15
Atividade física	15%	13	13,8	B	B	S	15	14,3	15					14	15	15										15
Conhecimentos	10%	13				15				14				16												
Atividades físicas	75%	14				14				15				15							15					15
Atividade física	15%	12	13,5	B	S	S	13	13,8	14					15	15	15					15					15
Conhecimentos	10%	12				13				15				15												
Atividades físicas	75%	15				15				15				18							18					18
Atividade física	15%	12	14,5	B	B	B	15	15	16					16	17,5	18										18
Conhecimentos	10%	14				15				14				16												
Atividades físicas	75%	13				13				17				15							15					15
Atividade física	15%	14	13,2	S	S	S	16	13,9	14					16	16,8	16	14,6	15								15
Conhecimentos	10%	13				17				16				9,5												
Atividades físicas	75%	12				11				10				11							11					12
Atividade física	15%	11	11,9	S	B	S	12	11,3	12					10	10,7	11										12
Conhecimentos	10%	12				12				10				9,5												

Domínios		1.º Semestre												2.º Semestre												CIF
		1.º Momento ¹⁾						2º Momento						2.º Momento ¹⁾						º Momento						
		Ed.Física			Cidadania e Desenv. (I,B,MB)			Ed. Física			Cidadania e Desenv. (I,B,MB)			Ed. Física			Cidadania e Desenv. (I,B,M)			Ed. Física			Cidadania e Desenv. (I,B,MB)			
		A	Média a 3 domínios	B	RIA ²⁾	PCC ³⁾	A	Média a 3 domínios	CF	RIA ²⁾	PCC ³⁾	A	Média a 3 domínios	B	RIA ²⁾	PCC ³⁾	A	Média a 3 domínios	CF	RIA ²⁾	PCC ³⁾	A	Média a 3 domínios	CF	RIA ²⁾	
Atividades físicas	75%	14				15				16				17							17					17
Atividade física	15%	14	13,9	B	S	S	16	15,2	15					17	17	17										17
Conhecimentos	10%	13				15				15				17												
Atividades físicas	75%	13				13				14				15							15					15
Atividade física	15%	14	13,1	S	S	S	14	12,9	13					14	14,3	14										15
Conhecimentos	10%	12				10				13				9,5												
Atividades físicas	75%	13				13				16				17							17					17
Atividade física	15%	13	13	S	S	S	15	13,5	14					15	16,5	17										17
Conhecimentos	10%	13				15				15				15												
Atividades físicas	75%	16				16				16				18							18					17
Atividade física	15%	14	15,7	B	MB	MB	17	16,2	17					18	17,2	17										17
Conhecimentos	10%	16				16				14				9,5												
Atividades físicas	75%	13				14				15				16							16					15
Atividade física	15%	12	12,8	S	S	S	13	13,5	14					15	16	16										15
Conhecimentos	10%	12				10				13				14												
Atividades físicas	75%	13				14				14				14							14					14
Atividade física	15%	12	12,8	S	S	S	14	13,9	14					14	14	14										14
Conhecimentos	10%	12				13				13				14												
Atividades físicas	75%	13				13				13				14							14					14
Atividade física	15%	12	12,7	S	S	S	14	13,6	14					14	14,3	14										14
Conhecimentos	10%	11				17				15				17												
Atividades físicas	75%	15				15				15				16							16					16
Atividade física	15%	11	14,5	B	B	B	14	14,8	15					15	15,9	16										16
Conhecimentos	10%	16				14				17				16												

Apêndice 12- Manual de Instruções

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Ano letivo 2023/2024

MANUAL DE INSTRUÇÕES



Orientador Cooperante Mestre Filipe Coelho
Orientadora Científica Prof^a. Dr. Ana Rodrigues

Prof^a. Estagiária Marta Baeta
Prof. Estagiário Luís Silva



Para aceder ao Manual, realizar a leitura do código QR.

Ação Científico-Pedagógica Individual

Inovação e Tecnologias na Educação Física: Propostas de intervenção sem barreiras espaciais



Programa

17h00 **Comunicação 1**
Inovação e tecnologias na Educação Física: Propostas de promoção de hábitos saudáveis
(Prof. Estagiária Marta Baeta)

17h15 **Comunicação 2**
Inovação e tecnologias na Educação Física: Propostas de Análise e Acompanhamento do aluno
(Prof. Estagiário Luís Silva)

17h30 **Sessão prática**

17h45 **Coffee Break**

Data: 21/02/2024

Hora: 17h00

Local: Sala de Sessões

Contactos dos responsáveis:
Prof. Luis Silva - lsilva@ebsgzarco.pt
Prof. Marta Baeta - mbaeta@ebsgzarco.pt

Local de inscrição: Gabinete de Educação Física (Pavilhão)

Apêndice 14- Apresentação ACPI

Ação Científico-Pedagógica Individual

Inovação e tecnologias na Educação Física:
Propostas de intervenção sem barreiras espaciais


Professores estagiários: Luis Silva e Marta Baeta
Orientador científico: Professora Doutora Ana Rodrigues
Orientador cooperante: Mestre Filipe Coelho

Funchal, 21 fevereiro de 2024




ÍNDICE

- 1 Introdução ao tema
- 2 Objetivos
- 3 Inovação e Tecnologias na Educação Física: Propostas de promoção de hábitos saudáveis
- 4 Inovação e Tecnologias na Educação Física: Propostas de análise e acompanhamento do Aluno
- 5 Considerações finais
- 6 Download das aplicações (sessão prática)



Introdução ao tema

A diferente utilização da tecnologia têm implicações distintas para a Atividade Física. Fomby et al. (2019), verificam que o uso da tecnologia como uma atividade focal, contribui para o modo que os jovens organizam e dividem o seu tempo entre sono e atividade física.

Os benefícios da utilização de instrumentos tecnológicos, parecem estar associados a ganhos na proficiência motora (Zhamardiv et al., 2020; Krestschmann, 2017; Lee & Lee, 2021), nos níveis da atividade física (Fogel et al., 2010), na motivação e na concentração para as tarefas (Lee & Lee, 2021) e no próprio empenhamento motor (Casey & Jones, 2011).


O apoio laboratorial, por sua vez, permite-nos encontrar soluções sendo um instrumento precioso para definir as estratégias a desenvolver. Aumentando a precisão com que fazemos o diagnóstico, a prescrição e o controlo de todo o processo de interação que se estabelece entre os intervenientes (Almada et al., 2008).

Com o apoio tecnológicos, os estudantes mostram grande interesse em competições de corrida e atividades ao ar livre, procurando alcançar objetivos e melhorarem as suas competências. Concomitantemente, a utilização destes meios para fornecer feedbacks, teve impacto positivo como por exemplo na técnica de corrida dos alunos (Suci et al., 2021).

Objetivos

Com o desenvolvimento destas Ações Científico Pedagógicas Individuais, pretende-se:

- 1 Apresentar propostas de ferramentas pedagógicas e tecnológicas, para promoção da atividade física e de análise e acompanhamento do aluno;
- 2 Analisar o impacto da utilização destas ferramentas nos níveis de atividade física e na perceção dos alunos;
- 3 Refletir sobre a utilização destas ferramenta nas aulas de Educação Física.



Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
Ano letivo 2023/2024

Ação Científico-Pedagógica Individual

Inovação e tecnologias na Educação Física:
Propostas de promoção de hábitos saudáveis

Professores estagiários: Marta Baeta
Orientador científico: Professora Doutora Ana Rodrigues
Orientador cooperante: Mestre Filipe Coelho

Funchal, 21 fevereiro de 2024



Atividade Física e a Educação Física

A prática regular de atividade física apresenta efeitos benéficos na prevenção de diversas patologias cardíacas, do diabetes tipo 2, do cancro. A apresenta igualmente benefícios no funcionamento cognitivo, a aprendizagem e o bem-estar em geral (OMS, 2020).

O sedentarismo, aliado às práticas sedentárias de baixa intensidade, como por exemplo, o uso de telemóveis, computadores, jogos e o tempo dedicado à televisão, tem desempenhado um papel significativo no que toca ao aumento de peso dos jovens (Castro et al., 2018).

A Educação Física desempenha um papel fundamental no desenvolvimento dos alunos pois, estimula um estilo de vida saudável contribuindo para um desenvolvimento motor e cognitivo dos mesmos (Dilshodovich, 2021).

Objetivos

(i) Apresentar propostas de intervenção que ajudem os alunos a adquirir hábitos saudáveis ao nível da Atividade Física;
(ii) Avaliar a perceção dos alunos sobre a utilização do Stridekick na aula de EF e fora dela;
(iii) Refletir sobre a utilização do Stridekick, em contexto presencial e não presencial.

Aprendizagens Essenciais



Funcionalidades

- 1 Criar desafios


Competição: identificar os alunos com: mais passos, maior distância ou mais minutos ativos.

Hábito Diário: completar a mesma ação todos os dias do desafio;

Corrida Virtual: participar numa corrida virtual. Pode escolher a distância e o tema da pista;

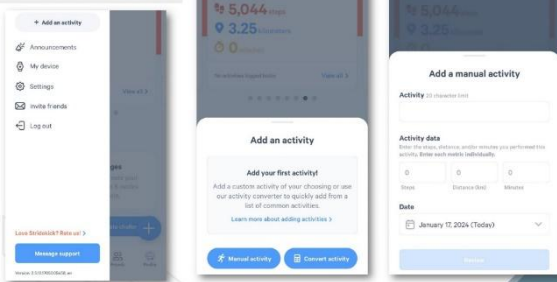
Sequência: ver quantos dias seguidos consegue atingir uma meta de atividade física;

Meta: definir uma meta cumulativa para cada participante atingir até ao final do desafio.



Funcionalidades

2 Adicionar atividade realizada



Funcionalidades

3 Ver a atividade dos alunos

- Passos, distância percorrida e minutos em atividade (dia, semana, mês);
- Desafios em que está inserido;
- Prestação dos alunos nos desafios criados pelo professor;



Funcionalidades

4 Comunicação

- Chat para poder comunicar com os alunos;
- Enviar fotografias da galeria ou tirar diretamente da câmara.



Desafios

Semana de adaptação

Desafio dos 10 mil passos diários

Desafio das poses de Yoga

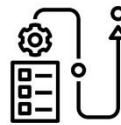
Desafio da corrida natalícia

Desafio dos passos por equipa

Metodologia

Design do estudo

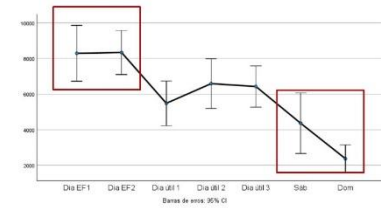
- No presente estudo, os participantes foram avaliados por 3 semanas consecutivas:
- uma semana de controlo em que não foram elaborados desafios, nem abordados e exploradas as aplicações;
 - uma semana em que os participantes foram convidados a participar no desafio de corridas de equipa;
 - uma semana em que os participantes foram convidados a participar no desafio 10.000 passos.



Amostra

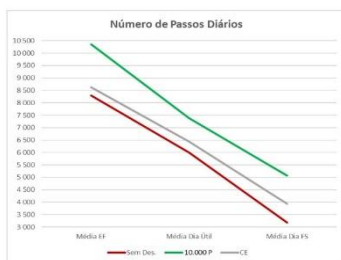
Participaram no estudo 34 sujeitos de ambos os sexos (18 rapazes e 16 raparigas), com idades compreendidas entre 15 e 17 anos.

