

REM

Relatório de Estágio em Educação Física Uma reflexão sobre as práticas e vivências pedagógicas ao longo de um ano letivo

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Marta Margarida Barros Baeta

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

outubro | 2024

Relatório de Estágio em Educação Física
Uma reflexão sobre as práticas e vivências pedagógicas
ao longo de um ano letivo

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Marta Margarida Barros Baeta

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

ORIENTAÇÃO
Ana José Aguiar Rodrigues

“Um livro, uma caneta, uma criança e um professor podem mudar o mundo.”

Malala Yousafazi

Agradecimentos

Terminar esta etapa fundamental do meu percurso académico, só foi possível com o apoio e orientação de diversas pessoas, quer a nível pessoal quer a nível académico, e, a cada umas delas, expresso aqui a minha mais profunda gratidão.

Aos meus pais e à minha irmã, que são os pilares da minha vida. Obrigada por me apoiarem sempre, por acreditarem nas minhas capacidades, e por tomarem as minhas dores. Obrigada por nunca me deixarem a mão e estarem ao meu lado nos momentos mais e menos positivos deste percurso. O vosso amor é foi o alicerce que me permitiu continuar, mesmo quando o caminho parecia mais difícil.

Ao meu namorado, por estar sempre presente. Obrigada por nunca teres duvidado das minhas capacidades e por me lembrares, dia após dia, do meu potencial. Obrigada por me apoiares nos momentos de mais stress, por me dares sempre a dose certa de carinho e paciência e por me lembrares sempre de que sou capaz de alcançar os meus sonhos. Sem dúvida que a tua garra e determinação foram valores que passaram para mim e por isso, obrigada por me inspirares diariamente.

À minha sobrinha que, mesmo sem falar, foi (e sempre será) a minha melhor amiga. Ainda que tenhas apenas 2 anos, foste alegria e luz em dias cinzentos. A tua felicidade, o teu sorriso, os teus abraços e beijinhos, foram um alívio doce nos momentos de cansaço. Obrigada por tão pouco, mas que foi tanto.

Às minhas duas avós, o meu mais sincero obrigada. Avó C., obrigada por estar sempre presente, e por compreender que nem sempre podia brincar às cartas consigo. Quero ter a sua garra durante toda a minha vida. Avó M., foi um apoio muito grande mesmo do céu. Foi sempre a minha estela guia, obrigada por tudo. Às duas, por todos os ensinamentos que me transmitiram ao longo da vida.

Ao meu colega de estágio, principalmente pela amizade que criamos ao longo deste ano. Foste sem dúvida o que mais me ouviu reclamar e que dizia sempre “não te preocupes, vai correr bem”, admiro a tua paciência. Obrigada por partilhares sempre as tuas ideias comigo e por ouvires as minhas, e acima de tudo, por estares sempre pronto a ajudar-me quando tenho mais dificuldade. Juntos enfrentámos desafios e aprendemos imenso, o que tornou esta experiência ainda mais valiosa.

À minha orientadora científica, Prof. Dr.^a Ana Rodrigues, pelo seu sentido humano e empático. A sua ajuda e orientação foi fundamental para que este processo

corresse bem. Obrigada por ouvir os nossos desabafos e por arranjar sempre uma solução para os nossos problemas. Obrigada por nos ouvir sempre, por nos ajudar a ir mais além, por nunca desistir de nós, por acreditar nas nossas capacidades. Escolher-lhe como orientadora foi sem dúvida das melhores escolhas que fiz neste mestrado, agradeço por tudo, de coração.

Ao meu orientador cooperante, Prof. Filipe Coelho, por todos os ensinamentos transmitidos ao longo do ano letivo. As suas palavras e conselhos foram fundamentais para o meu crescimento pessoal e profissional. Obrigada por nunca ter fechado a porta a uma ideia ou proposta e por estar sempre presente. O seu apoio foi sem dúvida fundamental para o sucesso deste estágio.

À escola de acolhimento e a toda a comunidade educativa, o meu sincero obrigada por toda a disponibilidade e abertura às nossas propostas. Obrigada pela forma carinhosa como nos receberam e por me perguntarem vezes sem conta, “mas é aluna ou professora?”, sendo esta uma pergunta que acabava sempre por nos aproximar. Agradecer especialmente à professora orientadora do Núcleo de Dança, por dar-nos a liberdade de desenvolver novos projetos e novas metodologias com as nossas meninas. Agradecer ainda a toda a comunidade de Ensino Especializado, quer professores quer alunos, por colaborarem sempre nas nossas atividades. A todos, obrigada pela disponibilidade, auxílio e colaboração prestada sempre que necessário.

Aos meus alunos, por me ensinarem tanto quanto eu vos ensinei. Obrigada por me ensinarem sobre aquilo que vai além da Educação Física, que vai além das aulas e de todo este processo. Obrigada por demonstrarem todo o esforço que demonstraram ao longo das aulas, mesmo nos dias em que estavam menos bem. Serão para sempre os meus primeiros meninos, desejo-vos o melhor do mundo.

A todos os professores do departamento de Educação Física e Desporto da UMa, este percurso deve-se a vocês. Obrigada por todos os ensinamentos transmitidos ao longo destes 5 anos de formação. Agradecer especialmente a todos os professores do mestrado, pela proximidade, transparência e ensinamentos. Obrigada por me tornarem uma pessoa mais crítica, reflexiva, mais capaz, mais atenta, que coloca mais questões e que tenta compreender o sentido das coisas. Agradecer ainda especialmente ao professor João Apolinário, por colaborar sempre connosco nas nossas atividades, por demonstrar estar

disponível a emprestar material e, por nos ter proporcionado tantas experiências com a Natureza que, neste estágio, decidimos transmitir aos nossos alunos.

Para finalizar, à minha turma de mestrado. Aos meus colegas e amigos, àqueles que sofreram durante este percurso comigo, nós sentíamos o mesmo. Fomos uns para os outros, fomos amigos, fomos força e união, fomos tudo o que nunca esperamos ser. Sem dúvida que todo este percurso foi mais fácil convosco. Todos os momentos que partilhámos, todas as sextas-feiras de reuniões, todos os conhecimentos, ideias, debates e chamadas de atenção, foram essenciais para o meu crescimento pessoal e profissional. Obrigada por, ao longo do estágio, procurarem-me para colaborar nas vossas aulas, para conhecer os vossos alunos e os vossos orientadores, este foi um processo de enriquecimento, de desenvolvimento de novas experiências e de crescimento pessoal. O caminho foi bonito e o futuro será risonho.

A todos vocês, que contribuíram para este meu sucesso, o meu muito obrigada!

Resumo

O presente documento, reflete o resultado do estágio pedagógico realizado no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade da Madeira. Este, é um processo de reflexão e análise de todas as atividades desenvolvidas numa turma de 10 ano e na comunidade educativa, permitindo o desenvolvimento de competências nos alunos e em mim, como futura profissional de Educação Física. Com o desenvolvimento do estágio pedagógico, pretende-se consolidar e aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso, proporcionando uma experiência prática num contexto real de ensino.

Através deste relatório, reflete-se e expressa-se as vivências, as competências adquiridas, as dificuldades sentidas, as metodologias utilizadas, as reflexões e os conhecimentos adquiridos. O relatório está dividido em várias secções que abordam o contexto escolar, a prática letiva, as ações científico-pedagógicas, as atividades de integração no meio e de intervenção na comunidade, a tecnologia, as atividades extra programáticas e a investigação no estágio pedagógico. Ao longo destes capítulos, são discutidos e refletidos todos os desafios enfrentados e as estratégias e metodologias pedagógicas utilizadas para promover a aprendizagem dos alunos.

Efetuar um estágio pedagógico em Educação Física é fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional do aluno pois, é quando este pode colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos ao longo do seu percurso académico.

Foi através deste estágio que se procurou realizar a ligação entre as competências, as aptidões e os conhecimentos adquiridos até então na conceção dinamização e reflexão de todas as atividades, verificando-se que nem sempre o que é planeado é o que é efetuado pois, é necessário ter em conta os fatores do contexto que podem influenciar o planeamento. É neste sentido que se torna fundamental que o professor seja flexível e tenha uma elevada capacidade de adaptação, para conseguir responder a momentos de imprevisibilidade.

Palavras-chaves: Estágio Pedagógico; Reflexão; Competências; Educação Física; Inovação.

Abstract

The present document reflects the outcomes of the pedagogical internship conducted within the scope of the Master's Degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education at the University of Madeira. This process serves as a reflection and analysis of all activities carried out with a 10th-grade class and within the educational community, fostering the development of competencies in the students and in myself as a future Physical Education professional. Through the pedagogical internship, the aim is to consolidate and apply the theoretical knowledge acquired throughout the course, offering a practical experience in a real teaching context.

This report reflects and expresses the experiences, acquired skills, challenges faced, methodologies used, reflections, and knowledge gained. The report is divided into several sections that address the school context, teaching practice, scientific-pedagogical actions, activities aimed at integration within the environment and community intervention, technology, extracurricular activities, and research conducted during the internship. Throughout these chapters, all challenges encountered are discussed and reflected upon, as well as the pedagogical strategies and methodologies employed to promote student learning.

Undertaking a pedagogical internship in Physical Education is essential for the personal and professional development of the student, as it provides the opportunity to put into practice all the knowledge acquired throughout their academic journey.

This internship aimed to establish a connection between the skills, abilities, and knowledge previously acquired in the design, implementation, and reflection of all activities. It became evident that what is planned does not always align with what is executed, as contextual factors can influence planning. Therefore, it is essential for the teacher to be flexible and possess a high degree of adaptability to effectively respond to moments of unpredictability.

Keywords: Pedagogical Internship; Reflection; Competencies; Physical Education; Innovation.

Résumé

Le présent document reflète les résultats du stage pédagogique réalisé dans le cadre du Master en Enseignement de l'Éducation Physique dans l'Enseignement Fondamental et Secondaire de l'Université de Madère. Ce processus consiste en une réflexion et une analyse de toutes les activités menées auprès d'une classe de 10^e année et de la communauté éducative, permettant le développement de compétences tant chez les élèves que chez moi, en tant que future professionnelle de l'Éducation Physique. À travers le développement du stage pédagogique, l'objectif est de consolider et d'appliquer les connaissances théoriques acquises tout au long du cursus, en offrant une expérience pratique dans un contexte réel d'enseignement.

Ce rapport reflète et exprime les expériences vécues, les compétences acquises, les difficultés rencontrées, les méthodologies utilisées, ainsi que les réflexions et les connaissances obtenues. Le rapport est divisé en plusieurs sections abordant le contexte scolaire, la pratique d'enseignement, les actions scientifiques et pédagogiques, les activités d'intégration dans l'environnement et d'intervention dans la communauté, la technologie, les activités extra-scolaires et la recherche effectuée durant le stage pédagogique. Tout au long de ces chapitres, les défis rencontrés sont discutés et analysés, de même que les stratégies et méthodologies pédagogiques utilisées pour promouvoir l'apprentissage des élèves.

Réaliser un stage pédagogique en Éducation Physique est fondamental pour le développement personnel et professionnel de l'étudiant, car c'est l'occasion de mettre en pratique toutes les connaissances acquises tout au long de son parcours académique.

C'est grâce à ce stage qu'une liaison a été recherchée entre les compétences, les aptitudes et les connaissances acquises jusqu'à présent dans la conception, la mise en œuvre et la réflexion sur toutes les activités. Il s'est avéré que ce qui est planifié ne correspond pas toujours à ce qui est exécuté, car il est nécessaire de prendre en compte les facteurs contextuels pouvant influencer la planification. Dans ce sens, il est essentiel que l'enseignant fasse preuve de flexibilité et possède une grande capacité d'adaptation pour pouvoir répondre aux imprévus.

Mots-clés : Stage pédagogique ; Réflexion ; Compétences ; Éducation Physique ; Innovation.

Resumen

El presente documento refleja los resultados de la práctica pedagógica realizada en el marco del Máster en Enseñanza de la Educación Física en la Enseñanza Básica y Secundaria de la Universidad de Madeira. Este proceso constituye una reflexión y análisis de todas las actividades desarrolladas con una clase de 10.º año y en la comunidad educativa, permitiendo el desarrollo de competencias tanto en los estudiantes como en mí misma, como futura profesional de la Educación Física. Con el desarrollo de la práctica pedagógica, se pretende consolidar y aplicar los conocimientos teóricos adquiridos a lo largo del curso, proporcionando una experiencia práctica en un contexto real de enseñanza.

A través de este informe, se reflejan y expresan las vivencias, las competencias adquiridas, las dificultades enfrentadas, las metodologías empleadas, así como las reflexiones y los conocimientos obtenidos. El informe se divide en varias secciones que abordan el contexto escolar, la práctica docente, las acciones científico-pedagógicas, las actividades de integración en el entorno y de intervención en la comunidad, la tecnología, las actividades extraescolares y la investigación realizada durante la práctica pedagógica. A lo largo de estos capítulos, se discuten y analizan los desafíos enfrentados, así como las estrategias y metodologías pedagógicas empleadas para promover el aprendizaje de los estudiantes.

Realizar una práctica pedagógica en Educación Física es fundamental para el desarrollo personal y profesional del estudiante, ya que es el momento en que puede poner en práctica todos los conocimientos adquiridos a lo largo de su trayectoria académica.

A través de esta práctica se buscó establecer una conexión entre las competencias, aptitudes y conocimientos adquiridos hasta el momento en la concepción, dinamización y reflexión de todas las actividades. Se comprobó que no siempre lo planificado coincide con lo ejecutado, ya que es necesario considerar los factores contextuales que pueden influir en la planificación. En este sentido, es fundamental que el docente sea flexible y tenga una alta capacidad de adaptación para poder responder a situaciones imprevistas.

Palabras clave: Práctica pedagógica; Reflexión; Competencias; Educación Física; Innovación.

Lista de siglas e abreviaturas

ACPC – Ação Científico-Pedagógica Coletiva
ACPI – Ação Científico-Pedagógica Individual
AE – Aprendizagens Essenciais
AEC – Atividade de Extensão Curricular
AF – Atividade Física
ARE – Atividades Rítmicas Expressivas
CT – Conselho de Turma
DC – Desportos de Combate
DE – Desporto Escolar
DT – Diretora de Turma
E-A – Ensino- Aprendizagem
EF – Educação Física
EP – Estágio Pedagógico
JDC – Jogos Desportivos Coletivos
MD – Modelo Desenvolvimental
MED – Modelo de Educação Desportiva
MEEFEBS – Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
MID – Modelo de Instrução Direta
NEE – Necessidades Educativas Especiais
OMS – Organização Mundial de Saúde
PAE – Plano Anual da Escola
PASEO – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória
PEE – Projeto Educativo da Escola
PESE – Prática de Ensino Supervisionada na Escola
PSP – Polícia de Segurança Pública
RAM – Região Autónoma da Madeira
RI – Regulamento Interno
SBV – Suporte Básico de Vida
TGfU – *Teaching Games for Understanding*
UD – Unidade Didática
UEE – Unidade de Ensino Especializado
UMa – Universidade da Madeira
WPP – *Whatsapp*

Índice

I. Considerações Iniciais.....	17
II. Enquadramento e objetivos do estágio pedagógico.....	18
1. Expetativas do estágio pedagógico.....	20
III. Enquadramento Contextual.....	23
1. Caracterização da Escola	23
1.1. Princípios, valores, missão e visão	23
1.2. Orgânica da escola.....	25
1.2.1. Conselho da Comunidade Educativa.....	25
1.2.2. Conselho Executivo	25
1.2.3. Conselho Pedagógico	26
1.2.4 Conselho Administrativo	26
1.3. Oferta formativa	26
1.4. Projetos e núcleos	27
1.5. Recursos humanos	27
1.6. Grupo Disciplinar de Educação Física	27
1.7. Instalações desportivas	28
1.7.1. Sistema de rotação das instalações desportivas.....	28
1.8. Recursos materiais.....	29
1.9. Análise SWOT.....	29
2. Caracterização da turma	31
2.1. Objetivos.....	32
2.2. Metodologia.....	32
2.2.1. Instrumentos utilizados.....	32
2.3. Apresentação de Resultados	33
2.3.1. Dados Demográficos e Socioeconómicos	33
2.3.2. Hábitos de Vida Saudável.....	34
2.3.3. Vivências Desportivas	35
2.3.4. Perceção Sobre a Escola e a EF	35
2.3.5. Proficiência Motora	36
2.3.6. Aptidão Física.....	38
2.3.7. Competências Pessoais e Sociais.....	39
2.3.8. Teste Sociométrico.....	40

2.3.9. Apreciações gerais da turma	41
IV. Prática Letiva	43
1. Enquadramento	43
2. Gestão do processo de ensino-aprendizagem	44
2.1. Lecionação à turma de 10º ano	44
2.1.1. Planeamento anual	45
2.1.1.1. Enquadramento e objetivos	45
2.1.1.2. Calendarização escolar	45
2.1.1.3. Horário da turma	46
2.1.1.4. Plano anual das matérias de ensino	46
2.1.1.5. Reflexão do planeamento anual	49
2.1.2. Unidades didáticas	51
2.1.2.1. Enquadramento e objetivos	51
2.1.2.2. Objetivos programáticos	53
2.1.2.2.1. Objetivos transversais	53
2.1.2.2.2. Objetivos específicos	55
2.1.2.3. Conceção das unidades didáticas	55
2.1.2.4. Estratégias Didático-Pedagógicas	56
2.1.2.4.1. Modelos de ensino	57
2.1.2.4.2. Métodos de ensino	66
2.1.2.4.3. Estilos de ensino	68
2.1.2.4.4. Funções de ensino	73
2.1.2.5. Planos de aula	76
2.1.2.6. O processo de avaliação	78
2.1.2.6.1. Avaliação Diagnóstica	79
2.1.2.6.2. Avaliação Formativa	81
2.1.2.6.3. Avaliação Sumativa	82
2.1.3. Outras atividades desenvolvidas ao longo do processo de E-A	84
2.1.4. Considerações e reflexões do processo de E-A	85
2.2. Lecionação à turma de 2º ciclo	88
2.2.1. Caracterização da turma	88
2.2.2. Fase de lecionação	89
2.2.3. Reflexão crítica	91
2.3. Auxílio na lecionação aulas de Atividades Rítmicas Expressivas	92

3. Assistência às aulas.....	93
3.1. Enquadramento e objetivos	93
3.2. Metodologia e procedimentos	94
3.3. Reflexão Crítica.....	95
V. Ações Científico-Pedagógicas	98
1. Ação Científico-Pedagógica Individual.....	98
1.1. Descrição da ação	98
1.2. Objetivos e justificação do tema.....	98
1.3. Planeamento.....	100
1.4. Concretização	101
1.5. Reflexão crítica.....	101
2. Ação Científico Pedagógica Coletiva	104
2.1. Descrição da ação	104
2.2. Objetivos e justificação do tema.....	104
2.3. Planeamento.....	105
2.4. Concretização	107
2.5. Reflexão.....	108
2.5.1. Aspetos positivos	108
2.5.2. Aspetos menos positivos.....	110
2.5.3. Alterações para edições futuras	111
3. Breve reflexão geral das ações científico-pedagógicas	112
VI. Atividades de Integração no Meio Escolar.....	114
1. Atividades no âmbito do conselho de turma.....	114
1.1. Conselho de turma: composição e organização.....	114
1.2. Reuniões quinzenais	114
1.3. A plataforma <i>Place</i>	116
1.4. Atividades desenvolvidas no CT	116
1.4.1. Ação de sensibilização: Violência no Namoro	116
1.4.2. Atividade extracurricular: Caminhada Multidisciplinar	117
2. Atividade de Extensão Curricular.....	120
2.1. Enquadramento inicial.....	120
2.2. Planeamento.....	121
2.3. Objetivos.....	122
2.4. Recursos humanos, materiais e financeiros	122

2.5. Concretização da atividade	122
2.6. Reflexão da atividade	123
3. Reuniões do Grupo Disciplinar 620 - Educação Física.....	126
VII. 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 do Funchal.....	134
6.2. Franquinho Sustentável	135
VIII. 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.....	141
2.1. Enquadramento	141
2.2. Desporto Escolar.....	141
2.2.1. Enquadramento.....	141
2.2.2. Intervenção no Desporto Escolar.....	142
2.3. Ensino Inclusivo	144
2.3.1. Enquadramento	144
2.3.2. A Unidade de Ensino Especializado	145
2.3.2.1. Caracterização	145
2.3.2.1.1. A Trissomia 21	145
2.3.2.1.2. Deficiência intelectual	146
2.3.2.2. Intervenção na Unidade de Ensino Especializado.....	146
IX. A investigação no Estágio Pedagógico	148
1. TASRAM-CIT	149
2. Comunicações e publicações desenvolvidas	149
2.1. Artigos, capítulos de livro, resumos e comunicações.....	149
2.1.1. Capítulos de Livro	150
2.1.2. Livro de Atas	150

2.1.3. Comunicações orais	152
2.1.4. Comunicações em formato poster	153
X. Considerações finais	154
Referências	157
Anexos.....	170
Apêndices.....	175

Índice de Tabelas

Tabela 1 Resultados da avaliação diagnóstica.	37
Tabela 2 Resultados da Avaliação da Aptidão Física.....	38
Tabela 3 Resumo dos Resultados do Teste de Competências Pessoais e Sociais.	39
Tabela 4 Calendário das interrupções das atividades educativas e letivas do ensino básico e secundário.	46
Tabela 5 Calendário relativo aos momentos de avaliação.	46
Tabela 6 Organização das Matérias ao nível de tempos.	48
Tabela 7 Modelos de ensino utilizados.	64
Tabela 8 Métodos de ensino utilizados.	68
Tabela 9 Estilos de Ensino	68
Tabela 10 Instrumentos e metodologia de avaliação.	80
Tabela 11 Evolução dos alunos desde a avaliação diagnóstica até à avaliação sumativa.	83

Índice de Gráficos

Gráfico 1 Prática desportiva fora das aulas.	34
Gráfico 2 Perceção da Educação Física.....	36

Índice de Anexos

Anexo 1 Ficha de registo da avaliação da aptidão física.....	170
Anexo 2 Teste sociométrico.	171
Anexo 3 Teste das competências pessoais e sociais.	172
Anexo 4 Ficha de Classificação para Analisar e Avaliar o Processo de Ensino/Aprendizagem.	173