Resultados



- Nos dias de Educação Física os alunos realizam **mais 26% de atividade Física** comparativamente aos dias úteis sem EF;
- Os níveis de AF nos 2 dias de Educação Física, é aproximadamente idêntico aos 3 dias úteis sem Educação Física;
- Em média, num dia de Educação Física é realizada o **dobro da atividade física do sábado** e **4x mais a atividade física realizada ao domingo**.

Resultados



- Verifica-se um **incremento entre 25% (dia útil) e 60% (dia de fim de semana)** nos níveis de Atividade Física entre a semana de controlo e a semana com o desafio de "10.000 passos".
- As diferenças nos níveis de Atividade Física, são mais subtis entre a semana de controlo e o desafio da "corrida de equipa" com um incremento entre 4% (dia de EF) e 23,9% (dia de fim de semana).
- Os desafio **revelaram-se particularmente eficazes nos dias de fim de semana, em que se regista um incremento entre 23,9% e 60%** nos níveis de atividade física.

Propostas de intervenção

- Criação de desafios de contagem de passos, com metas definidas, com o intuito de promover a atividade física.
- Conceção de desafios cumulativos, que promova o trabalho cooperativo.
- Elaboração de desafios de hábitos diários, por exemplo, treino diário.
- Integração dos alunos em desafios existentes, competindo contra diversas pessoas.



Potencialidades

- Disponíveis para iOS e Android;
- Possibilidade de quantificar a atividade dos alunos;
- Possibilidade de competição entre alunos, tornando-os mais ativos;
- Diferentes tipos de desafios;
- Possibilidade de integrar desafios já criados com diversos utilizadores do mundo;
- Desafios não desaparecem. Após terminar os desafios pode sempre verificar os resultados, quando quiser;
- Fácil acessibilidade;
- Não é necessário estar conectado à internet;
- Fornecer dados palpáveis para os alunos.



Limitações

- Necessidade de instalar outra aplicação para sincronizar (Google Fit) para os telemóveis Android;
- Apenas pode conter 10 elementos por casa desafio (incluindo o professor);
- Restrição de idade: apenas se podem inscrever com 18 anos;
- Desmotivação dos alunos para usar o telemóvel durante todos os momentos (ex: aula);
- Requer controlo/supervisão e acompanhamento por parte dos professores;
- Não funciona com precisão em telemóveis Huawei;
- Limitado ao idioma Inglês.



Ação Científico-Pedagógica Individual

Inovação e tecnologias na Educação Física:
Propostas de análise e acompanhamento do
aluno

Professor estagiário: Luis Silva

Orientador científico: Professora Doutora Ana Rodrigues

Orientador cooperante: Mestre Filipe Coelho

Funchal, 21 Fevereiro de 2024



Enquadramento

O professor deve reconhecer os avanços tecnológicos, no sentido de complementar a sua intervenção, apropriando-se dos mesmos e tornando suas aulas mais atrativas e mais próximas da realidade dos alunos (Gomes et al., 2017);

A Educação Física não se restringe ao exercício das práticas corporais, pelo contrário, o seu olhar é ampliado para o estudo da cultura corporal, ou seja, é tanto teórico quanto prático. Para Bracht (2019), o cotidiano escolar ainda se depara com um ensino "tradicional" da Educação Física, voltado mais para o 'saber fazer' em vez do 'saber sobre';

Alunos com frequências mais elevadas de utilização de programas de aprendizagem por meio tecnológicos aumentaram o seu desenvolvimento de competências académicas (Harris et al., 2017).

Enquadramento

A personalização no processo de aprendizagem dos alunos é hoje fundamental, quando conceitualmente se defende que a educação é o desenvolvimento das capacidades e potencialidades individuais (Fernando et al., 2019);

Considerando as aprendizagens essenciais, o aluno deve ser capaz de identificar aspetos críticos que permitam a melhoria do seu desempenho e o dos outros. Adicionalmente este deve ser autónomo na realização de tarefas, utilizando dados recolhidos na sua autoavaliação para se envolver na aprendizagem;

As aplicações destacam-se pela sua acessibilidade, baixo custo e facilidade de aplicação *in loco*, apresentam-se como uma potencial ferramenta a utilizar na Educação Física;

Neste contexto, pretende-se: (i) Apresentar propostas de intervenção na Educação Física centradas na aplicação *CoachNow*; (ii) avaliar a perceção dos alunos sobre a utilização desta app na EF; (iii) Refletir sobre a implementação da aplicação na Educação Física.

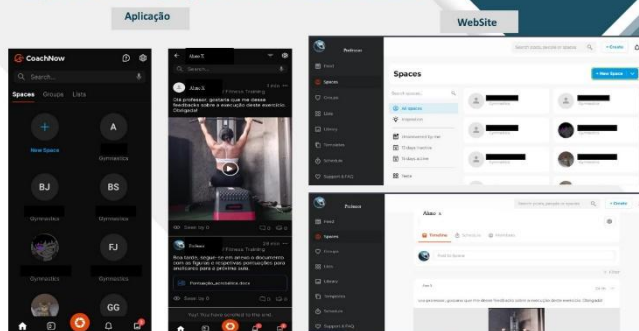


Funcionalidades

- "Spaces": Canais de comunicação individualizados;
- "Groups": Canais de comunicação gerais;
- "Templates": Modelos pré-definidos de Publicações (apenas para versão website);
- "Schedule": Agendamento de publicações;
- Recolha de audiovisual: Realizadas na aplicação ou carregadas do armazenamento do dispositivo*;
- Ferramentas de Edição e Análise de vídeo;
- Formas de comunicação: Foto, vídeo, áudio, texto ou partilha de documentos;

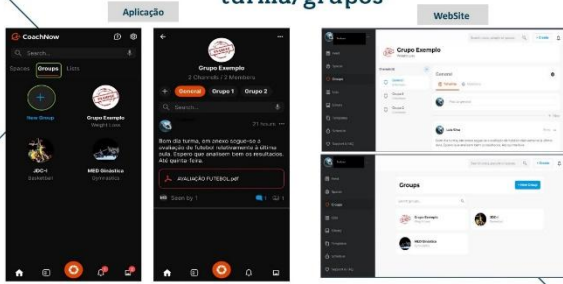
* Apenas para a versão paga

"Spaces": Espaços Individualizados



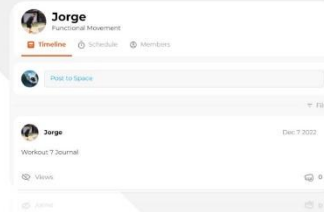
"Groups": Canal de comunicação para a turma/grupos

CoachNow



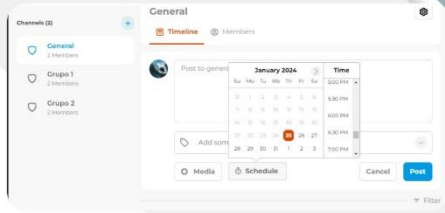
"Templates"

Criação de uma sequência pré-definida de publicações que pode ser utilizada como base para um grupo ou espaço.

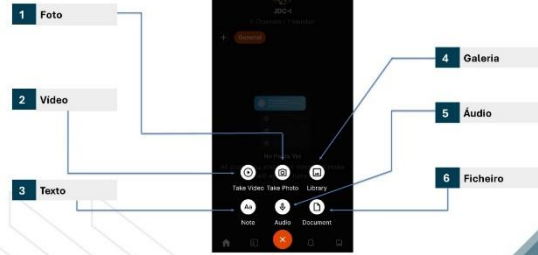


"Schedule"

"Schedule" é uma ferramenta que permite ao professor agendar quando a publicação é realizada (em qualquer canal de comunicação).



Formas de comunicação



Ferramentas de edição



Antes de realizar uma publicação multimédia, é possível entrar no modo edição (isto é possível realizar nas publicações multimédia de outros utilizadores).

Ferramentas de edição

Manipulação temporal e modelo de acompanhamento corporal;



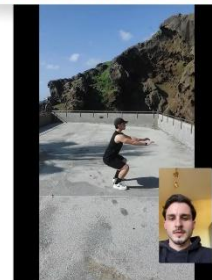
Ferramentas de edição

Sobreposição de elementos visuais sobre vídeos/fotos;



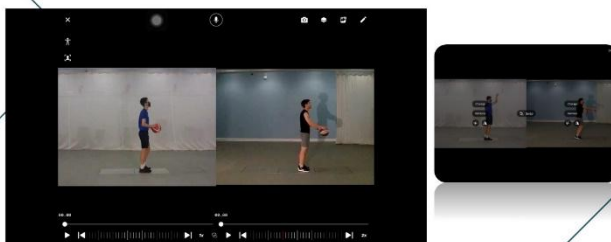
Ferramentas de edição

Feedback com apoio audiovisual;



Ferramentas de edição

Comparação entre 2 vídeos



Metodologia

Os alunos elaboraram várias tarefas na aplicação CoachNow, relacionados com a Educação Física em contexto presencial e autónomo.

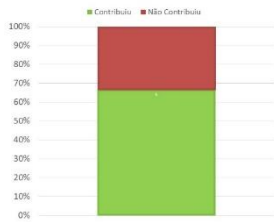
Após esta vivência, a percepção dos alunos foi caracterizada através da realização de 6 grupos de focus, cada um composto por entre 4 a 5 elementos, com ambos os sexos.

- Temáticas do grupo de Focus:
 - Utilidade/Contribuição;
 - Desafio/motivação;
 - Mudança de comportamento;
 - Inovação;



Resultados

1) Como acham que a utilização das tecnologias contribuiu para o vosso processo de aprendizagem nas aulas?

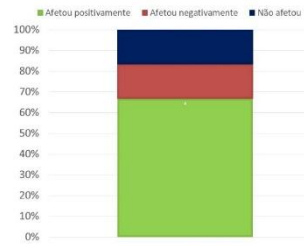


Principais citações

- "No Coach NOW aprendemos, conseguimos perceber melhor o que fazíamos e víamos o que estava errado."
- "Contribuiu de forma específica como instrumento de avaliação"
- "Se não tivéssemos as aplicações não fazíamos nada em casa"
- "Cria uma maior afinidade entre o professor e o aluno"
- "A aplicação das fotos (CoachNow) serviu muito para aprender pelos feedbacks e deu para ter noção da nossa postura corporal"

Resultados

2) De que forma a interatividade proporcionada pela tecnologia afetou a vossa participação nas atividades da aula?

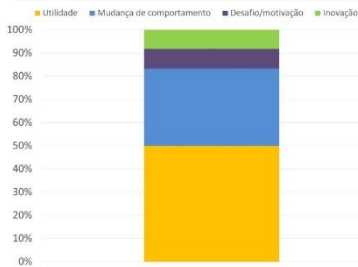


Principais citações

- "havia mais participação dos alunos";
- "Na ginástica fizemos mais coisas";
- "Às vezes distraíamo-nos nas aulas com as aplicações"
- "Para mim foi indiferente"

Resultados

3) Na vossa opinião, quais as mais-valias de utilizarem as apps Stridekick e CoachNow e os relógios nas aulas?

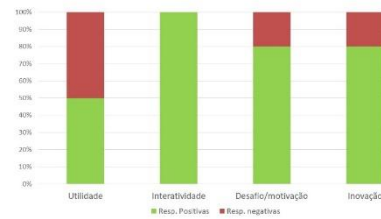


Principais citações:

- "Ajuda o professor a dar a sua opinião"
- "Acesso a mais ferramentas"
- "Ajuda a compreender melhor os feedbacks do professor"
- "Podemos ter noção do nosso desempenho"
- "Ajudou nas coisas fora de casa"

Resultados

4) Como descreveriam a vossa experiência, em 3 palavras, com a app CoachNow?