Índice de Apêndices

Apêndice 1 Tabela de Planejamento Anual.....	175
Apêndice 2 Exemplo de Unidade Didática – Ginástica de Solo e Acrobática.....	176
Apêndice 3 Exemplo de avaliação diagnóstica inicial - Ginástica	187
Apêndice 4 <i>Dossier de Ginástica – MED</i>	187
Apêndice 5 Avaliação formativa.	188
Apêndice 6 Exemplo de Avaliação Sumativa Matérias – Ginástica de solo e acrobática.	189
Apêndice 7 <i>Avaliação sumativa de cada semestre.</i>	190
Apêndice 8 Avaliação final do ano letivo.	190
Apêndice 9 <i>Exemplo de contrato – MED</i>	192
Apêndice 10 ACPI: Artigo.	193
Apêndice 11 ACPI: Apresentação.	193
Apêndice 12 ACPI: Ficha de avaliação.	194
Apêndice 13 ACPI: Cartaz de divulgação.	196
Apêndice 14 ACPC: Artigo.....	197
Apêndice 15 ACPC: Apresentação.	197
Apêndice 16 ACPC: Cartaz de divulgação.	198
Apêndice 17 ACPC: Programa.	199
Apêndice 18 Manual de Utilização Stridekick e CoachNow.....	201
Apêndice 19 AEC: Cartaz.....	202
Apêndice 20 Material didático fornecido aos alunos.....	203
Apêndice 21 XIX Clóquio CIE-UMa: artigo.....	203
Apêndice 22 XIX Clóquio CIE-UMa: apresentação.	204
Apêndice 23 <i>Artigo: Potencialidades e condicionantes das tecnologias digitais nas aulas de Educação Física.</i>	204
Apêndice 24 <i>Artigo: Inovação e tecnologia na Educação Física: propostas de análise e acompanhamento do aluno.</i>	205
Apêndice 25 Poster 1: Inovação e tecnologia na Educação Física: Propostas de promoção de hábitos saudáveis.	206
Apêndice 26 Poster 2: Inovação e tecnologia na Educação Física: propostas de análise e acompanhamento do aluno.	207
Apêndice 27 Poster 3: Manuais Digitais na Educação Física: A opinião dos professores.	208

Apêndice 28 Resumo: Manuais digitais na Educação Física: A opinião dos professores.	209
Apêndice 29 Resumo: Percepção dos professores sobre a utilização de Tecnologias na Educação Física: uma análise a indicadores sociodemográficos.....	210
Apêndice 30 Exemplo de Plano de aula – Ginástica MED.	211

I. Considerações Iniciais

O presente relatório de estágio surge aquando do estágio pedagógico (EP) no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Universidade da Madeira (UMa). Este, reúne todas as atividades e práticas desenvolvidas ao longo do ano letivo 2023/2024, assim como todo o processo a elas inerente desde o processo de planeamento à reflexão final.

Este documento, tem como objetivo apresentar e fundamentar todas as atividades realizadas, utilizando reflexões, apresentando as estratégias e metodologias que foram adotadas ao longo do EP. O relatório encontra-se dividido em dez secções, de acordo com as linhas programáticas das atividades e avaliações do MEEFEBS, nomeadamente: (i) introdução; (ii) enquadramento do estágio pedagógico; (iii) enquadramento contextual; (iv) prática letiva; (v) ações científico-pedagógicas; (vi) atividades de integração no meio escolar; (vii) atividades de intervenção na comunidade escolar; (viii) tecnologia e atividades extra programáticas; (ix) investigação na prática docente e (x) conclusão. Salientar que os tópicos viii e ix, não constam nas linhas orientadoras do MEEFEBS, porém, tendo em consideração o foco das intervenções desenvolvidas optou-se pela integração destes dois tópicos no presente relatório.

Referir que todo o trabalho apresentado neste relatório de estágio, advém de um trabalho colaborativo, cooperativo, de partilha e reflexão com a orientadora científica Professora Dr. Ana Rodrigues, com o orientador cooperante Mestre Filipe Coelho e, com o meu colega de estágio Luís Silva.

II. Enquadramento e objetivos do estágio pedagógico

O EP constitui uma etapa essencial e obrigatória no percurso académico dos alunos do MEEFEBS da UMa. Este, é realizado no segundo ano do curso, sendo uma Unidade Curricular com 42 ECTS. Durante esta fase, espera-se que os professores em formação trabalhem conjuntamente com colegas mais experientes, facilitando a introdução prática na profissão docente, sendo enriquecida com experiências e saberes. Assim, este processo visa preparar os futuros professores com as competências necessárias para uma integração eficaz e profissional nas escolas.

Segundo o Decreto-Lei nº74/2006, 24 de março, atualmente redigido no Decreto-Lei nº63/2016, de 13 de setembro, foi definido conjunto de normas específicas para a execução da Prática de Ensino Supervisionada na Escola (PESE) nos cursos de mestrado que conferem qualificação para o exercício da docência. Assim, os propósitos da PESE passam por:

1. Desenvolver a capacidade de análise e reflexão sobre as situações de ensino-aprendizagem e avaliação das aprendizagens, sobre os problemas da prática profissional, mobilizando saberes adquiridos e construindo novos saberes;
2. Desenvolver a capacidade de trabalho cooperativo e a assumir na sua prática uma perspetiva profissional tendo um comportamento mais produtor que reprodutor, desenvolvendo a reflexão e o espírito crítico, a criatividade, a tomada de decisão e a capacidade de adaptação a diferentes contextos;
3. Conhecer a instituição escolar nos seus aspetos globais aprofundando as características das instituições escolares com os agrupamentos protocolados;
4. Aplicar os conhecimentos científicos e metodológicos adquiridos nas diferentes componentes de formação de uma forma integrada e interdisciplinar;
5. Adequar e integrar propostas inovadoras de acordo com o currículo e/ou orientações curriculares;

6. Dominar métodos e técnicas relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem, o trabalho em equipa, a organização da escola e a investigação educacional;
7. Aprofundar e operacionalizar competências adquiridas nos domínios científicos e pedagógico-didáticos.

(PESE, Artigo 2.º – Objetivos da prática de ensino supervisionada na escola)

Também, cada formando deve seguir determinadas normas ao longo da sua prática pedagógica, as quais se baseiam alguns deveres que podem ser encontrados no artigo 4º do Decreto-Lei acima citado. Estes, estão relacionados com: (i) o desenvolvimento das experiências de aprendizagem; (ii) com o planeamento e discussão das atividades letivas; (iii) com as atitudes e comportamentos profissionais a adotar; (iv) organização e participação em atividades de dinamização da escola; (v) com a elaboração de portfólios/dossiês, e (vi) com a elaboração de um relatório final da PESE.

Em conformidade com os objetivos definidos pela UMa para a Unidade Curricular do Estágio, considerando o MEEFEBS, pretende-se o estagiário cumpra com os seguintes objetivos:

- 1.1. Dominar, de forma aprofundada, conhecimentos científicos e técnicos no âmbito do ensino da Educação Física com recurso à pesquisa e à investigação;
- 1.2. Conhecer, de modo pormenorizado, os programas de Educação Física dos diferentes níveis de ensino e conseguir adequá-los de forma rentável à realidade específica do contexto educativo onde realiza o estágio;
- 1.3. Compreender e valorizar o papel do professor enquanto elemento dinamizador do debate, reflexão e problematização da Educação, em geral, e da Educação Física em particular;
- 1.4. Demonstrar competências profissionais, ética, moral e deontologicamente adequadas, no âmbito do Sistema Educativo;

1.5. Revelar autonomia, espírito de iniciativa e pesquisa, reflexão crítica e capacidade de trabalhar em equipa em contexto educacional;

1.6. Apresentar, fundamentar e defender publicamente os resultados do trabalho realizado durante o processo de estágio.

Ser professor, é uma das profissões mais antigas do mundo onde, educar crianças e jovens foi sempre um dever essencial nas sociedades (Minchanowska & Hruzd-Matushchuk, 2017). Para isso, é necessário que o professor esteja preparado, quer a nível teórico quer prático, para atender às necessidades específicas de cada aluno e, sendo esta preparação realizada através do EP, cabe ao professor estagiário colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos ao longo do seu percurso académico, adaptando-os tendo em conta os alunos e o contexto em que ocorre o processo de ensino-aprendizagem (E-A) (Francisco, 2006).

A prática do ensino num contexto real é fundamental para o processo de formação inicial dos professores, pois, passa pela primeira experiência de prática profissional proporcionando uma compreensão dos aspetos fundamentais na profissão docente. Com isto, o professor deve desenvolver estratégias e metodologias que visem contribuir para o desenvolvimento dos alunos tendo em conta o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

1. Expetativas do estágio pedagógico

No ano letivo 2023/2024, deu-se início à realização do EP em Educação Física (EF), sendo este um percurso emocionante e cheio de expetativas, mesmo antes de iniciar esta fase. Neste sentido, presumiu-se que o EP seria uma fase de enriquecimento de conhecimentos e de desenvolvimento de habilidades pedagógicas e pessoais.

Apesar de já ter algumas experiências ao nível da liderança, quer de treinos desportivos, quer ao nível de campos de férias, esta seria a primeira oportunidade em que assumia a responsabilidade de liderar a gestão do processo E-A de um conjunto de alunos. Neste sentido, tornou-se fundamental reunir com o orientador cooperante da escola de acolhimento, de modo a compreender se a turma seria de continuidade e para poder conhecer a escola, a sua dinâmica, diretrizes, valores e missão, bem como os seus recursos

espaciais e materiais. Nesta reunião, ficou estabelecido que lecionaria uma turma de 10º ano de Línguas e Humanidades, que não era de continuidade.

Relativamente às expectativas, encarei o EP como um momento em que pretendia colocar em prática as competências e conhecimentos adquiridos ao longo deste percurso académico, procurando dar a conhecer aos alunos novas matérias e metodologias. Posto isto, com o EP esperava conseguir marcar os alunos inspirando-os para o interesse para a prática desportiva ou Atividade Física (AF) regular.

Antes de iniciar o processo de estágio, estava ansiosa com esta etapa, tendo em consideração a responsabilidade que o papel do professor exige. Ainda assim, e tendo em conta que o meu futuro enquanto professora dependia muito dos dois semestres de estágio, comprometi-me a ser constantemente responsável e dedicada, olhando para o EP como um processo de aprendizagem contínua, de constante análise, reflexão e reinvenção.

No início do processo de estágio, foi transmitida toda a informação relativamente ao EP e às atividades inerentes, sendo este o primeiro “choque” com a realidade com o que iria enfrentar ao longo do ano letivo. Posteriormente, coube ao orientador cooperante informar que este seria um ano atípico, pois os campos exteriores estariam em obras de requalificação, condicionando assim os espaços desportivos para a lecionação das aulas. Consequentemente, toda esta informação gerou um nervosismo inicial, com todas as incertezas que iriam ser enfrentadas ao longo do ano letivo.

Relativamente aos alunos, com o decorrer da fase inicial do EP e após analisar os hábitos e costumes destes, foram estabelecidos um conjunto de objetivos a serem alcançados ao longo do ano letivo, como: (i) desenvolver o gosto pela prática de AF; (ii) promover um estilo e hábitos de vida saudáveis; (iii) desenvolver a capacidade de trabalhar em equipa e de cooperação, sendo estas capacidades fundamentais para lidarem com a turma e para o futuro no mercado de trabalho, e (iv) desenvolver e aprimorar as habilidades dos alunos ao nível das diversas matérias abordadas.

Enquanto aluna de um estágio integrado no mestrado, pretendia desenvolver e aperfeiçoar as minhas habilidades ao nível do planeamento das aulas, das estratégias e metodologias de ensino, da gestão da aula, da avaliação dos alunos e, essencialmente, ao nível da capacidade de adaptação das atividades, tendo em consideração as necessidades, potencialidades e fragilidades de cada um e de todos os alunos. Por fim, aproveitar este ano letivo para desenvolver a minha capacidade de analisar e de refletir sobre as aulas e por sua vez, recriar-me como futura professora de EF. Para isso, utilizar os conhecimentos

que foram adquiridos ao longo dos 5 anos de formação, quer na Licenciatura em EF e Desporto quer, de uma forma mais vincada no ensino, no MEEFEBS.

III. Enquadramento Contextual

A realização de um enquadramento contextual é crucial para a prática letiva (PL), pois permite uma melhor compreensão de todo o contexto educativo, incluindo a comunidade em que se insere a instituição escolar.

Este capítulo iniciará com uma breve descrição da escola, seguida de uma análise mais aprofundada dos seus princípios, valores e missão. Posteriormente, será detalhada a estrutura organizacional da escola. Será igualmente apresentada a oferta formativa da escola, recursos humanos e informações mais relativas à EF, como é o caso dos espaços desportivos, da respetiva rotação e ainda do material disponível para a lecionação das aulas. Na caracterização da escola de acolhimento, será também realizada uma análise SWOT considerando o Projeto Educativo da Escola (PEE), evidenciando os seus pontos fracos, pontos fortes e constrangimentos.

Posteriormente, será apresentada uma análise da caracterização da turma, focando-se nos dados demográficos e socioeconómicos, nos hábitos de vida saudável, nas vivências desportivas, na perceção sobre a escola e sobre a EF, na proficiência motora, nos níveis de aptidão física, nas competências pessoais e sociais e nas dinâmicas existentes na turma.

1. Caracterização da Escola

A escola de acolhimento oferece um leque educativo que vai desde o 5º ao 12º ano, incluindo cursos regulares, profissionais, uma Unidade de Ensino Especializado (UEE) e a Universidade Sénior. Caracteriza-se por ser uma estrutura complexa que contempla uma ampla diversidade de público-alvo, tornando-se essencial a sua caracterização de modo a ser possível conhecer a escola e a sua estrutura, os recursos existentes (humanos, materiais e espaciais), assim como perceber todas as potencialidades e fragilidades da mesma. Para isso, foi fundamental proceder a uma leitura prévia de diversos documentos como o Regulamento Interno (RI), o Plano Anual da Escola (PAE) e o Projeto Educativo Escolar (PEE).

1.1. Princípios, valores, missão e visão

A construção de um PEE eficiente, exige que as escolas estabeleçam objetivos para suportar decisões estratégicas, valores que clarifiquem todos os princípios éticos que regem a comunidade educativa, a formulação de uma missão que descreva o propósito

essencial da instituição e o desenvolvimento de uma visão que perspetive o futuro (Bento, 2023).

Desta forma, de acordo com o PEE 2022-2026 são vários os princípios defendidos que definem o seu funcionamento, sendo eles:

- Princípio da qualidade do ensino e da 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 ser, do saber 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.

Os valores da escola foram estabelecidos com base em princípios fundamentais que correspondem por sua vez, à empatia, disciplina, cooperação, justiça, igualdade, trabalho, tolerância, ética profissional, respeito, responsabilidade e solidariedade.

Segundo o PEE, a escola de acolhimento possui como lema “Por uma escola de todos e para todos” com objetivo de garantir

“(…) a formação de cidadãos responsáveis, idóneos e respeitadores de valores éticos, humanos, morais e sociais. Pretende-se uma Escola pautada pela autoridade do professor, onde os jovens estudantes possam crescer com elevados padrões de exigência e em que todos os seus profissionais se sintam reconhecidos e valorizados pelo seu trabalho.”

Relativamente à visão da escola, esta passa por desenvolver uma escola de excelência, estando disponível para operar e ajudar na integração e resolução de problemas da comunidade, trabalhando por sua vez para uma escola de inclusão capaz de se adaptar aos paradigmas do mundo digital e à transição da pedagogia tradicional para a pedagogia dos projetos.

1.2. Orgânica da escola

De acordo com o RI, a direção, administração e gestão da escola é assegurada por órgãos próprios sendo eles: (i) Conselho da Comunidade Educativa; (ii) Conselho Executivo; (iii) Conselho Pedagógico; (iv) Conselho Administrativo.

1.2.1. Conselho da Comunidade Educativa

Segundo o RI o Conselho da Comunidade Educativa é responsável por definir a política educativa da escola, guiando-se pelos princípios consagrados na Constituição da República Portuguesa e na Lei de Bases bem como no Estatuto Político-Administrativo da Região Autónoma da Madeira. Paralelamente, este é o órgão que participa e representa a comunidade educativa, sendo que na sua composição deve ser garantida a participação dos representantes de docentes, das modalidades especiais de educação escolar, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do pessoal não docente e da autarquia local.

Posto isso isto, este Conselho é composto por 22 elementos dos quais: oito representantes do pessoal docente, três representantes das modalidades especiais, dois representantes do pessoal não docente, dois representantes dos pais e encarregados de educação, dois representantes dos alunos indicados pela associação de estudantes, um representante da área da saúde e/ou social, um representante de psicologia e orientação e um representante da autarquia local. Além dos referidos, ainda participam nas reuniões o Presidente do Conselho Executivo e o Presidente do Conselho Pedagógico, contudo, não possuem direito a voto.

1.2.2. Conselho Executivo

Relativamente ao Conselho Executivo, segundo o RI, este órgão é responsável pelas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira, sendo por sua vez assegurado por um órgão colegial. Compete a este órgão definir o regime de funcionamento da escola, realizar o plano anual, elaborar o projeto de orçamento e por sua vez, realizar a aprovação do respetivo documento final. Assim, é um Conselho composto por cinco elementos, sendo um deles o Presidente do Conselho Executivo e os restantes quatro Vice-Presidentes.

1.2.3. Conselho Pedagógico

O Conselho Pedagógico é o órgão que coordena e orienta a educação da escola, particularmente nos domínios pedagógico-didáticos, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente.

É composto por 16 elementos, sendo eles: um Presidente do Conselho da Comunidade Educativa, um presidente do Conselho Executivo, quatro Coordenadores de Departamento Curricular, três Coordenadores de Ciclo, um representante dos Orientadores Pedagógicos, um Coordenador dos Cursos de Educação e Formação de Adultos, um Coordenador das Modalidades Profissionalizantes, um Coordenador do Departamento de Formação, um Coordenador da Equipa Sociocultural, um representante da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva e um Coordenador do Departamento do Ensino Especial.

Por fim, salientar que nas reuniões do Conselho Pedagógico, nem o Presidente do Conselho Executivo nem o Presidente do Conselho da Comunidade Educativa possuem direito ao voto.

1.2.4 Conselho Administrativo

Conforme o RI, o Conselho Administrativo é responsável pela matéria administrativo-financeira da escola tendo em conta a legislação em vigor. Assim, cabe a este Conselho aprovar o projeto de orçamento anual da escola, elaborar o relatório de contas de gerência, averiguar a legalidade da gestão da escola a nível financeiro, zelar pela atualização do cadastro patrimonial da escola e exercer as demais competências que estão legalmente subjacentes a este cargo.

Este é composto pelo Presidente do Conselho Executivo, pelo Coordenador Técnico e por um dos Vice-Presidentes do Conselho Executivo para o efeito designado por este. Salientar que, este Órgão é presidido pelo Presidente do Conselho Executivo.

1.3. Oferta formativa

A escola de acolhimento oferece uma vasta oferta formativa integrando alunos dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e Secundário, Cursos Profissionais, Cursos de Educação e Formação para Adultos, UEE e Universidade Sénior.

Relativamente ao Ensino Secundário, os alunos têm a oportunidade de optar por cursos Científico-Humanísticos, que incluem o Curso de Línguas e Humanidades, Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas e Artes Visuais. Já no ensino

profissional, os alunos podem integrar diferentes tipos de curso de acordo com os seus objetivos e gostos, estando ao seu dispor o Curso Profissional de Técnico(a) de Informática-Sistemas, de Animador(a) Sociocultural, de Desporto e de Técnico(a) de Multimédia.

1.4. Projetos e núcleos

Além da ampla e diversificada oferta formativa disponível na escola, existe também uma elevada variedade de núcleos e de projetos que oferecem atividades complementares aos alunos em diversas áreas. Todos os alunos possuem acesso a:

- **Projetos:** Projeto da Promoção das Aprendizagens (OPA), Educação Segurança Prevenção Riscos (ESPR), Galeria espaçomar, Ecoescolas e Erasmus;
- **Núcleos:** Ténis de mesa, ginástica de grandes superfícies (dança), voleibol, badminton, futsal, patinagem e madeirabol.

1.5. Recursos humanos

No que toca aos recursos humanos, de acordo com o PAE, é possível constatar que o corpo docente é composto por 219 professores, estando estes distribuídos por cinco departamentos. O Departamento Curricular de Expressões, onde se inclui a disciplina de EF, é composto por 46 professores. Outros 64 pertencem ao Departamento Curricular de Ciências Exatas e da Natureza e Tecnologia, 35 ao Departamento Curricular de Ciências Humanas e Sociais, 62 ao Departamento Curricular de Línguas e por fim, 12 ao Departamento de Educação Especial.

Relativamente ao corpo não docente, este está dividido em quatro carreiras sendo elas: (i) Técnico superior (9); (ii) Assistente técnico (18); (iii) Assistente operacional (63); (iv) Técnico de informática (2). Ainda assim, inclui também a categoria de assistentes técnicos e/ou operacionais afetos à UEE, contando com 4 assistentes técnicos.

1.6. Grupo Disciplinar de Educação Física

O grupo Disciplinar de EF é composto por dois grandes grupos, 260 e 620. O grupo 260, corresponde ao 2º Ciclo de ensino, enquanto o grupo 620 está direcionado para o 3º Ciclo (7º, 8º e 9º ano) e Ensino Secundário. Ao longo do ano letivo de estágio, fui integrada no grupo disciplinar 620 por ter lecionado uma turma de 10º ano.

1.7. Instalações desportivas

De acordo com o RI, as instalações desportivas disponíveis na escola de acolhimento servem, preponderantemente, para a prática das aulas de EF e Desporto, atividades de Desporto Escolar, como também para atividades físico-desportivas que resultem de projetos ou iniciativas realizadas na escola devidamente autorizadas pela mesma.

Desta forma, os alunos só possuem acesso às instalações desportivas aquando da aula de EF, após a chegada do docente. É permitida a presença de alunos que não estejam devidamente equipados na aula, contudo, estes não poderão efetuar a parte prática sendo-lhes atribuída outra tarefa na aula.