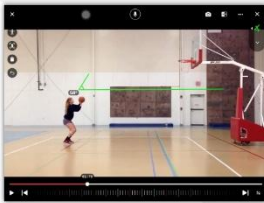


Principais citações:

- ✓ "Melhoria nos feedbacks"; "Educativo"; "Divertido"; "Interativo"; "Útil"; "Criativo"
- ✗ "Pouca funcionalidade"; "Difícil de utilizar"; "Aborrecido"; "Um bocadinho estranha"

Propostas de intervenção

1 Ângulos de saída;



2 Relação CM/BA e alinhamento segmentar;



Potencialidades

- Implementar uma abordagem mais personalizada às necessidades de cada aluno;
- Permite um diagnóstico, prescrição e controlo mais rigoroso;
- Centraliza a comunicação e acompanhamento dos alunos numa única plataforma;
- Potencia a capacidade de acompanhar e fornecer feedbacks construtivos aos alunos em trabalho presencial ou não presencial;
- Facilita a capacidade de trabalhar com os restantes colegas (professores) ou Encarregados de Educação no acompanhamento de alunos ou de grupos específicos;
- Fácil acessibilidade (Disponível para vários sistemas operativos).



Propostas de intervenção

3 Noções mecânico-motoras;



4 JDC-I (análise táctico-técnica dos alunos/ocupação racional do espaço);



Limitações

Restrição das funcionalidade quando utilizada a versão gratuita (EX: limites no armazenamento disponível ou incapacidade de carregar vídeos da galeria);

Precisão limitada na análise de vídeo em smartphones de pequenas dimensões ou sem caneta;

Versão para android tem mais limitações nas ferramentas do que na versão para IOS;

Preços elevados para as versões pagas

Limitado aos idiomas Inglês ou Chinês.



Considerações Finais

- Os alunos inicialmente demonstram alguma resistência quando implementadas novas estratégias no contexto da Educação Física;
- Estes, mesmo não se sentindo motivados pela implementação dos instrumentos tecnológicos, reconhecem a sua contribuição para o seu processo de aprendizagem;
- A utilização do *Stridekick* contribuiu para o aumento dos níveis de atividade física principalmente fora das aulas de EF;
- A utilização do *CoachNow*, poderá rentabilizar tanto as metodologias tradicionais como as mais inovadoras, potencializando a capacidade de comunicação e personalização do ensino;
- O professor tem um papel fundamental na forma como os alunos encaram as aulas de Educação Física e conseqüentemente a familiarização dos mesmos com estes instrumentos.

 CoachNow



 Google Fit



 Stridekick



Download
das
aplicações

Referências

- Almeida, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A., Vitória, M. (2008). *A Rotura – A Sistemática das Atividades Desportivas*. Terres Novas: Edição VML.
- Araújo, E. D., & VILAÇA, M. L. C. (2016). Sociedade conectada: tecnologia, cidadania e infâncias. *Tecnologia, sociedade e educação na era digital. Diálogo de Casos: LINGUAGENS*, 17-40.
- Baek, J. H., Keath, A., & Elliott, E. (2018). Physical education teachers' technology practices and challenges. *International Journal of Human Movement Science*, 17(2), 27-42.
- BRACHT, V. (2019). A Educação Física escolar no Brasil. *O que ela vem sendo e o que pode ser*. In: Editora Unijuí.
- Casey, A., & Jones, B. (2011). Using digital technology to enhance student engagement in physical education. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 2(2), 51-66.
- Dibhodovich, S. (2021). Ways To Increase the Effectiveness of Physical Education Classes in Secondary Schools. *Texas Journal of Multidisciplinary Studies*, 2, 142-143. Obtido em <https://tjmsjournals.com/index.php/tjm/article/view/211>
- Fernando, C., Vicente, A., Prudentes, J., & Lopes, H. (2019). A personalização nas aulas de Educação Física e a metodologia de Diagnóstico, Prescrição e Controle. *H. Lopes, R. A. E. Gonçalves, A. Corrao, & R. Alves, A Educação Física em tempos de mudanças: Ferramentas Didáticas*. US: 112.
- Fogel, V. A., Miltenberger, S. G., Graves, R., & Koehler, S. (2010). The effects of emergaming on physical activity among inactive children in a physical education classroom. *Journal of applied behavior analysis*, 43(4), 591-600.
- Fomby, P., Goode, J., Truong-Vu, K., & McIlborn, S. (2019). Adolescent Technology, Sleep, and Physical Activity Time in Two U.S. Cohorts. *Youth & Society*, 53, 585 - 609. <https://doi.org/10.1177/0044110119868365>
- Gomes, L., Martini, L., & Carreiro-da-Costa, F. (2017). Salto de ensino em Educação Física. *Educação física escolar: Referências para um ensino de qualidade*. 87-108.
- Harris, C., Straker, L., & Pollock, C. (2017). A socioeconomic related 'digital divide' exists in how, not if, young people use computers. *PLoS ONE*, 12. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0175011>
- Kretschmann, R. (2017). Employing tablet technology for video feedback in physical education swimming class. *Journal of e Learning and Knowledge Society*, 13(2).
- Lee, H. S., & Lee, J. (2021). The effect of elementary school soccer instruction using virtual reality technologies on students' attitudes toward physical education and flow in class. *Sustainability*, 13(6), 3240.
- Saito, R., Okamoto, M., & Peris, M. (2021). Implementation of technology in physical activities designed for students. *2021 9th International Conference on Modern Power Systems (MPS)*, 1-4. <https://doi.org/10.1109/MPS52695.2021.9492648>
- Zhamardiy, V., Shkolia, O., Oshrenenko, L., Stralchenko, O., Alchyna, A., Opanasik, F., ... & Frontenko, K. (2020). Checking of the methodical system efficiency of fitness technologies application in students' physical education. *Wadomoloi i Lekarske*, 73 (2), 332-341.

Inovação e Tecnologias na Educação Física: Propostas de Análise e Acompanhamento do Aluno

Silva, L.^{1,2}, Baeta, M.^{1,2}, Coelho, F.², Rodrigues, A.^{1, 3,4}

¹ Universidade da Madeira, Faculdade de Ciências Sociais, Departamento de Educação Física e Desporto

² Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco

³ Universidade da Madeira, Centro de Investigação em Desporto, Saúde e Desenvolvimento Humano (CIDESD)

⁴ Centro de Investigação, Desenvolvimento e Inovação em Turismo (CITUR)

Resumo

A tecnologia no ensino da Educação Física é um tema atual e de deliberação crescente. Fomby et al. (2019) verificaram que os diferentes usos da tecnologia têm implicações distintas na atividade física dos alunos. Adicionalmente, verifica-se que a utilização de conteúdos audiovisuais personalizáveis para fornecer feedbacks, tem um impacto positivo na técnica de corrida dos alunos (Suciu et al., 2021).

Assim, os principais objetivos deste estudo foram: (i) Apresentar propostas de intervenção na Educação Física centradas na aplicação *CoachNow*, e (ii) Avaliar a percepção dos alunos sobre a utilização desta *app* na Educação Física.

A metodologia consistiu na elaboração de diversas tarefas utilizando as várias funcionalidades da aplicação durante 3 semanas, recolhendo-se a percepção dos alunos através da realização de 6 grupos de *focus*, cada um composto por 4 ou 5 elementos, com ambos os sexos (n=36). As temáticas do grupo de *focus* baseavam-se predominantemente nos seguintes domínios, Utilidade/Contribuição, Desafio/Motivação, Mudança de Comportamento e Inovação.

Os resultados apresentam uma percepção geral dos alunos positiva, relativamente à contribuição da *app* para a sua aprendizagem, à influência da sua interatividade, à utilidade e mudanças de comportamento induzidas, e também face à motivação e inovação.

Conclui-se que as *apps* como o *CoachNow*, pode rentabilizar tanto as metodologias tradicionais como as inovadoras, potencializando-se a comunicação e a personalização do ensino, evidenciando-se algumas potencialidades relativamente à sua implementação.

Palavras-Chave: Inovação; Tecnologia; Educação Física; *CoachNow*; Grupo de Focus

Apêndice 16- Cartaz ACPC

UNIVERSIDADE da MADEIRA

CDA CENTRO DE DESENVOLVIMENTO ACADÉMICO

AÇÃO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA

DESAFIOS DA ESCOLA E DA EDUCAÇÃO FÍSICA

TRADIÇÃO e INOVAÇÃO

1 e 2 de MARÇO 2024

UNIVERSIDADE DA MADEIRA

1 DE MARÇO | 14H-19H15 (TECNOPOLO)
2 DE MARÇO | 8H30-18H45 (SALA DO SENADO)

AÇÃO DE FORMAÇÃO VALIDADA PELA SRE

13 HORAS

INSCRIÇÕES
ATÉ 28 DE FEVEREIRO 2024

GRUPOS DE RECRUTAMENTO
160 | 260 | 620 | OUTROS

<http://tinyurl.com/bdepdkp6>

Para mais informações:
geralacpcmadeira24@gmail.com

936729951
Leonardo Costa

CONFERENCISTAS CONVIDADOS

Marcos Onofre (UL)
Isabel Fragoeiro (UMa)

Carlos Carvalho (UMAIA)
Elmano Santos (SRE)
João Apolinário (UMa)

Júlio Costa (FFF)
João Sintrão (EBSAAS)



Apêndice 17- Apresentação ACPC

Ação Científico-Pedagógica Coletiva

Perspetivas dos professores e alunos sobre a utilização e integração de tecnologias nas aulas de Educação Física

Professores estagiários: Luis Silva e Marta Baeta

Orientador científico: Professora Doutora Ana Rodrigues

Orientador cooperante: Mestre Filipe Coelho

Funchal, 01 de março de 2024



ÍNDICE

- 1 Enquadramento da temática
- 2 Objetivos
- 3 Metodologia
- 4 Apresentação de resultados
- 5 Considerações Finais
- 6 Referências
- 7 Manual de instruções



Enquadramento da temática

Níveis de atividade dos alunos e o sedentarismo

- A importância da atividade na promoção da saúde, é amplamente reportada na literatura em população adulta. A atividade física, afirma-se como um fator preventivo de patologias com maior prevalência em contexto nacional (doenças cardiovasculares e oncológicas) (ACSM, 2020).
- Paralelamente, uma correta prescrição do exercício físico parece igualmente contribuir para uma melhoria da qualidade de vida de indivíduos com patologias (ACSM, 2020; Hardman & Stensel, 2009).
- Recentemente, a comunidade científica tem demonstrado igualmente os efeitos benéficos da atividade física, em diversos indicadores de saúde na população pediátrica.



Enquadramento da temática

Benefícios da Atividade Física na saúde

Enquadramento da temática

Níveis de atividade dos alunos e o sedentarismo

Xu e colaboradores (2020), através do estudo de uma amostra de 154 559 jovens de 54 países, constataram que **apenas 0,7% possui um estilo de vida considerado ativo**.

A maioria dos adolescentes na Europa e América do Norte, não atende às recomendações de atividade física (Kalman et al., 2015);



Enquadramento da temática

Influência da tecnologia no dia a dia

Atualmente vivemos numa sociedade cada vez mais assente na tecnologia, e na sua evolução. **Aproximadamente 95% das crianças com 10 anos já possui um smartphone** (Parreira, 2021).

Fomby et al. (2019) verificam que **diferentes tipos de utilização da tecnologia têm implicações distintas na atividade física**.

A utilização de programas de aprendizagem através de instrumentos tecnológicos **aumentaram o desenvolvimento de competências académicas** (Harris et al., 2017).