A escola de acolhimento dispõe de um pavilhão desportivo com capacidade para ser dividido em três áreas. Além disso, conta com uma sala coberta, dedicada ao ténis de mesa onde aloja três mesas para a prática desta modalidade. Adjacente ao pavilhão, há um espaço adequado para a prática do atletismo por ser um local amplo e de pouco movimento.

Em relação aos campos exteriores, a escola possui dois, sendo que um é de grande dimensão e outro de dimensão mais reduzida. Neste sentido, o campo de dimensão maior pode ser subdividido em 4 campos menores, cada um com aproximadamente 40x20 metros. Três destes campos estão equipados com duas balizas cada e, o quarto campo, possui tabelas de basquetebol. Por sua vez, o campo de menor dimensão está equipado com quatro tabelas de basquetebol e duas balizas.

Durante o ano letivo 2023/2024, os campos exteriores foram submetidos a uma requalificação, um processo iniciado em setembro com previsão para ser terminado em maio, condicionando diretamente as aulas de EF e a gestão dos espaços desportivos.

Posto isto, é crucial destacar que a requalificação dos campos exteriores e dos espaços exteriores da escola veio modificar os recursos espaciais disponíveis ao longo do ano letivo. Neste sentido, passou-se a utilizar o pavilhão com os seus três espaços, o parque de estacionamento junto ao pavilhão, a Quinta Magnólia (campos de ténis e de padel) e o Polivalente do Marítimo.

1.7.1. Sistema de rotação das instalações desportivas

Relativamente ao sistema de rotação das instalações desportivas, numa fase inicial é necessário distribuir os diferentes espaços pelos diversos docentes e respetivas turmas. Assim, esta é uma tarefa subjacente ao cargo de Diretor de Instalações, o qual tenta que

que todas as turmas passem por cada espaço desportivo pelo menos uma vez, de modo que os professores consigam abordar as diferentes matérias planeadas no início do ano letivo.

Contudo, este é um sistema que não considera as necessidades dos alunos em cada matéria que o professor aborda ao longo do ano letivo, pois, deviam ser consideradas as dificuldades dos alunos, os objetivos definidos pelo programa e as potencialidades dos espaços desportivos para determinada matéria, permitindo assim estabelecer prioridades para a distribuição dos espaços desportivos e por sua vez atender às necessidades dos alunos.

Num ano letivo atípico, como o de 2023/2024, a rotação dos espaços desportivos foi efetuada na mudança de períodos, apesar da escola funcionar por semestres. Contudo atendendo à realização de obras na maioria das instalações desportivas da escola, estas instalações não puderam ser utilizadas ao longo do ano letivo.

1.8. Recursos materiais

Relativamente aos recursos materiais, a escola dispõe uma grande variedade de materiais para serem utilizados nas aulas de EF, de modo a abordar as diferentes matérias de ensino. Tendo consideração a intervenção de requalificação dos espaços desportivos exteriores, todo o material dos campos exteriores passou para o pavilhão, reforçando assim o material disponível.

1.9. Análise SWOT

A análise SWOT, é uma ferramenta que sintetiza quatro elementos cruciais para uma análise (forças, fraquezas, oportunidades e ameaças), com o objetivo de destacar os fatores internos e externos, que são significativos e que auxiliam a tomada de decisões estratégicas. O propósito desta análise passa por aproveitar ao máximo as oportunidades e os pontos fortes e reduzir as ameaças atenuando assim os impactos dos pontos fracos na organização.

Posto isto, tendo por base o PEE, os tópicos seguidamente abordados nesta análise SWOT, advêm das críticas e observações efetuadas pela comunidade educativa, onde surgem por sua vez os pontos fortes e fracos, as oportunidades e os constrangimentos da escola. Assim, é através desta análise que a escola define linhas orientadoras da atividade educativa, efetuando uma relação das características da comunidade educativa com o meio que a envolve e com os recursos e projetos que possuem à sua disposição.

Desta forma, tendo por base o PEE e considerando os pontos fortes destacados pela escola, podemos ter em conta 5 grandes características:

- **Oferta Formativa** - diversidade de oferta nas modalidades de ensino, o que permite à Escola dar resposta à complexidade socioeconómica e educativa da sua população escolar;
- **Corpo Docente** - estável, empenhado, com larga experiência profissional e que se identifica com os princípios gerais da Escola;
- **Qualidade do ensino-aprendizagem** - Escola Inclusiva, com práticas pedagógicas diferenciadas e inovadoras, com monitorização do ensino e da aprendizagem e com práticas de autoavaliação desde 2013;
- **Liderança e Cultura Organizacional** - alicerçada em funções de supervisão, de promoção do trabalho de equipa, de incentivo à colaboração entre os professores e pela formação disponibilizada aos docentes e apoio prestado às práticas pedagógico didáticas;
- **Cultura Relacional** - de cooperação e de parceria com as diversas instituições da sociedade e de envolvimento em projetos de carácter regional e internacional (intercâmbios a nível europeu).

Relativamente aos pontos fracos, estes estão predominantemente associados com os Eixos dos Processos (PEE, 2022-2026), destacando-se:

- As dificuldades na utilização das TIC, por parte de alguns docentes e discentes;
- Os processos burocráticos morosos e repetitivos, com baixa relação custo/proveito;
- A desmotivação dos alunos e a indisciplina em contexto de sala de aula;
- A quase nula participação dos encarregados de educação nas atividades promovidas pela escola;
- Alguns aspetos ao nível da comunicação interna; a carência de mecanismos de aferição eficazes em algumas áreas do ensino aprendizagem.

Ao nível dos constrangimentos apresentados pela escola no PEE, estes estão relacionados principalmente com o limite orçamental. Desta forma, a escola assume que, apesar dos esforços e da importância que a mesma dá relativamente à minimização da

degradação dos espaços, e o apoio à aquisição de materiais e à implementação de novas metodologias diferenciadas, alguns destes fatores continuam a mostrar-se ultrapassados, tendo em conta as exigências da atualidade.

Desta forma, e atendendo que é um fator que já está em prática, a escola prontifica-se a promover a rentabilização dos espaços e outras mais valias da escola, através de uma gestão de recursos financeiros de modo a alcançar mais receitas para as atividades efetuadas ao longo dos anos letivos.

Além do constrangimento acima mencionado, a escola encontra outro constrangimento relacionado com o público-alvo, na medida em que os encarregados de educação possuem fracas expectativas relativamente ao futuro dos seus educandos, acabando por haver uma fraca participação dos mesmos no processo educativo.

Considerando os problemas identificados pela Equipa de Avaliação da Escola em consonância com o Conselho Executivo, foram identificadas três áreas de intervenção primária, relacionadas com o Eixo dos Processos, nomeadamente:

- Atuação educativa, referente ao processo de inclusão, inovação e sucesso educativo;
- Cultura organizacional, procurando a cidadania responsável, valores éticos e humanos;
- Comunidade, Cooperação e Parcerias, com o objetivo de projetar a escola para a comunidade.

2. Caracterização da turma

Compreender as características e o perfil dos alunos, assim como as dinâmicas que ocorrem na turma, possibilita uma intervenção pedagógica contextualizada, adaptada e relevante, otimizando com eficácia o processo de E-A (Darido et al., 1999). Neste contexto, torna-se fundamental recolher a máxima informação sobre a turma, para poder planear as estratégias de ensino para a mesma, pois assim, o potencial de cada aluno será tido em consideração caso o professor opte pela metodologia assente no processo de diagnóstico, prescrição e controlo (Vicente et al., 2015).

A realização da caracterização da turma é um alicerce para um diagnóstico preciso que contempla a individualidade de cada aluno. Este diagnóstico torna-se crucial para que o professor seja capaz de tecer estratégias pedagógicas e metodológicas, que visem responder às necessidades do aluno e do seu processo de aprendizagem, proporcionando-lhes oportunidades de sucesso.

Este tópico, de acordo com as linhas programáticas do EP, pertence às atividades de integração no meio escolar. Contudo, optou-se por inseri-lo no enquadramento contextual visto que, é essencial conhecer a turma, as suas potencialidades, necessidades e fragilidades, para posteriormente poder planear e implementar metodologias e estratégias que visem responder às especificidades dos alunos.

2.1. Objetivos

Através da realização da caracterização da turma, pretende-se alcançar diversos objetivos gerais nomeadamente:

- Identificar o perfil dos alunos em vários domínios e o seu contexto através da análise de dados recolhidos, para realizar um diagnóstico que permita intervenções ajustadas às necessidades dos alunos;
- Reconhecer as forças e as fraquezas da turma;
- Analisar e debater os resultados obtidos, discutindo em conselho de turma propostas para melhorar a qualidade da intervenção pedagógica, no processo de ensino-aprendizagem.

2.2. Metodologia

2.2.1. Instrumentos utilizados

Para a realização desta caracterização e tendo em conta a participação no projeto EFERAM-CIT – “Educação Física nas Escolas da Região Autónoma da Madeira”, tornou-se fundamental a utilização de instrumentos que visassem a recolha de diversas informações. Para que isso fosse possível, utilizaram-se os seguintes instrumentos:

- Questionário aos Adolescentes sobre a Educação Física e Estilo de vida – com o objetivo de recolher informações demográficas, socioeconómicas, perceções sobre a escola e sobre o aluno, rotinas e hábitos de vida saudável dos alunos.
- Teste Sociométrico – com o objetivo de perceber as dinâmicas existentes entre os alunos da turma, possíveis líderes e alunos rejeitados.
- Questionário das Competências Pessoais e Sociais – aferir as competências dos alunos relacionado a fatores como resolução de problemas, relações interpessoais, competências básicas, regulação emocional e definição de problemas.

- Bateria de Testes FITescola: avaliar a aptidão física dos alunos através da avaliação da força de resistência (teste de abdominais e de flexões de braços), a força explosiva (teste da impulsão horizontal e vertical), a flexibilidade (teste do senta e alcança e flexibilidade dos ombros), a agilidade e a velocidade. Avaliar ainda a composição corporal dos alunos através do cálculo do índice de massa corporal, da percentagem de massa gorda e da medição do perímetro da cintura.
- Instrumentos de avaliação das matérias desportivas: diversos instrumentos para avaliar o nível de proficiência dos alunos nas modalidades a abordar ao longo do ano letivo.

2.3. Apresentação de Resultados

2.3.1. Dados Demográficos e Socioeconómicos

A turma do 10º ano de escolaridade de Línguas e Humanidades da escola de acolhimento, era composta por dezoito alunos dos quais nove do sexo feminino e nove do sexo masculino. Relativamente à idade, esta estava compreendida entre os 14 e os 17 anos, havendo uma média de idade de 16 anos, tanto no sexo feminino quanto no masculino.

Relativamente ao apoio social, verificou-se que a maioria da turma (n=14), possuía apoio social e apenas 4 alunos não beneficiavam desse apoio. De uma forma geral, verificava-se que esta era uma turma que possuía algumas dificuldades socioeconómicas, visto que, a grande maioria da turma disponha de apoio social, sendo que, 5 alunos estavam associados ao escalão 1 e 7 ao escalão 2.

No que toca às habilitações literárias dos encarregados de educação, concluiu-se que a maioria dos pais (n=10) possui o 2º ciclo e outros dez o 3º ciclo. Ao nível do secundário, nove encarregados de educação detêm este nível, porém, apenas um encarregado de educação possui licenciatura e nenhum frequentou o mestrado. Salientar ainda que, existem dois encarregados de educação que possuem o 1º ciclo.

De acordo com Martins (2014), o envolvimento dos alunos no ambiente escolar é afetado pelas habilitações literárias dos pais pois, pais que possuem uma formação menos avançada tendem a colaborar menos com as escolas, muitas vezes por se sentirem inseguros em relação aos conteúdos e programas de ensino. Por outro lado, encarregados de educação com um maior nível de escolaridade, tendem a ser mais proativos e exigentes no que toca à educação dos seus filhos, procurando uma participação mais ativa no processo educativo (Bento et al., 2016).

2.3.2. Hábitos de Vida Saudável

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS) (2024), a prática regular de AF proporciona diversos benefícios associados à saúde física e mental. Quer em adultos quer em adolescentes, a AF ajuda a prevenir o controlo de doenças não transmissíveis (cancro, diabetes e doenças cardiovasculares), reduz os sintomas de ansiedade e depressão, estimula o desenvolvimento muscular e melhora o desenvolvimento cognitivo e motor. Contudo, foi verificado pela OMS que 80% dos adolescentes e 31% dos adultos não cumprem com os níveis de AF recomendados.

Atualmente, é recomendado que os adolescentes pratiquem uma média de 60 minutos de AF por dia, com uma intensidade moderada a vigorosa, pelo menos 3 dias por semana. Assim sendo, os alunos possuíam por semana duas aulas de EF de 90 minutos e, para cumprir com as recomendações de AF da OMS, era necessário que efetuassem exercício físico fora das aulas.

Através dos questionários aplicados, constatou-se que 70% da turma apenas praticava AF nas aulas de EF e que 18% dos alunos estavam relacionados ao desporto federado. Ainda assim, podemos confirmar que a prática de atividade desportiva dos alunos é escassa, pois muitos deles apenas praticam AF organizada nas aulas de EF (gráfico 1).

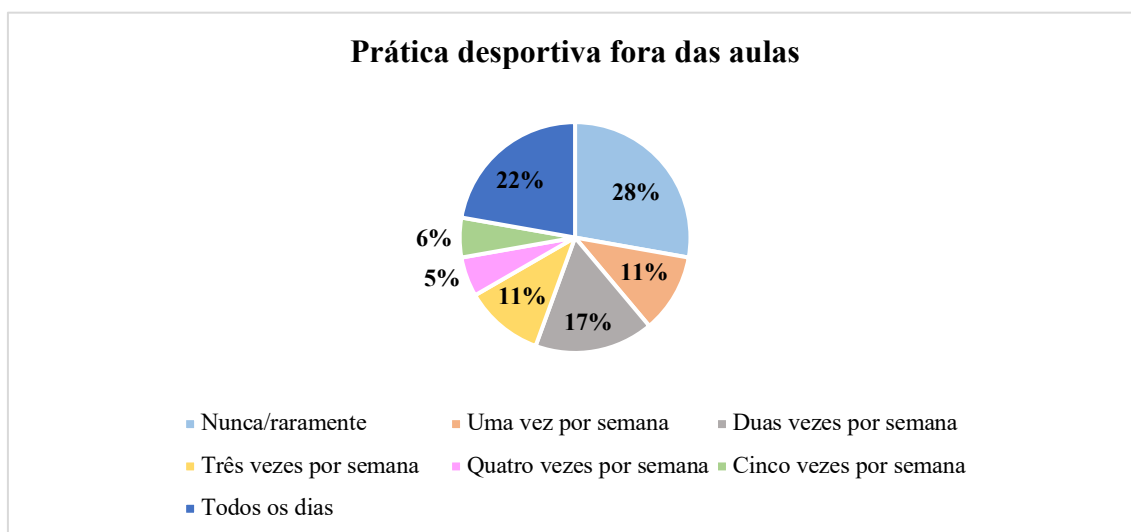


Gráfico 1 Prática desportiva fora das aulas.

Tendo em conta os dados anteriormente apresentados, quando os alunos foram questionados acerca da perceção da sua saúde, a maioria (61%) referiu “sinto-me de boa saúde” e 6% “não me sinto de boa saúde”. O estado de saúde é um fator determinante

para que sejam adotados estilos de vida que promovam a saúde assim, a percepção sobre o estado de saúde torna-se fundamental para que esses estilos possam ser adotados. (Araújo et al., 2011).

2.3.3. Vivências Desportivas

Compreender as vivências desportivas dos alunos é fundamental para que o professor possa planear as aulas tendo em conta as experiências dos alunos, as suas motivações para as matérias e as necessidades dos mesmos. Pinheiro (2013) afirma que, “é fundamental que a escola, os departamentos de EF e os professores ampliem o leque de atividades a fim de proporcionarem vivências positivas, aumentarem a participação dos alunos e, principalmente, contribuírem para um aumento de sentimentos positivos em relação à EF.”

Quando os alunos foram questionados acerca das suas vivências desportivas, verificou-se uma grande afluência aos Jogos Desportivos Coletivos (JDC), nos desportos de raquete, natação e na patinagem. Ainda assim, existiam outras matérias pouco referidas pelos alunos como é o exemplo do corfebol, hóquei de campo, jogo do pau português, orientação, judo, vela, rãguebi e tiro com arco.

As matérias abordadas ao longo do ano letivo relacionaram três fatores nomeadamente, as vivências dos alunos, as aprendizagens essenciais (AE) e o que havia sido definido pelo departamento de EF da escola de acolhimento. Ainda assim, procurou-se ao longo do ano letivo proporcionar novas experiências aos alunos, aumentando assim os seus níveis de motivação para a prática desportiva.

2.3.4. Percepção Sobre a Escola e a EF

A percepção dos alunos relativamente à escola não era muito positiva apesar de 33% dos alunos afirmar “gosto bastante”. Verificou-se que 28% dos alunos tinham uma atitude negativa face à escola afirmando “não gosto lá muito” ou “não gosto nada” enquanto 39% dos alunos declarou que a escola “é-me indiferente”. Estes dados, apesar de recolhidos no início do ano letivo, verificaram-se até ao fim do ano letivo pois, o interesse e motivação dos alunos para a escola era pouco, algo que foi constatado através das notas de final de semestres destes.

Conhecer a percepção dos alunos face à EF, pode tornar-se um instrumento fundamental para a ação educativa do professor pois permite analisar os gostos dos alunos

relativamente a uma determinada matéria e qual seria a melhor forma de modificar positivamente essas atitudes (Pereira et al, 2009).

Ao nível da EF, verificou-se que havia a necessidade de criar estratégias e metodologias para reverter a percepção negativa e indiferente dos alunos (gráfico 2), com o objetivo de tornar as aulas motivantes para poder envolver estes alunos de uma forma positiva na mesma.

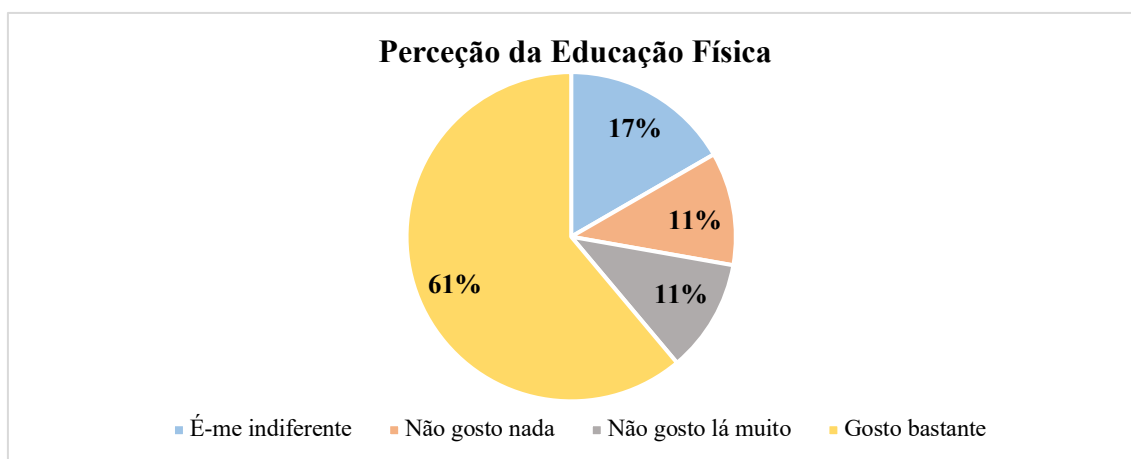


Gráfico 2 Percepção da Educação Física.

2.3.5. Proficiência Motora

Avaliar a proficiência motora dos alunos é essencial para o seu desenvolvimento integral, uma vez que está relacionado com a participação em atividades físicas e outros resultados de saúde (Bolger et al., 2020).

No início do ano letivo, foi necessário realizar uma avaliação diagnóstica das diversas matérias de ensino com o intuito de efetuar um planeamento, considerando as necessidades dos alunos. Para isso, foram utilizados diversos instrumentos de avaliação, que serão apresentados no tópico da prática letiva do presente relatório.

Tendo em consideração as Aprendizagens Essenciais (AE) para cada matéria de ensino, os alunos foram categorizados em dois níveis nomeadamente, nível introdutório e nível elementar. Ao realizar a avaliação diagnóstica das matérias previstas a serem abordadas, verificou-se predominava na o nível introdutório, como é possível verificar na tabela abaixo.

Tabela 1 Resultados da avaliação diagnóstica.

Matéria	Nível Introdutório	Nível Elementar
Atividades Rítmicas Expressivas	14	4
Tênis	18	0
Basquetebol	10	2
Futebol	10	2
Ginástica	13	3
Badminton	15	3
Desportos de combate	12	0

Apesar da turma ser composta por 18 alunos, o quadro acima refere-se a 12 alunos uma vez que, 2 alunas estavam de atestado médico para a prática desportiva, 2 alunos estavam com atestado médico para ausência das aulas durante os semestres, 1 aluna estava grávida e 1 aluno ingressou tardiamente na turma, tendo muitas dificuldades nas habilidades motoras básicas e na comunicação com o professor e colegas.

Analisando as matérias de ensino e o nível dos alunos, verificou-se que esta turma era homogênea pois, a maioria dos alunos estavam categorizados com nível introdutório. As matérias de ensino em que estes apresentavam maiores dificuldades eram o Tênis, o Badminton e os Desportos de Combate (DC), uma vez que, afirmaram nunca ter praticado estas modalidades. Salientar que não houve nenhuma modalidade em que o número de alunos no nível elementar fosse superior ao introdutório.

Esta homogeneidade, nem sempre foi um processo fácil de gerir ao longo do ano letivo. Procurou-se efetuar uma diferenciação pedagógica, atendendo a que as tarefas fossem ajustadas ao nível de cada aluno, em determinadas matérias. Ainda assim, trabalhou-se a interação entre os alunos, através da realização de tarefas entre alunos de igual nível ou entre alunos de níveis distintos.

Por fim, salientar que nesta turma havia dois alunos que se destacavam da restante turma pois apresentavam uma proficiência motora acima da média da turma, fruto de estarem envolvidos no treino desportivo desde tenra idade.