Diminui o foco nas tarefas académicas e o **desenvolvimento físico e muscular, assim como as habilidades interpessoais** (Sivalingam & Subbaiyan, 2018; Nahar et al., 2018).

Enquadramento da temática

Tecnologia na Educação Física

A tecnologia, quando integrada **efetivamente na Educação Física, torna-se benéfica tanto para os alunos como para professores**, enriquecendo o currículo geral e melhorando a experiência de aprendizagem (Lambert, 2016; Daum, 2020).

Apesar de haver alguma resistência, é possível constatar através da literatura que os recursos tecnológicos têm sido utilizados na aula de Educação Física, como é o caso das **câmaras** (Kretschmann, 2017), **smartphones** (Cumiskey, 2011), **computadores** (Kretschmann, 2010), **tablets** (Nye, 2010), **exergaming** (Fogel et al., 2013) e **realidade virtual** (Lee & Lee, 2021).



Objetivos

- 01 > Caracterizar a percepção dos professores, relativamente à integração de ferramentas tecnológicas na Educação Física;
- 02 > Apresentar propostas de utilização de aplicações tecnológicas na Educação Física e aferir a percepção dos alunos;
- 03 > Refletir sobre a utilização de ferramentas tecnológicas na Educação Física.



Metodologia

Professores

Amostra

83

- Idade Média: 44,81 ± 10,25
- Experiência: 18 ± 11,61

1º Ciclo: 4,8%
2º Ciclo: 13,3%
3º Ciclo e secundário: 81,9%

Instrumentos

Questionário composto por 3 secções:

- Secção 1: Dados pessoais
- Secção 2: Opinião acerca da utilização da tecnologia na EF
- Secção 3: Utilização da tecnologia na EF

Procedimentos estatísticos

- Estadística descritiva: média e desvio padrão

Alunos

Amostra

34

- 16
- 18

15 a 17 anos

Instrumentos

Stridekick CoachNow

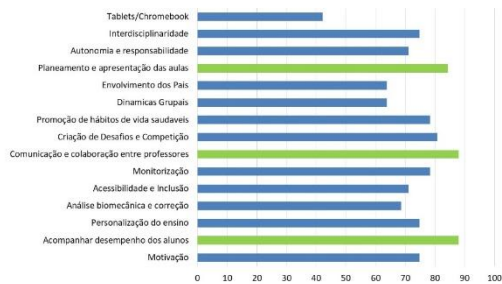
- 1 semana de controlo + 2 semanas de desafios
- 6 Grupos de Focus de 4 a 5 elementos
- Questionário Motivação (Fonseca & Brito, 2001)

Procedimentos estatísticos

- Estadística descritiva: média e desvio padrão
- Teste estatístico T-Student e Anova para amostras emparelhadas
- Software utilizado: SPSS versão 27.0
- Nível de significância adotado 5%

Resultados

Perceção relativamente à utilidade das tecnologias na Educação Física



Resultados

Limitações e Potencialidades da utilização da tecnologia na Educação Física

Limitações	%	Potencialidades	%
Acessibilidade (ex. Internet, equipamento, custo)	43,8	Recolha de dados	39,5
Distrações/ Inadequada utilização do equipamento	15,3	Intervenção Pedagógica	26,8
Limita o tempo de empenhamento motor na aula	14,3	Motivação / envolvimento dos alunos	17,5
Uso Excessivo de Tecnologia	6,1	Não Reconhece	7,0
Professor (ex. formação)	6,1	Potencialidades	3,5
Controlo, supervisão e logística	6,1	Possibilidade de Trabalhar além das aulas	3,5
Desvantagem para a Saúde	4,1	Custo	2,3
Proteção de dados	3,1	Interatividade	2,3
Não existe utilidade	1,0	Adequação a um muito cada vez mais tecnológico	1,2

73,4% (Limitações) vs 83,8% (Potencialidades)

Stridekick



Resultados

Perceção dos Professores

Resultados

Utilização da tecnologia nas aulas de Educação Física



Programa de Intervenção

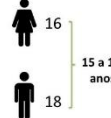
Design do estudo

O estudo possui uma duração de 3 semanas:

- (i) uma semana de controlo em que não foram abordadas as aplicações;
- (ii) duas semanas com intervenção;
 - Participação em desafios (10.000 passos e corrida);
 - Os alunos elaboraram várias tarefas na aplicação CoachNow, relacionados com a Educação Física em contexto presencial e autónomo.



Amostra



Qualitativa

- 6 grupos de Focus (4 a 5 elementos, com ambos os sexos).
- Temáticas do grupo de Focus:
 - (i) Utilidade/Contribuição;
 - (ii) Desafio/motivação;
 - (iii) Mudança de comportamento;
 - (iv) Inovação.

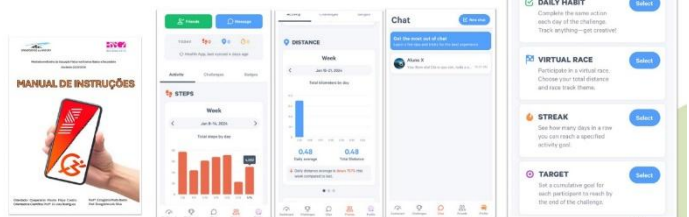
Metodologia

Quantitativa

- Questionário sobre a motivação (Fonseca & Brito, 2001), pré e pós intervenção.
- Dados da Aplicação (número de passos).

Programa de Intervenção

- Funcionalidades**
1. Criar Desafios
 2. Adicionar atividade
 3. Ver a atividade dos alunos
 4. Canal de comunicação



Programa de Intervenção

Stridekick

Desafios



Programa de Intervenção

CoachNow

Funcionalidades

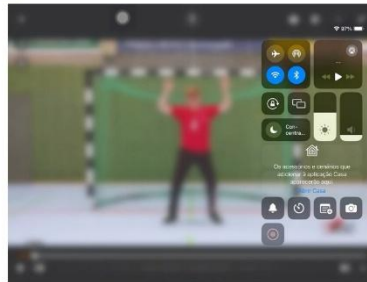
- 1 "Spaces": Canais de comunicação individualizados;
- 2 "Groups": Canais de comunicação gerais;
- 3 "Templates": Modelos pré-definidos de publicações(apenas para versão website);
- 4 "Schedule": Agendamento de publicações;
- 5 Recolha audiovisual: Realizadas na aplicação ou carregadas do armazenamento do dispositivo;
- 6 Ferramentas de Edição e Análise de vídeo;
- 7 Formas de comunicação: Foto, vídeo, áudio, texto ou partilha de documentos;



Programa de Intervenção

CoachNow

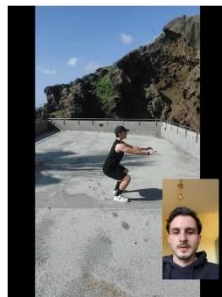
Funcionalidades



Programa de Intervenção

CoachNow

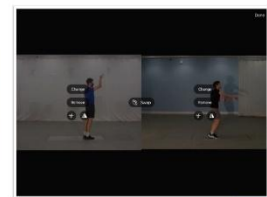
Funcionalidades



Programa de Intervenção

CoachNow

Funcionalidades

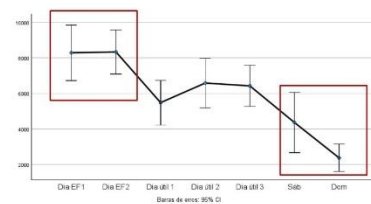


Resultados

Perceção dos Alunos

Resultados

Stridekick



- Nos dias de Educação Física os alunos realizam mais 26% de atividade física comparativamente aos dias úteis sem Educação Física;
- A soma dos níveis de atividade física nos 2 dias de Educação Física, é aproximadamente idêntico à soma dos 3 dias úteis sem Educação Física;
- Em média, num dia de Educação Física é realizada o dobro da atividade física do sábado e 4x mais a atividade física ao domingo.

Resultados



*** - $p < 0,0001$

Verifica-se um **incremento entre 25% (dia útil) e 60% (dia de fim de semana) nos níveis de Atividade Física** entre a semana de controlo e a semana com o desafio de "10.000 passos".

As diferenças nos níveis de Atividade Física, são mais subtis entre a semana de controlo e o desafio da "corrida de equipas" com um incremento entre 4% (dia útil) e 23,9% (dia de fim de semana).

Os desafios **revelaram-se particularmente eficazes nos dias de fim de semana, em que se regista um incremento entre 23,9% e 60%** nos níveis de atividade física.

Stridekick

Resultados

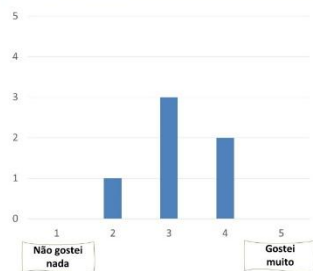


* $p < 0,05$

Verifica-se um aumento da motivação em todas as dimensões, do pré para o pós intervenção.

Resultados

Experiência das aulas utilizando tecnologia.

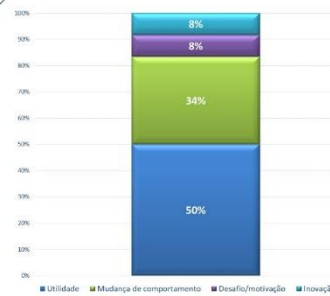


5 dos 6 grupos de Focus reporta ter gostado da experiência de utilizar aplicações tecnológicas nas aulas de Educação Física.

Grupo de Focus

Resultados

Mais valia da utilização das aplicações Stridekick e CoachNow.

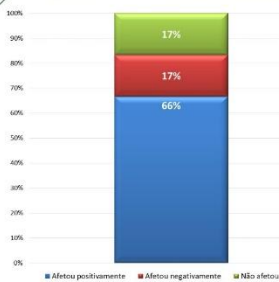


Principais citações:

- "Ajuda a compreender melhor os feedbacks do professor";
- "Bom para saber o quão ativos somos";
- "Podemos ter noção do nosso desempenho";
- "Ver e comparar os nossos resultados e perceber os nossos limites";
- "Mais desafiante";
- "Temos mais motivação";
- "É inovador e tecnológico".

Resultados

Influência da interatividade tecnológica na participação dos alunos nas atividades.



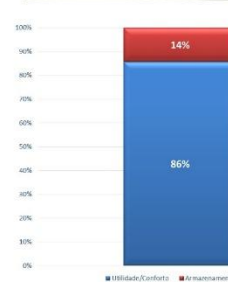
Principais citações:

✓ "Havia mais participação dos alunos";
"Teve mais competitividade"; "ao ter tecnologia, sentia-se mais à vontade para participar na aula"; "Ficamos mais motivados";

✗ "O telemóvel limitava um pouco a movimentação"; "as vezes distraíamo-nos nas aulas com as aplicações";

Resultados

Dificuldades na integração das aplicações nas aulas.

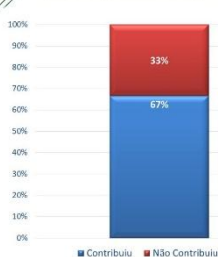


Principais citações:

"Medo de partir o telemóvel";
"O telemóvel não é prático";
"O espaço que as aplicações ocupam";

Resultados

Contribuição das tecnologias para o processo de aprendizagem nas aulas.



Principais citações:

"Dá-nos noções do que fazemos, o que temos de melhorar e o nosso desempenho";

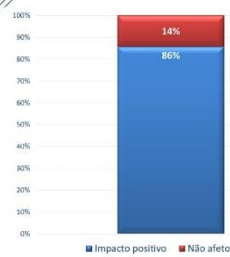
"Dá mais a saber sobre a nossa atividade física fora da disciplina";

"Se não tivéssemos as aplicações não fazíamos nada em casa";

"Cria uma maior afinidade entre o professor e o aluno".

Resultados

Impacto da utilização das tecnologias na abordagem ao exercício físico fora das aulas.



Principais citações:

➢ "Motivou-me para andar mais do que andava";
➢ "Ajudou-me a fazer mais atividades lúdicas, caminhadas, levadas, etc.";
➢ "Comecei a andar mais para dar mais passos diários";
➢ "Deu-nos um propósito fora das aulas";
➢ "Aumentou a competitividade".

Apêndice 18- Artigo ACPC

Perspetivas dos professores e alunos sobre a utilização de tecnologias nas aulas de Educação Física

Marta Baeta^{1,2}, Luís Silva^{1,2}, Filipe Coelho², Ana Rodrigues^{1,3,4}

¹ Universidade da Madeira, Faculdade de Ciências Sociais, Departamento de Educação Física e Desporto

² Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco

³ Centro de Investigação em Desporto, Saúde e Desenvolvimento Humano (CIDESD)

⁴ Centro de Investigação, Desenvolvimento e Inovação em Turismo (CITUR)

A implementação de ferramentas tecnológicas no ensino é um tema cada vez mais pertinente, procurando a comunidade científica compreender e debater as suas potencialidades e limitações. Com isto, a tecnologia, quando integrada adequadamente na Educação Física, parece ser benéfica tanto para os alunos como para professores, enriquecendo o currículo geral e melhorando a experiência de aprendizagem (Lambert, 2016; Daum, 2020).

Com o presente estudo procuramos: (i) Caracterizar a percepção dos professores, relativamente à integração de ferramentas tecnológicas na Educação Física; (ii) Apresentar propostas de utilização de aplicações tecnológicas na Educação Física e aferir a percepção dos alunos, e (iii) Refletir sobre as potencialidade e limitações destas ferramentas na Educação Física.

A nível metodológico, este estudo envolveu uma abordagem mista, para os professores foi utilizado um questionário sobre o uso de tecnologia na Educação Física, tendo respondido ao questionário 83 professores de diferentes ciclos de ensino, com uma média de idade de $44,81 \pm 10,25$ anos e $18 \pm 11,81$ anos de experiência em ensino. Para os alunos, a intervenção teve a duração de três semanas e para recolha de dados utilizou-se, as aplicações *Stridekick* e *Coachnow*, o questionário de motivação de Fonseca e Brito (2001) e por fim, foram realizados 6 grupos de *Focus*. Participaram neste estudo 34 alunos com idades entre os 15 e os 17 anos (16 sexo feminino e 18 sexo masculino)

Os principais resultados do estudo indicam que a integração de tecnologias na Educação Física, teve um impacto positivo na motivação e nos níveis de Atividade Física dos alunos, principalmente ao fim de semana. Os professores reconheceram a utilidade das tecnologias para a monitorização do desempenho dos alunos, para o planeamento e para a apresentação das aulas, apesar de identificarem limitações relacionadas à acessibilidade e ao custo dos equipamentos.

Verifica-se que a percepção dos alunos é positiva face à implementação das aplicações

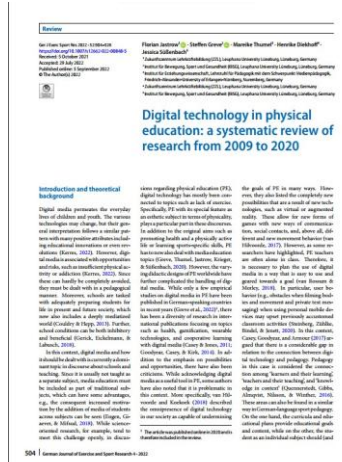
móveis nas aulas, enquanto observa-se algum desconhecimento das mesmas por parte dos professores. Com estas ferramentas, tornou-se possível promover uma experiência mais envolvente e ativa por parte dos alunos, realçando a necessidade de formação contínua dos professores face à implementação destas.

Palavras-Chave: Inovação, Tecnologia, *CoachNow*, *Stridekick*, Educação Física.

Apêndice 19- Apresentação ACPC (Sessão de artigos)

Digital technology in physical education: a systematic review of research from 2009 to 2020

Jastrow, F., Greve, S., Thumel, M., Diekhoff, H., & Süßenbach, J. (2022).



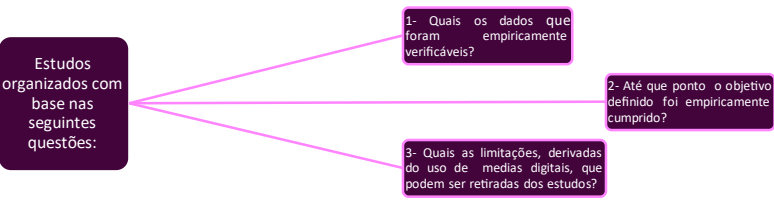
Luis Silva

Objetivos

- Fornecer uma visão geral do estado de arte atual sobre o uso dos média digitais na educação física (exergames; aplicações móveis; cardiofrequencímetro; pedômetro; análise de vídeo; plataformas de comunicação), refletindo sobre os benefícios e limitações da sua utilização neste contexto.

Metodologia

- Revisão sistemática de estudos empíricos (publicados entre 2009 e 2020); Motores de busca utilizados (Bases de dados- ERIC, FIS, Web of Science, PubPsych e Sistema de pesquisa BISP)



Resultados

Capacidades motoras e Condição Física	Resultados aparentam ser mais positivos no 2º ciclo e posteriores do que no 1º ciclo
Habilidades desportivas específicas	Apresentação maioritária de melhorias nestas habilidades e capacidades específicas e no desempenho físico
Condição Física	Melhorias nos parâmetros de desempenho físico dos estudantes (IMC e a aptidão cardiorespiratória) através do uso de exergames e aplicações
Desenvolvimento Cognitivo	Destaque nas melhorias na capacidade de auto-avaliação dos alunos, do conhecimento sobre saúde, táticas, modalidades e questões relacionadas à obesidade e proteção de dados
Capacidade Social	Aumento da atenção em alunos com deficiência auditiva e maior inclusão de alunos menos ativos e motivados
Afetividade	Aumento na motivação e interesse situacional, no prazer dos alunos. Adicionalmente verifica-se melhorias na atitude dos alunos face à AF e aumento da autoeficácia
Condições Escolares	Menção de limitações como falta de recursos, tempo, formação e diferenças baseadas em género e idade. Também referido que a formação específica e o domínio tecnológico é importante para uma implementação eficaz da tecnologia

Considerações finais:

1- Impacto da tecnologia na EF é maioritariamente positivo.

2- A formação e preparação didática dos professores é essencial para uma implementação eficaz da das tecnologias na EF



UNIVERSIDADE da MADEIRA

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**





AL

Apêndice 21- Questionário pós intervenção AEC

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 Gonçalves Zarco, Francisco Franco e Dr. Ângelo Augusto da Silva, 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 *

- GZ 10°1
- GZ 10°3
- FF 10°14
- FF 10°15
- EBSAAS 8°10
- EBSAAS 9°3
- EBSAAS 10°2

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	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito Divertida

Numa escala de 1 a 5, quão competitiva foi a atividade? *

	1	2	3	4	5	
Muito competitiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	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	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tiro com Arco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Petanca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jogos Tradicio...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arvorismo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Orientação co...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Orientação co...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Seção 4 de 5

Aspetos negativos, aspetos 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 climatéricas 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	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	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...

Apêndice 22- Material Didático APTf (Exemplos)

Faculdade de Ciências Sociais
Departamento de Educação Física
Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

BANCO DE EXERCÍCIOS

Aptidão Física

Ano letivo 2023/2024

Menu

- Aquecimento
- Força e Potência muscular
- Aptidão Cardiorrespiratória
- Agilidade e coordenação
- Flexibilidade
- Retorno à calma

Menu Força e Potência muscular

- Agachamento
- Abdominais
- Flexões
- Deadlift
- Afundo Tricep
- Remada
- Clean com bola
- Afundos
- Velocidade 20m

Menu – Agilidade e Coordenação

- Escada de coordenação
- Percurso de cones
- Agilidade 4x10m
- Steps

Menu – Flexibilidade

- Espargata frontal
- Espargata lateral
- Sapo
- Toque nos pés sentado
- Borboleta
- Bend lateral com as pernas afastadas
- Deitado no chão, joelho ao peito

Menu – Retorno à calma

- Pescoço
- Membros superiores
- Tronco
- Membros inferiores
- Exercício 1
- Exercício 2
- Exercício 3
- Exercício 4
- Exercício 5
- Exercício 6
- Exercício 7

Agachamento

Demonstração

Como realizar

- Pés aproximadamente à largura dos ombros e pontas direcionadas ligeiramente para fora;
- Cabeça erguida/olhar para a frente;
- Abdómen contraído e acentuar o arco das costas;
- Manter o peso sobre os calcanhares;
- Evitar rotação dos joelhos "para dentro";
- Levantar os braços, em extensão, ao descer;
- Descer o máximo possível, sem perder a extensão da coluna;
- Contrair bem os glúteos no ponto mais alto;

Erros comuns Variantes

Agachamento Demonstração

THE AIR SQUAT

SHOULDER ANGLE CHANGE =
KNEES IN ONE WITH FEET =
UMBILICUS CURVE MAINTAINED =
HIPS DESCEND BACK AND DOWN

00:26,12

Agachamento – Erros Comuns

- Não ultrapassar o plano paralelo
- Rotação interna dos joelhos
- Coluna baixa
- Não controlar o arretamento: não controlar a extensão do quadril
- Falta de extensão do tronco ao entrar no ponto mais baixo
- Ombros caídos
- Calcanhares saltam do chão

Agachamento - Variantes

- + Fácil
- + Difícil

Apêndice 23- Material didático ARE (Exemplos)

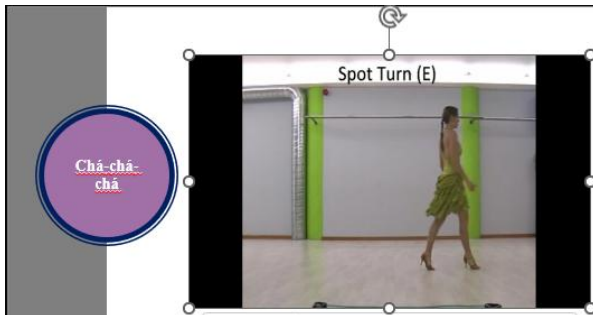


Material Didático -
Atividades Rítmicas
Expressivas

Prof. Luis Silva e Marta Baeta



Merengue



Chá-chá-
chá

Aeróbica



Aeróbica

Aeróbica



Aeróbica

Aeróbica




Aeróbica

Coreografia
para
avaliação
(2)



Data de apresentação: 14/12

Apêndice 24 - Instrumento didático “Crescer é uma luta” (Amostra)



“Qual das opções pretende seleccionar?”

ELEMENTOS TEÓRICOS

BANCO DE EXERCÍCIOS

JOGOS INTERATIVOS

[Voltar atrás](#)

ELEMENTOS TEÓRICOS

TAXONOMIA DE FERNANDO ALMADA

INTRODUÇÃO AOS DESPORTOS DE COMBATE

VARIÁVEIS DIDÁTICAS

TERMINOLOGIAS/GLOSSÁRIO

[Voltar atrás](#)

TERMINOLOGIAS/GLOSSÁRIO

JUDO

KARATÉ

CAPOEIRA

JIU-JITSU

BOXE

Selecione a opção que pretende estudar (UTILIZE AS SETAS PARA NAVEGAR NESTA SECÇÃO).