2.3.6. Aptidão Física

Logo na primeira semana do início do ano letivo, os alunos realizaram um conjunto de testes antropométricos e de aptidão física através da bateria de testes do FITescola, que permitiu avaliar a aptidão neuromuscular, a aptidão aeróbia e a composição corporal dos alunos. (anexo 1)

Ao nível da composição corporal dos alunos, mais precisamente no Índice de Massa Corporal, verificou-se que 44% dos alunos precisavam de melhorar este resultado, assim como o perímetro da cintura (56%). Estes dois indicadores, foram indicadores de alerta pois, estes alunos encontravam-se distantes dos valores recomendados tornando-se maior o risco associado ao aparecimento de doenças cardiovasculares, doenças respiratórias, diabetes e doenças osteoarticulares.

Tabela 2 Resultados da Avaliação da Aptidão Física.

Categoria	Testes	Precisa Melhorar	Zona Saudável	Perfil Atlético
Composição corporal	Índice de Massa Corporal	44%	56%	0%
	Perímetro cintura	56%	44%	0%
	% Massa Gorda	39%	61%	0%
Aptidão neuromuscular	Abdominais	42%	54%	5%
	Flexões	75%	25%	0%
	Impulsão horizontal	35%	65%	0%
	Impulsão vertical	10%	60%	30%
	Agilidade	89%	11%	0%
	Velocidade	62%	31%	7%
	Senta e Alcança	28%	50%	42%
	Flexão Ombros D	0%	100%	
	Flexão Ombros E	11%	89%	
Aptidão aeróbia	Vaivém	81%	19%	0%

Ao realizar uma interpretação da tabela acima, de um modo geral, mais de metade da turma apresentava grandes dificuldades no teste de agilidade (89% precisa melhorar), no teste do vaivém (81%), nas flexões de braços (75%) e no teste da velocidade (62%).

Em contrapartida, em diversos testes mais de metade da turma estava na “zona saudável”, como foi o caso do teste da flexibilidade de ombro direita e esquerda (100% e 89%, respetivamente), na impulsão horizontal e vertical (65% e 60%, respetivamente), nos abdominais (54%) e por fim, no teste do senta e alcança (50%). Ainda assim, salientar que em alguns testes foi possível atingir o “perfil atlético”, como o teste da impulsão vertical (30%), o teste do senta e alcança (22%), o teste da velocidade (7%) e o teste de abdominais (5%).

2.3.7. Competências Pessoais e Sociais

As competências pessoais e sociais, são competências que são adquiridas ao longo da infância e da adolescência, de uma forma gradual, através da dinâmica existente entre o sujeito e o meio. Quando esta dinâmica não se verifica, poderão surgir situações relacionadas com o isolamento social, redução da autoestima e ansiedade, que poderão ter um grande impacto no que diz respeito ao desenvolvimento do sujeito (Beauchamp & Anderson, 2010).

Através da utilização do questionário de Gaspar e Matos (2015) (anexo 3), procurou-se avaliar diversas dimensões associadas às competências pessoais e sociais dos alunos, nomeadamente: (i) Resolução de Problemas; (ii) Relações Interpessoais; (iii) Competências Básicas; (iv) Regulação emocional e (v) Definição de Objetivos, através de uma escala de 1 a 5.

Com os resultados obtidos, foi possível verificar que as dimensões em que os alunos possuíam níveis mais baixos foram, na definição de objetivos, na regulação emocional e na resolução de problemas. Assim, ao longo do ano letivo foram atribuídas diversas tarefas aos alunos visando a melhoria das dimensões em que os alunos possuíam mais dificuldades.

Tabela 3 *Resumo dos Resultados do Teste de Competências Pessoais e Sociais.*

Dimensão	Média	Valor mais baixo	Valor mais alto
Resolução de Problemas	3,6	2,3	5
Relações Interpessoais	3,9	2,7	4,9
Competências Básicas	3,9	2,9	4,9
Regulação Emocional	3,5	1,6	5
Definição de Objetivos	3,4	1,8	4,4

2.3.8. Teste Sociométrico

As dinâmicas existentes em cada grupo são únicas e próprias, pois, existem grupos de alunos mais faladores, conflituosos, apaixonados, distraídos, entre outros. Este, é um aspeto muito sentido pelos professores uma vez que, interagem diariamente com esses grupos, exercendo alguma influência sobre eles e, por isso, torna-se importante que o professor conheça bem os seus alunos e os grupos em que estão inseridos (Bonito, 2018).

É neste sentido, que surge o teste sociométrico pois, permite ao professor analisar alunos isolados do grupo ou possíveis líderes, quer de uma forma positiva quer negativa (Granjeiro & Reis, 2014).

É importante que o teste sociométrico seja aplicado num momento em que o grupo se conheça há algum tempo, para que saibam o nome de todos os colegas e que já tenham interagido entre si para que posteriormente, possam ser analisadas as dinâmicas da turma (Granjeiro & Reis, 2014).

A aplicação do teste sociométrico (anexo 2) na turma de 10º ano, só ocorreu 1 mês após o início do ano letivo, precisamente para permitir que os alunos se conhecessem e pudessem formar opinião sobre os colegas. O teste sociométrico apresenta um conjunto de oito questões relacionadas à preferência e exclusão, para: (i) trabalhos de grupo; (ii) convite para festa de aniversário; (iii) escolha de colegas para jogar nas aulas de EF e (iv) mudança de turma. Nestas questões, os alunos têm de nomear três colegas diferentes na mesma questão por ordem de preferência ou exclusão.

Com a realização do teste sociométrico, foi possível verificar que existiam: (i) diversas interações mútuas, resultando em quatro pares e um trio; (ii) interações mútuas entre duas alunas por nível de rejeição; (iii) um aluno considerado líder positivo e (iv) dois alunos mais rejeitados.

Estes resultados foram tidos em conta ao longo das aulas de EF, através da utilização de diversas estratégias para favorecer a aula e o seu clima como por exemplo, utilizar o aluno líder para controlar a turma com o objetivo de prevenir comportamentos de risco. Por fim, esta caracterização foi apresentada ao Conselho de Turma (CT) para que fosse possível gerir as pequenas dinâmicas de grupos nas aulas, tornando os alunos mais interativos com todos os colegas da turma, aumentando os níveis de motivação destes e favorecendo o clima da aula.

2.3.9. Apreciações gerais da turma

Através da aplicação dos instrumentos de avaliação, foi possível adquirir uma noção das características da turma e dos alunos, sendo isso um fator importante na gestão e planeamento do processo de E-A pois, com estes dados desenvolveram-se estratégias e metodologias de intervenção, tendo em consideração os alunos e as suas necessidades.

De um modo geral, esta caracterização contribuiu para a compreensão das vivências dos alunos e, essencialmente, na dinâmica existente na turma, sendo esta uma dinâmica que se manteve até ao final do ano letivo. Contudo, a turma sofreu algumas alterações ao longo do ano, nomeadamente, o facto de uma aluna ter emigrado, de um aluno de origem ucraniana ter ingressado na turma, de uma aluna ter engravidado e por fim, de dois alunos terem colocado atestado médico no 2º semestre, com indicação para não frequentar as aulas até ao final do mesmo.

Com os questionários aplicados foi possível aferir informações cruciais nomeadamente, a contextualização familiar dos alunos. Esta contextualização poderia ter um elevado impacto no comportamento e sucesso dos alunos, daí ter sido importante estudá-la e analisá-la juntamente com os comportamentos obtidos ao longo do ano letivo pelos alunos. Desta forma, foi relatado pela Diretora de Turma (DT) que os Encarregados de Educação destes alunos não demonstravam ser muito presentes uma vez que, não se preocupavam com as notas nem com as faltas dos educandos e não compareciam às reuniões marcadas, acabando por ser necessário enviar carta para os mesmos.

Além disso, discutiu-se no CT, que esta turma possuía muitas dificuldades ao nível da assiduidade e pontualidade, ao nível do conhecimento e empenho e na predisposição para a prática desportiva. Este último, não coincidia com o que os alunos tinham respondido no questionário, uma vez que 61% da turma tinha afirmado “gostar bastante” de EF.

Os resultados obtidos nos testes de aptidão física, demonstravam que a turma poderia melhorar, pelo que ao longo do ano letivo procurou-se trabalhar nas aulas através de estações, desenvolvendo nos alunos o gosto pela prática de atividade física. Ainda assim, esta era uma turma que carecia de uma elevada intervenção do professor pois não era uma turma autónoma, o que resultava constantemente numa supervisão rigorosa da prática.

Além disto, esta turma ter passado parte do 2º e 3º ciclo com aulas *online* devido à pandemia causada pelo COVID-19, o que contribuiu para que estes alunos tivessem uma baixa proficiência motora. Com base no reportado pelos alunos, durante o seu percurso

académico possuíram professores que adotavam uma postura “laissez faire”, acabando por contribuir para os níveis de proficiência dos alunos.

IV. Prática Letiva

1. Enquadramento

A PL, desempenha um papel fundamental na formação de um professor estagiário pois, é quando este consegue colocar em prática tudo o que aprendeu ao longo do seu processo de formação. É igualmente fundamental para os alunos a quem leciona, pois possui a capacidade de promover não só o desenvolvimento físico, como o desenvolvimento social, emocional e cognitivo.

De acordo com as linhas programáticas do MEEFEBS, a PL afirma-se como a área de intervenção que possui maior conotação, atendendo que contempla todo o processo de planeamento, de realização e de reflexão do processo de E-A.

Seria impensável delinear o planeamento do processo de E-A sem questionar como é que poderia utilizar o desporto para transformar alunos. Para Lopes (2010), o desporto deve ser um meio de transformação do homem, este, foi um dos desafios constantes ao longo do EP, procurando respeitar a individualidade de cada aluno o que tornou todo o processo cheio de dúvidas, de incoerências e de diversas adaptações.

Torna-se então fundamental “olhar” para a educação, como uma educação para toda a vida (Delors et al., 1996), tendo sempre em consideração as constantes mutações da sociedade, na tecnologia, no mundo do trabalho e em todas as situações que requerem que o sujeito se adapte (Borges, 2016).

Surge então, a tendência de se pretender um processo de mudança ao nível da educação, contudo, continua a haver uma educação virada para o passado (Lopes et al., 2011). É neste sentido que segundo Delors e colaboradores (1996), é preciso ter em conta os desafios do futuro para que se preparar os cidadãos do futuro e, para isso, utilizar a educação como “trunfo indispensável”. Por outras palavras, deve-se olhar para a educação como um processo de formação que atualizará, durante toda a vida, a formação de um sujeito que seja capaz de acompanhar as mudanças e a evolução do mundo e da sociedade (Borges, 2016).

Surge assim a PL, lugar em que o professor estagiário contempla toda a informação anteriormente abordada, pensando como pode ser diferente e como pode proporcionar “a mudança”, onde tenta inovar, transformar positivamente os seus alunos, e colocar em prática todos os conhecimentos obtidos quer ao longo do seu percurso académico, quer ao nível das suas vivências relacionadas com o desporto. A PL, contemplou a leção de uma turma de 10º ano de Línguas e Humanidades da escola

de acolhimento, a lecionação a uma turma de 5º ano e também o apoio prestado nas turmas de colegas estagiários, na lecionação da matéria de ARE.

2. Gestão do processo de ensino-aprendizagem

A gestão do processo de E-A está inerente à realização da PL, sendo nesta que, o professor planeia esse processo, procura considerar um conjunto de metodologias, estratégias e práticas a adotar com o objetivo de promover um ensino eficiente contribuindo para a formação dos alunos (Bento, 2023).