[VOLTAR](#)

BANCO DE EXERCÍCIOS

EXERCÍCIOS PARA O INÍCIO DA AULA

EXERCÍCIOS PARA O FINAL DA AULA

JOGOS PARA TRABALHAR A APTIDÃO CARDIORESPIRATÓRIA

JOGOS PARA TRABALHO DE FORÇA

TRABALHO NÃO PRESENCIAL

[Voltar atrás](#)

APRENDER JOGANDO

TABULEIRO DA TEORIA

ANÁLISE DE VÍDEO

LUTA INTERATIVA

[Voltar atrás](#)

GO

[VOLTAR ATRÁS](#) [RODAR DADOS](#)

Capoeira – Pergunta 3

[VOLTAR](#)

Que golpe vai executar o capoeirista?

A. Esporão

B. Chapa

C. Martelo

D. Bêncão

BOXE – SELECIONE O MELHOR GOLPE

[VOLTAR](#)

A Inovação e a Tecnologia nas Aulas de Educação Física: Os Contributos da Formação Inicial de Professores em Portugal

Marta Baeta¹, Luís Silva¹, César Bento¹, Hélio Antunes^{1,2} & Ana Rodrigues^{1,2,3}

¹Universidade da Madeira, Portugal.

²Centre for Tourism Research, Development and Innovation (CITUR).

³The Research Center in Sports Sciences, Health Sciences and Human Development (CIDESD).

E-mail do autor para correspondência: martazmargarida21@gmail.com

Este artigo segue a norma gráfica do Acordo Ortográfico de 1990, norma portuguesa.

Introdução

O constante desenvolvimento tecnológico digital tem influenciado a vida das sociedades com evidentes impactos na educação e no modo como os futuros docentes devem desenvolver as suas práticas educativas, dado que é urgente preparar professores de qualidade para as escolas do século XXI (Flores, 2015). Atualmente, os professores não podem estar abstraídos dos modos de aplicação dos mesmos.

É perceptível que ainda existe uma grande maioria dos docentes que encontra dificuldades em utilizar este tipo de recursos, e muitas vezes prefere continuar no modo “tradicional” (Silva, 2017).

Desta forma, a formação inicial de um professor passa pela inovação, pela experimentação de novos modelos de trabalho e ainda por uma conseqüente reflexão crítica acerca da sua utilização (Lima et al., 2014).

Neste contexto, a utilização da tecnologia de forma eficaz no contexto da Educação Física depende da preparação tecnológica e pedagógica dos profissionais (Dambros & Oliveira, 2016).

Associar a tecnologia à inovação é algo comumente praticado na área da educação. Ainda que esta não seja propriamente uma ilação incorreta de se realizar, também não é uma verdade absoluta. Fischetola e colaboradores (2019, p. 54), definem inovação como um ciclo por essência incompleto: “(...) não há uma alteração definitiva, um ponto final nas possibilidades de mudança. Pelo contrário, há a criação constante de técnica e cultura que, por sua vez, compõem o meio sociocultural dos indivíduos e influenciam em seu processo de criação de si”.

Considera-se que a utilização adequada das tecnologias poderá permitir fortalecer habilidades, atitudes e valores, descobertas prazerosas e tecnológicas, desenvolvendo a capacidade de os alunos se tornarem cidadãos participativos e atuantes na sociedade em que vivem (Camargo, 2022), representando o professor um papel crucial.

Neste contexto, pretende-se com o presente estudo, realizar um levantamento da oferta de formação nas áreas da Inovação e Tecnologia, durante a formação inicial dos professores de Educação Física em Portugal.

1. Revisão de Literatura

1.1. A importância das tecnologias na sociedade atual

Na contemporaneidade, as tecnologias desempenham um papel crucial na sociedade, moldando e redefinindo as interações humanas e o modo como acedemos, compartilhamos e processamos informações. A nova forma de sociedade também modificou as formas de circulação de informação. Os avanços tecnológicos forneceram a infraestrutura para o estabelecimento de um novo relacionamento da informação com seus usuários (Roza, 2018). O mesmo autor refere que a expansão da *Internet* se destaca neste cenário por resultar em mudanças nas esferas sociais, económicas, políticas, culturais e filosóficas. Trata-se, no entanto, de uma realidade em constante construção e muito dinâmica.

Complementarmente, Araújo e Vilaça (2016) consideram que os media digitais já não são exclusivos aos computadores e telemóveis, e já se encontram em diversos espaços físicos e virtuais na sociedade, fazendo parte do cotidiano das pessoas. Os mesmos autores, referem que os integrantes da sociedade moderna, devem envolver-se nestas transformações sociais que ocorrem fruto dos avanços tecnológicos.

Neste contexto, os *smartphones* emergem como dispositivos omnipresentes, proporcionando uma conectividade instantânea que transcende barreiras geográficas e temporais. Sob uma perspetiva psicológica, estudos como o de Machado e Laport (2021) destacam a natureza prazerosa destes dispositivos, atribuindo-a à libertação de dopamina durante interações virtuais, principalmente nos jovens. Isto significa que os mesmos, por razões positivas e negativas, olham para os meios tecnológicos como "fontes de satisfação". Torna-se fundamental assim, procurar trazer essa perspetiva para o contexto da educação, numa tentativa de abordar metodologias que sejam não só extremamente pedagógicas como também aliciantes para os alunos.

1.2. A inclusão das tecnologias no ensino

A inclusão das tecnologias no ensino representa uma revolução paradigmática, transformando a sala de aula em um ambiente dinâmico e interativo. Hattie (2015), evidencia que a integração efetiva de tecnologias

educacionais pode potencializar o processo de aprendizagem, promovendo maior empenhamento dos alunos e facilitando a compreensão de conceitos complexos.

Podemos constatar que a tecnologia é uma ferramenta altamente útil no que toca ao processo de Ensino-Aprendizagem, sendo que ignorar as potencialidades das mesmas é correspondente a negar a sua existência. Os dispositivos tecnológicos propiciam não só um acesso extremamente facilitado à informação, como também à produção (captação e edição) e o compartilhamento de dados e informações em diversos formatos (distribuição). Todo o material recolhido e/ou produzido pode ainda ser objeto de análises e reflexões, afirmando-se deste modo como uma poderosa ferramenta na gestão do processo Ensino-Aprendizagem.

Os *smartphones* e outros dispositivos móveis surgem como uma alternativa interessante e até mesmo necessária nas aulas de Educação Física (EF), trazendo consigo um mundo de recursos e possibilidades para o desenvolvimento de métodos inovadores.

Complementarmente, Dambros e Oliveira (2016) aplicam uma proposta centrada na pesquisa de temáticas na *Internet*, no laboratório de informática, registo de atividades em vídeos e fotos, com a utilização de *smartphones* e a avaliação das imagens em relação aos temas pesquisados. Neste caso, os temas estavam relacionados à ética e ao convívio social, porém outros tipos de análise são facilmente aplicados. Estes autores, consideram esta uma abordagem interessante não só para o Ensino Superior, como também para o Ensino Básico e Secundário, procurando-se atingir uma intensificação e ampliando os momentos de discussão e de reflexão.

Regista-se deste modo um crescente interesse e preocupação com o envolvimento tecnologias no contexto escolar (Kretschman, 2017; Baek, Keath & Elliott, 2018; Calabuig-Moreno, González-Serrano, Fombona, & García-Tascón, 2020; Lee & Lee, 2021). O recurso à tecnologia no processo de gestão ensino-aprendizagem parece potencializar a realização de aulas mais interativas, incrementando a atenção e concentração dos alunos, bem como, a capacidade de interpretar, compreender, analisar e refletir sobre os conteúdos (Baek, Keath & Elliott, 2018).

Em suma, a integração ponderada e reflexiva das tecnologias no ensino não apenas enriquece a experiência educacional, mas também prepara os alunos para os desafios de uma sociedade cada vez mais digitalizada.

1.3. A reduzida produção sobre a utilização de tecnologias na EF

Para Aguiar e colaboradores (2012) a tecnologia pode ser utilizada para 2 processos expeditos. Estes utilizam o exemplo do rolamento à frente, em que professor filma a execução e compara com uma *checklist* de critérios de êxito, alertando os alunos para os mesmos, ou então desafiando-os a refletir sobre as

consequências e as funcionalidades das ações realizadas.

Atualmente, a dimensão dos instrumentos disponíveis tem vindo a diminuir, sendo a mobilidade dos mesmos mais facilitada, característica benéfica para a aplicação dos mesmos na educação física. Adicionalmente os mesmos autores referem ainda que a sua utilização não se encontra restrita ao uso nas aulas de Educação Física, como também através de trabalhos não presenciais.

Considerando a importância crescente da tecnologia no cotidiano dos jovens e da sociedade em geral, observa-se ainda uma escassa produção científica sobre a incorporação de tecnologias na EF, fenómeno este que merece atenção e uma reflexão crítica sobre a mesma (Rodrigues et al., 2023; Bento et al., 2023). A literatura atual evidência uma lacuna significativa na compreensão dos impactos e potenciais benefícios que as tecnologias podem proporcionar ao ambiente educacional da EF. A limitação de pesquisas nessa área pode resultar em oportunidades perdidas para aprimorar o envolvimento dos alunos, a personalização do ensino e o desenvolvimento de habilidades motoras. Contudo, e apesar da limitação de estudos os resultados parecem indicar alguns benefícios como incremento da motivação, da atenção, da concentração (Lee & Lee, 2021), dos níveis de atividade física e da proficiência motora (César et al., 2023)

Tendo em conta o ambiente institucional, é insuficiente possuir uma infraestrutura física e tecnológica sem proporcionar formação adequada aos professores, sem estabelecer grupos de trabalho para experimentação, sem adaptar os projetos de curso às necessidades formativas, e sem levar em conta os estudantes, que constituem o cerne dessa formação. Nas últimas décadas a temática da pesquisa sobre a formação docente tem se apresentado como fundamental para o redireccionamento do processo de formação de professores (Maffei, Verardi & Pessoa Filho, 2016).

Questionamo-nos então se a formação inicial dos professores poderá ser um indicador que ajude a justificar a escassez supramencionada.

1.4. A importância da formação inicial e contínua na atuação do professor

A importância da formação inicial e contínua na atuação do professor é um tema crucial que permeia a qualidade do ensino e o desenvolvimento dos alunos. Estudos como o de Darling-Hammond (2017), destacam a influência significativa que a preparação dos professores exerce sobre a eficácia pedagógica e o sucesso educacional. No entanto, observa-se uma lacuna considerável na literatura quanto à caracterização e reflexão adequadas sobre a formação dos professores, especialmente no que tange às inovações tecnológicas e às demandas contemporâneas da educação.

A falta de uma caracterização detalhada e reflexiva sobre a formação dos professores nesse contexto específico, pode resultar em deficiências na preparação para os desafios modernos da sala de aula, limitando o potencial transformador da educação.

É na formação inicial que o professor pode potencializar as suas possibilidades, experiências e práticas na construção de conhecimentos e *skills* face ao uso pedagógico da tecnologia (Riedner & Pischetola, 2021). Esta formação deverá permitir-lhes obter alguns conhecimentos básicos que os permitam gerir as tecnologias adequadamente, compreendendo as mesmas como um elemento cultural (IBIDEM).

Torna-se então necessário definir que fatores devem se destacar quando abordamos o conceito de inovação pedagógica. Riedner e Pischetola (2021), realçam os seguintes fatores, tendo por base a formação inicial dos professores:

1. Implementação de meios tecnológicos no processo;
2. Práticas pedagógicas contextualizadas (independentes da tecnologia);
3. Metodologias diferenciadas no trabalho pedagógico (mais atraentes, motivantes e centradas nos alunos).

Complementarmente, a formação inicial passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modelos de trabalho pedagógico e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização (Lima et al., 2014).

Isto significa que a tecnologia não apenas oferece novas possibilidades de ensino, mas também reflete a realidade digital na qual os alunos estão imersos. A incorporação da tecnologia na formação inicial do professor de EF é fundamental para prepará-lo para enfrentar os desafios contemporâneos e de igual modo preparar os seus alunos para os desafios futuros.

No entanto, ainda não se verificou uma análise concreta dos impactos que a formação inicial e contínua tem no que diz respeito à implementação de instrumentos tecnológicos no contexto de aula. Neste contexto, procurou-se realizar uma caracterização e análise dos planos curriculares da formação inicial de professores de EF em Portugal, no domínio da inovação e tecnologias.

2. Metodologia

A metodologia adotada baseou-se numa pesquisa direta no site da Direção Geral do Ensino Superior (DGES), para obter a informação da oferta de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), no ano letivo de 2023/2024, em Portugal.

Após ter sido recolhida esta informação, efetuou-se uma análise detalhada de cada MEEFEBS, considerando a localização, o setor da universidade (público ou privado), as vagas por curso e ainda a existência de UC relacionadas com Inovação e Tecnologias. Numa segunda fase, procedeu-se a uma análise do plano curricular da oferta formativa existente.

Por fim, foi realizada uma análise de conteúdo das Fichas Curriculares das UC relacionadas com Inovação e Tecnologias, sendo analisado os ECTS atribuídos a UC, os objetivos, os conteúdos, as metodologias e ainda, o processo de avaliação.

3. Apresentação e Discussão dos Resultados

De um modo geral, constata-se que em Portugal, no ano letivo de 2023/2024 existem 11 instituições do ensino superior com oferta de mestrados profissionalizante no domínio da EF. Desta oferta em 45% do setor privado e 55% no setor público. Dos 11 mestrados, somente 27% contemplam UC direcionadas para a Inovação e Tecnologia, o que corresponde a apenas 3 instituições.

Ao nível da caracterização geral, no ano letivo de 2023/2024, estavam disponíveis 624 vagas para futuros profissionais de EF começarem a sua formação inicial.

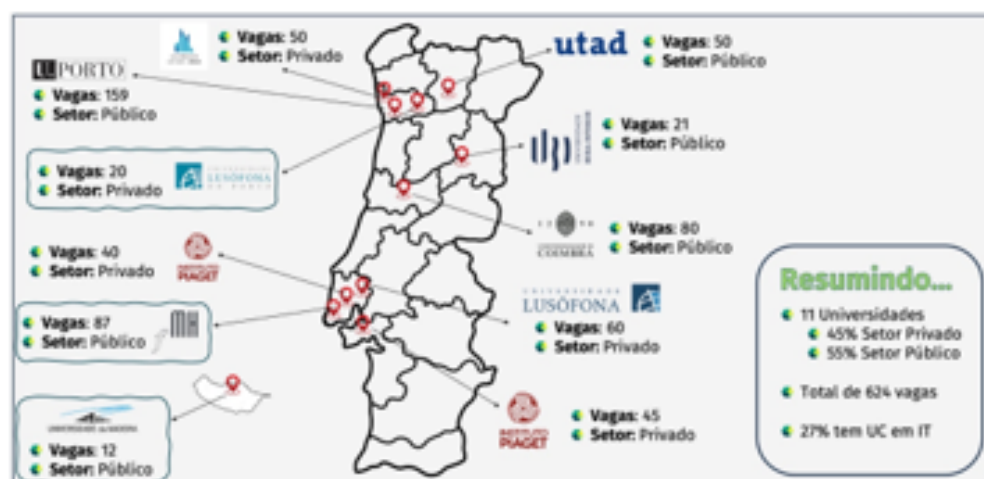


Figura 37 – Referência espacial dos MEEFES em Portugal.

Contudo, apenas 3 Universidades possuem UC relacionadas com Inovação e/ou Tecnologia, em todas as Universidades as UC de Tecnologias e/ou Inovação estão presentes no 1º semestre do 1º ano, com uma atribuição de ECTS compreendida entre 2 e 7 e predominantemente associadas à área científica das Ciências do Desporto.

Após a análise dos objetivos de cada UC, estes são centrados particularmente em: (i) em caracterizar, identificar e analisar os conceitos básicos inerentes a compreensão da implementação das tecnologias e de uma prática pedagógica inovadora nas aulas de Educação Física; (ii) Rentabilização de recursos tecnológicos atuais na promoção da inovação pedagógica nas promoção da atividade física, das aulas de educação física e/ou do desporto na escola; (iii) análise e reflexão sobre as principais questões inerentes a Inovação e Tecnologia nas aulas de Educação Física e (iv) Identificar e analisar diferentes linhas de investigação educacional relacionada com a utilização das tecnologias em contexto de educação.

No que toca aos conteúdos, constata-se que a maioria das UC possui conteúdos associados à organização e inovação escolar, à utilização das novas tecnologias para monitorizar e potenciar a atividade física, à criação de objetos de

aprendizagem para a EF baseados na Tecnologia e à aplicação de diferentes modelos.

Ainda assim, algumas das UC possuem conteúdos associados à estratégia de exploração das capacidades tecnológicas, metodológicas, laboratoriais e outros meios e recursos de suporte e apoio à ação pedagógica e à implementação e descoberta de plataformas tecnológicas para educação à distância.

Por fim, ao analisarmos o modo de avaliação das UC, constata-se que o número de parâmetros de avaliação oscilou entre 2 e 4, Predominando o desenvolvimento de 2 ou mais trabalhos, seja de pesquisa (em 75% das Unidades curriculares), de concepção, dinamização de propostas ou de ferramentas tecnológicas (75% das Unidades curriculares), e em 50% das unidades curriculares é desenvolvido teste escrito.

Na formação inicial de professores, constata-se que somente 27% das universidades com MEEFEBS contemplam a abordagem da Inovação Pedagógica e da Tecnologia nas aulas de Educação Física e que apenas 19% dos estudantes que iniciam a sua formação inicial possuem formação nesta área.

Segundo Camargo (2022), é importante que os professores abandonem os métodos tradicionais e que adotem novas metodologias pois, atualmente, os alunos vivem num mundo cada vez mais moderno e, os métodos tradicionais acabam por tornar-se menos atrativos tendo em conta o avanço tecnológico e da *internet*. Contudo, como foi possível verificar, na atualidade, a maioria dos futuros professores de EF continuam sem ter nenhuma UC associada à inovação e tecnologias na sua formação inicial, tornando-se mais complexo o processo de atodar novas metodologias face à evolução da sociedade.

Complementarmente, é importante que os alunos aperfeiçoem os seus conhecimentos e, para isso, a escola e os professores devem oferecer um processo de ensino-aprendizagem que possua recursos didáticos e conhecimento digital, pois são recursos que irão enriquecer o processo de ensino-aprendizagem do aluno (Camargo, 2022).

Considerações finais

Face a uma sociedade cada vez mais assente na tecnologia e na recorrente necessidade de promover a inovação pedagógica de modo a responder às necessidades, fragilidades e motivações dos alunos, torna-se essencial que esta temática seja contemplada na formação inicial dos professores, como também na formação contínua.

Contudo, pelos dados recolhidos constata-se que apenas um reduzido número de instituições do ensino superior contempla no seu plano de estudos a inovação e/ou tecnologia. Este aspecto é preocupante, atendendo à crescente necessidade de competências digitais que são exigidas no cotidiano da nossa sociedade, pois, assim como afirmam Bento et al. (2023), a utilização da tecnologia

pode ser um instrumento que venha potencializar o processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, e tendo em conta que a tendência para a utilização das tecnologias de informação, principalmente através de dispositivos móveis, tem vindo a aumentar (Martins et al., 2023), é importante que os futuros professores de EF consigam desenvolver aulas e que relacionem as motivações dos alunos e a crescente evolução/potencialidade das tecnologias. Para isso, é necessário que no seu processo de formação, estes aprendam a desenvolver ferramentas e estratégias adequadas aos alunos, e ao mundo moderno.

Para finalizar, torna-se pertinente no futuro estudar temáticas como: (i) caracterizar a implementação de recursos tecnológicos e a dinamização de praticas pedagógicas inovadoras pelos professores nas aulas de Educação Física, e (ii) Estudar os efeitos da formação inicial e/ou continua na utilização de recursos tecnológicos e de praticas pedagógicas inovadoras nas aulas.

Referências

- Aguiar, I., Fernando, C., Barros, C., Simões, J., & Lopes, H. (2012). A Educação Física e as Evoluções Tecnológicas. A. Bento. (7ª edição), *A Escola em tempo de crise: oportunidades e constrangimentos*, 87-94.
- Araujo, E. D., & Vilaça M. L. C. (2016). Sociedade conectada: tecnologia, cidadania e infoinclusão. *Tecnologia, sociedade e educação na era digital. Duque de Caxias: UNIGRANRIO*, 17-40.
- Baek, J., Keath A., & Elliott, E. (2018). Physical Education Teachers' Technology Practices and Challenges. *International Journal of Human Movement Science*, 12, (2), 27-42. <https://doi.org/10.23949/ijhms.2018.08.12.2.2>
- Bento, C., Faria, L., Coelho, F., Pereira, J., Antunes, H., & Rodrigues, A. (2023). Utilização das tecnologias na gestão da lecionação da matéria de orientação, percepção dos alunos e dos professores. In Rodrigues, A., Gouveia, É., Antunes, H., Alves, R., Correia, A. L., & Lopes, H. *A Educação Física para além do óbvio* (pp.276-288). Universidade da Madeira.
- Calabuig-Moreno, F., González-Serrano, M.H., Fombona, J. & García-Tascón, M. (2020). The Emergence of Technology in Physical Education: A
- Camargo, A. (2022). *Uso de novas tecnologias nas aulas de educação física*. <https://repositorio.uninter.com/handle/1/772>
- Dambros, D. & Oliveira, A. (2016). *Tecnologias da Informação e Comunicação e Educação Física: currículo, pesquisa e proposta pedagógica*. Educação, Formação & Tecnologias, 9 (1), 16-28 [Online], disponível a partir de <http://eft.educom.pt>.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international [practice?](#) *European journal of teacher education*, 40(3), 291-309.
- Flores, M. A. (2015). Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar. In C. N. de Educação (Ed.), *Formação Inicial de Professores* (pp. 192-222). Conselho Nacional de Educação (CNE).
- General Bibliometric Analysis with a Focus on Virtual and Augmented Reality. *Sustainability*. 12(7):2728. <https://doi.org/10.3390/su12072728>
- Hattie, J. (2015). *The applicability of Visible Learning to higher [education](#)*. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1), 79-91. doi:10.1037/stl0000021
- Kretschmann, R. (2017). Employing Tablet Technology for Video Feedback in Physical Education Swimming Class. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 13(2), Italian e-Learning Association. Retrieved April 2, 2023 from <https://www.learntechlib.org/p/188114/>. 288
- Lee H.S. & Lee J. (2021). The Effect of Elementary School Soccer Instruction Using Virtual Reality Technologies on Students' Attitudes toward Physical Education and Flow in Class. *Sustainability*; 13(6):3240. <https://doi.org/10.3390/su13063240>
- Lima, R., Cardoso, S. M. C. F., Resende, R., Albuquerque, A., Castro, J., & Pimenta, N. (2014). Formação inicial de professores de educação física: A perspectiva dos estudantes estagiários. *Formação inicial de professores: reflexão e investigação da prática profissional*. Porto: Editora FADEUP.
- Machado, R. D. V. D., & Laport, T. (2021). Tecnologia Liberdade ou prisão: Uma visão neurocientífica. *Revista Mosaico*, 12(2), 50-57.
- Martins, F., Lopes, H., França, C., Campos, P., Marques, E., Paixão, P., Baras, K & Rúbio, É. (2023). Safe Football Entrance: uma aplicação pedagógica para a promoção de aprendizagem e experiência em adeptos num estádio de futebol. In Rodrigues, A., Gouveia, É., Antunes, H., Alves, R., Correia, A. L., & Lopes, H. *A Educação Física para além do óbvio* (pp.122-138). Universidade da Madeira.
- Riedner, D. D. T., & Pischetola, M. (2021). *A inovação das práticas pedagógicas com uso de tecnologias digitais no ensino superior: um estudo no âmbito da formação inicial de professores*. ETD Educação Temática Digital, 23(1), 64-81.
- Roza, R. H. (2018). Ciência da informação, tecnologia e sociedade. *Bíblios*, 32(2), 177-190.
- Silva, I. O. (2017). O Uso da tecnologia no ensino superior e suas resistências: um estudo de caso na Unileão. *Revista Interfaces: Saúde, Humanas e Tecnologia*, 5(15), 71-77.

Apêndice 26- Apresentação XIX Colóquio CIE-UMA

UNIVERSIDADE da MADEIRA
Formação de professores: contributos da investigação

A Inovação e a Tecnologia nas Aulas de Educação Física: Os Contributos da Formação Inicial de Professores em Portugal

Marta Baeta, Luís Silva, César Bento, Hélio Antunes e Ana Rodrigues.

Funchal, 15 de dezembro de 2023

XIX Colóquio CIE-UMA

Índice

- 1. Enquadramento
 - 1.1. Importância da formação inicial dos professores
 - 1.2. Importância da inovação e tecnologias na prática letiva dos professores
- 2. Metodologia
- 3. Resultados
- 4. Considerações finais

Importância da formação inicial dos professores

- O constante desenvolvimento tecnológico digital tem influenciado a vida das sociedades com evidentes impactos na educação e no modo como os futuros docentes devem desenvolver as suas práticas educativas, dado que é urgente preparar professores de qualidade para as escolas do século XXI (Flores, 2015). Atualmente os professores não podem estar abstraídos dos modos de aplicação dos mesmos.
- É perceptível que ainda existe uma grande maioria dos docentes que encontram dificuldades em utilizar este tipo de recursos, e muitas vezes preferem continuar no modo "tradicional" (da Silva, 2017).
- A formação inicial passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modelos de trabalho pedagógico e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização (Lima et al., 2014).
- Neste contexto, a utilização da tecnologia de forma eficaz no contexto da Educação Física depende da preparação tecnológica e pedagógica dos profissionais (Dambros & Oliveira, 2016).

Importância da inovação e tecnologia na prática letiva dos professores

- Associar a tecnologia à inovação é algo comumente praticado na área da educação. Ainda que esta não seja propriamente uma ilação incorreta de se realizar, também não é uma verdade absoluta. Pischetola et al. (2019, p. 54) definem inovação como um ciclo por essência incompleto: "não há uma alteração definitiva, um ponto final nas possibilidades de mudança. Pelo contrário, há a criação constante de técnica e cultura que, por sua vez, compõem o meio sociocultural dos indivíduos e influenciam em seu processo de criação de si".
- Torna-se então necessário definir que fatores devem se destacar quando abordamos o conceito de inovação pedagógica. Riedner e Pischetola (2021), realçam os seguintes fatores, tendo por base a formação inicial dos professores:
 1. Implementação de meios tecnológicos no processo;
 2. Práticas pedagógicas contextualizadas (independentes da tecnologia);
 3. Metodologias diferenciadas no trabalho pedagógico (mais atraentes, motivantes e centradas no alunos).

Importância da inovação e tecnologia na prática letiva dos professores

- Considera-se que a utilização adequada das tecnologias poderá permitir desenvolver habilidades, atitudes e valores, descobertas prazerosas e tecnológicas, desenvolvendo a capacidade dos alunos tornarem-se cidadãos participativos e atuantes na sociedade em que vivem (Camargo, 2022).

Objetivo

Analisar quais as universidades que contêm unidades curriculares associadas à inovação e tecnologias, na formação inicial dos professores de Educação Física.

Metodologia

DGES
 Direção-Geral do Ensino Superior
 Ano letivo 2023/24

11 Universidades - MEEFEBS

6 Ensino Público / 5 Ensino Privado

3 Mestrados com UC de Inovação e Tecnologias

Análise do conteúdo das Fichas Curriculares

- ECTS
- Objetivo
- Conteúdos
- Metodologias
- Avaliação

Resultados

Caracterização geral

Universidade	Vagas	Sector
FEUP	159	Público
FEUCP	20	Privado
FEUPV	40	Privado
FEUCP	87	Público
FEUCP	12	Público
FEUCP	50	Privado
FEUCP	21	Público
FEUCP	80	Público
FEUCP	60	Privado
FEUCP	45	Privado
FEUCP	50	Público

Resumindo...

- 11 Universidades
- 45% Setor Privado
- 55% Setor Público
- Total de 624 vagas
- 27% tem UC em IT

Resultados

Caracterização geral

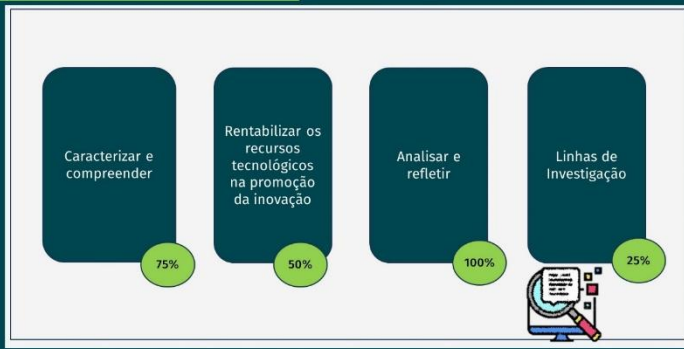
Universidade	Curso	1º ano 1º semestre	ECTS	Horas de contacto
UNIVERSIDADE da MADEIRA	Organização e Inovação em Educação Física e Desporto Escolar	19	7	64
	Inovação e Tecnologias do Desporto na Escola	19	5	40
MH FACULDADE DE EDUCACAO E HUMANIDADES	Inovação e Tecnologia em Educação Física	19	3	39
	Inovação e Tecnologia em Educação Física	19	2	56

Principais ilações:

- Unidade Curricular de primeiro ano do Mestrado
- Atribuição de ECTS oscila entre 2 e 7ECTS
- UC predominantemente da área Científica das Ciências do Desporto

Resultados

Objetivos



Resultados

Conteúdos

UNIVERSIDADE da MADEIRA

Organização e Inovação em Educação Física e Desporto Escolar

- A organização curricular da Educação Física: potencialidades e limitações;
- Métodos de Ensino da Educação Física e Desporto;
- A estratégia e o projeto educativo escolar;
- A organização e inovação no desporto escolar;

Inovação e Tecnologias do Desporto na Escola

- A promoção e monitorização da Atividade Física e do Desporto na escola;
- Utilização das novas tecnologias na promoção e monitorização da Atividade Física;
- O estudo e análise das valências laboratoriais de suporte e controlo da Atividade Física e do Desporto na escola;
- Estratégias de exploração das capacidades tecnológicas, metodológicas, laboratoriais e outros meios e recursos de suporte e apoio à ação pedagógica;
- Definição de variáveis de controlo e respetivos indicadores;

Resultados

Conteúdos

UNIVERSIDADE da MADEIRA

Inovação e Tecnologia em Educação Física

- As Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) na sociedade atual e nos contextos educativos.
- A tecnologia educativa: origem, desenvolvimento e principais tendências na educação física.
- As teorias da aprendizagem e a Tecnologia Educativa usada em contexto de aula de Educação Física. Procedimentos e metodologias de investigação educacional aplicadas ao campo das TIC.
- As diferentes etapas da investigação sobre a aplicação das TIC em contextos de educação e sua relação com a investigação em educação.
- E-learning e educação a distância: plataformas tecnológicas;
- Criação de objetos de aprendizagem para Educação Física baseados em tecnologia.

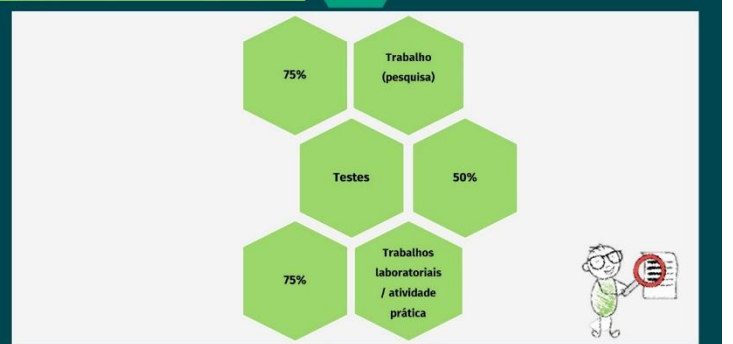
UNIVERSIDADE LUSÓFONA DO PORTO

Inovação e Tecnologia em Educação Física

- Introdução à tecnologia e inovação: tecnologia contemporânea nos contextos da EDF;
- Metodologias de investigação no âmbito tecnologia na EDF

Resultados

Avaliação



Considerações finais

- Na formação inicial de professores, constata-se que somente 27% das universidades com MEEFEBS contemplam a abordagem da Inovação Pedagógica e da Tecnologia nas aulas de Educação Física.
- Face a uma sociedade cada vez mais assente na tecnologia e na recorrente necessidade de promover a inovação pedagógica de modo a responder, as necessidades, fragilidades e motivações dos alunos, torna-se essencial que esta temática seja contemplada na formação inicial dos professores, mas também na formação contínua.
- Neste contexto, torna-se pertinente no futuro estudar temáticas como: (i) caracterizar a implementação de recursos tecnológicos e a dinamização de práticas pedagógicas inovadoras pelos professores nas aulas de Educação Física, e (ii) Estudar os efeitos da formação inicial e/ou contínua na utilização de recursos tecnológicos e de práticas pedagógicas inovadoras nas aulas.

Apêndice 27- Progressão da turma (FITescolas)

Biometria	1º Semestre			2º Semestre			% Zona Saudável ou acima	
	Precisa Melhorar	Zona Saudável	Perfil Atlético	Precisa Melhorar	Zona Saudável	Perfil Atlético	1º S	2º S
IMC	5	10	0	5	10	0	66,7%	66,7%
Perímetro da cintura	4	11		4	11	0	73,3%	73,3%
% Massa gorda	10	5	0	8	7	0	33,3%	46,7%
Testes								
Salto em comprimento s/cp	7	8	0	3	9	3	53,3%	80,0%
Senta e alcança	5	7	3	6	4	5	66,7%	60,0%
Flexão dos ombros	2	13	0	0	15	0	86,7%	100,0%
Agilidade (4x10m)	15	0	0	11	4	0	0,0%	26,7%
Abdominais	7	7	1	5	6	4	53,3%	66,7%
Flexões de braços	12	3	0	10	4	1	20,0%	33,3%
Velocidade (20m)	15	0	0	10	4	1	0,0%	33,3%
Impulsão Vertical	6	9	0	1	9	5	60,0%	93,3%
Vaivém (20m)	12	3	0	9	6	0	20,0%	40,0%