Esta gestão, é um dos maiores desafios e votos de confiança dados ao professores-estagiários, considerando que ao longo da PL vão sempre aparecer diversos condicionalismos que requerem constantes adaptações e alterações, para que seja aperfeiçoada a gestão do processo E-A, quer para o professor quer para o aluno.

Nesta sequência, Almada e colaboradores (2008) defendem que a gestão não deve ser realizada de uma forma rígida e pré-determinada, uma vez que, é fundamental ter em atenção os dados e os *feedbacks* recebidos ao longo do processo. Logo, o gestor terá de possuir capacidade de se adaptar aos acontecimentos, tomando decisões ajustadas aos problemas em questão, tornando o processo de gestão num processo flexível.

No MEEFEBS, os professores estagiários possuem oportunidade de lecionar duas turmas. Desta forma, foram lecionadas 126 aulas a uma turma de 10º ano e 6 aulas a uma turma de 5º ano. Estas duas experiências foram fortemente enriquecedoras, pois possibilitaram estar em contacto com duas turmas de realidades completamente distintas.

Neste capítulo, é apresentado a gestão do processo de E-A nestas duas turmas, com maior aprofundamento na turma de 10º ano (turma lecionada durante todo o ano letivo).

2.1. Lecionação à turma de 10º ano

A lecionação à turma de 10º ano ocorreu ao longo de todo o ano letivo, totalizando 126 aulas. Com esta lecionação foram desenvolvidas competências e conhecimentos referentes ao planeamento de aulas, à preparação dos materiais para a mesma, à gestão da aula, à avaliação do desempenho dos alunos, à preparação e dinamização de atividades, à reflexão, entre outros. Em seguida, é apresentado todo o processo de lecionação a esta turma.

2.1.1. Planeamento anual

2.1.1.1. Enquadramento e objetivos

O planeamento anual, é caracterizado por ser um documento orientador e um instrumento pedagógico da PL que, contempla estratégias e objetivos a seguir. Passa então, por um conjunto de decisões que são tomadas numa fase pré-operacional, em que é possível constatar os objetivos e as estratégias para a intervenção pedagógica (Andrade et al., 2021). O ato de planear, pode desenvolver nos alunos aprendizagens mais significativas (Matos, 2010). Este planeamento, pode ser caracterizado como uma perspetiva global, que tem como objetivo orientar o processo de ensino através do enquadramento dos programas de EF, (atualmente Aprendizagens Essenciais de Educação Física) e das orientações do grupo de EF (Inácio et al., 2014).

Para Martins et al. (2017), no planeamento anual é importante considerar o documento do PASEO (DGE, 2017) que pretende identificar as competências a desenvolver pelos alunos até ao fim da escolaridade, como por exemplo, o facto dos alunos serem cidadãos livres, responsáveis, autónomos, conscientes de si e do mundo que os rodeia, capazes de pensar criticamente, criativos e que valorizem o respeito pela dignidade humana. Neste contexto, é importante que através das atividades desenvolvidas na escola, os professores consigam promover nos alunos a prática destes valores.

Para finalizar, considerando as AE, o PASEO e a avaliação inicial, foram definidos alguns objetivos gerais para a turma, a cumprir ao longo do ano, nomeadamente: (i) desenvolver competências na área do desenvolvimento pessoal e do relacionamento interpessoal; (ii) desenvolver a condição física dos alunos, elevando as suas capacidades condicionais e coordenativas, e (iii) desenvolver a consciencialização sobre a importância de estilos de vida saudáveis e potenciar esses hábitos.

2.1.1.2. Calendarização escolar

O ano letivo de 2023/2024, teve início dia 11 de setembro de 2023 e término dia 7 de junho de 2024. Ao longo deste ano letivo, existiram quatro interrupções letivas, nomeadamente, Natal, pausa entre semestres, Carnaval e Páscoa, estando discriminadas na tabela abaixo.

Tabela 4 Calendário das interrupções das atividades educativas e letivas do ensino básico e secundário.

Interrupções	Início	Término
1 ^a – Natal	18 de dezembro de 2023	29 de dezembro de 2023, inclusive
2 ^a – Entre semestres	23 de janeiro de 2024	26 de janeiro de 2024, inclusive
3 ^a – Carnaval	12 de fevereiro de 2024	14 de fevereiro de 2024, inclusive
4 ^a – Páscoa	25 de março de 2024	5 de abril de 2024, inclusive

Tendo em consideração esta calendarização, foram realizadas 4 avaliações em momentos distintos, integrando 2 avaliações intercalares e duas avaliações sumativas.

Tabela 5 Calendário relativo aos momentos de avaliação.

Semestre	Intercalar	Sumativa
1 ^o	7 de novembro de 2023	23 de janeiro de 2024
2 ^o	12 de março de 2023	11 de junho de 2024

2.1.1.3. Horário da turma

A turma do 10^o ano da instituição de acolhimento, pertencia ao curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades e possuía uma carga semanal de 25 horas. Esta, estava dividida por 7 disciplinas sendo elas, Inglês, Alemão, Filosofia, História A, Geografia A, Português e EF.

Relativamente à disciplina de EF, esta estava dividida em duas sessões de 90 minutos, à terça e à quinta-feira. Ambas as sessões eram no turno da manhã, na terça-feira entre as 08h10 às 09h40 e na quinta-feira das 11h35 às 13h05. Considerando estes aspetos, concebeu-se o plano anual das matérias de ensino para o ano letivo 2023/2024 para esta turma.

2.1.1.4. Plano anual das matérias de ensino

O planeamento em EF, deve ter em consideração três aspetos fundamentais, nomeadamente: (i) o planeamento anual; (ii) o planeamento das unidades didáticas, e (iii)

os planos de aula. Estas três fases, segundo Bento (2003), devem estar interrelacionadas, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino.

De acordo com o calendário escolar 2023/2024, para o ensino secundário estavam previstas a lecionação de 65 blocos de 90 minutos de EF (130 aulas de 45 minutos), 32 blocos no 1º semestre e 33 blocos no 2º semestre.

Para poder concretizar o planeamento anual das matérias de ensino, foi fundamental ter em atenção diversos fatores, como a avaliação diagnóstica da turma, as AE e as orientações do grupo disciplinar de EF.

No documento das AE, são descritos os conhecimentos, competências e valores a desenvolver, assim como o quadro de referência para o planeamento e avaliação do ensino. Relativamente à EF para o 10º ano, “(...) o aluno desenvolve competências essenciais para o 10º ano de escolaridade de nível INTRODUÇÃO em 5 matérias e de nível ELEMENTAR numa matéria” (DGE, 2018a).

Relativamente aos subdomínios obrigatórios: (i) duas matérias deveriam pertencer aos Jogos Desportivos Coletivos; (ii) uma matéria da subárea de Ginástica, e (iii) uma matéria da subárea das Atividades Rítmicas Expressivas (ARE). No subdomínio de opção, prevê-se duas matérias, podendo escolher da subárea de atletismo, patinagem, raquetas e outras (DGE, 2018a).

Posteriormente, foi necessário considerar as orientações do grupo disciplinar de EF. Neste contexto, ambos os grupos disciplinares de EF (260 e 620), definiram uma proposta de matérias considerando os níveis de ensino, sendo que para o 10º ano de escolaridade, ficou estipulado:

- 1º Período – Basquetebol e Badminton;
- 2º Período – ARE e Ténis de Mesa ou Ténis;
- 3º Período – Andebol e Ginástica (solo e acrobática).

Desta forma, efetuando uma comparação entre as AE e as matérias definidas pelo grupo de EF para o 10º ano, foi possível aferir que estas estavam em consonância.

Num ano atípico, como o ano letivo 2023/2024 em que os espaços desportivos exteriores sofreram obras de requalificação, inviabilizando a sua utilização, e que os espaços disponíveis estavam muito condicionados, nomeadamente ao nível de segurança para a lecionação de algumas de matérias de ensino (exemplo ginástica).

Inicialmente, foi encontrada uma primeira condicionante neste processo de planeamento pois, era importante conhecer as fragilidades, potencialidades, necessidades e motivações dos alunos para a prática destas matérias, considerando o aluno no centro

do processo de ensino. Decidiu-se em consenso no núcleo, e após a análise e reanálise de toda a informação anteriormente descrita e a avaliação diagnóstica, que seriam abordadas as seguintes matérias de ensino:

- 1º período: Ténis e ARE (danças sociais e tradicionais);
- 2º período: Basquetebol, Futebol e Ginástica (solo e acrobática);
- 3º período: Badminton e DC.

Importante salientar que, apesar da escola de acolhimento se reger por semestres, a rotação dos espaços desportivos é efetuada por períodos, o que significa que, a meio do semestre é realizada a troca de espaços desportivos, acabando por influenciar a lecionação das matérias temporalmente.

Relativamente à duração de cada matéria, esta teve em consideração a avaliação diagnóstica, assim como os espaços atribuídos ao longo do ano letivo, sendo muito condicionados ao longo de todo o ano. Na tabela abaixo é possível evidenciar o número de aulas (de 45 minutos) para cada matéria.

Tabela 6 Organização das Matérias ao nível de tempos.

Matéria/UD	Número de blocos (45 minutos)
Atividades Rítmicas Expressivas	15
Badminton	10
Ténis	13
Ginástica	23
Jogos Desportivos Coletivos	22
Aptidão Física	13
Desportos de Combate	8

Conclui-se então que das Unidades Didáticas (UD), a que teve maior duração foi a UD de ARE, JDC e Ginástica. Tendo em conta os resultados obtidos na avaliação diagnóstica, após confirmar que na turma existiam diversos grupos e algumas dinâmicas mais reservadas, a realização de uma Unidade Didática (UD) de ARE mais extensa, contribuiu para que os alunos criassem dinâmicas com diferentes colegas, desconstruíssem pequenos grupos, criassem outros grupos e, de um modo geral, se relacionassem com a turma toda, como um grande grupo dinâmico.

Já ao nível dos JDC, esta UD foi extensa uma vez que foram abordadas diversas matérias como o futebol, o basquetebol, o *kinball* e o *ultimate frisbee*. Este facto verificou-se por ser possível abordar conteúdos transversais aos JDC e pelas necessidades de os alunos ao nível dos jogos em equipa. Além disso, a UD de Ginástica foi uma UD mais extensa uma vez que os alunos possuíam diversas dificuldades na realização dos elementos gímnicos e pela falta de vivências nesta matéria. Salientar ainda que o facto de ter implementado o Modelo de Educação Desportiva (MED), contribuiu para a extensão desta UD.

Uma maior duração destas UD, estava igualmente associada ao desenvolvimento de competências sociais e pessoais, bem como as poucas vivências e proficiência dos alunos nesta matéria de ensino.

2.1.1.5. Reflexão do planeamento anual

A realização de um planeamento anual (apêndice 1), é indissociável do seu carácter flexível e da necessidade de ajustes por vários motivos. Neste sentido, é fundamental refletir sobre a planificação inicial e sobre o que efetivamente foi ou não, concretizado.

O planeamento anual inicialmente realizado, considerou as AE aquando da sua realização. Contudo, com um ano letivo atípico a nível de recursos espaciais, os espaços desportivos disponíveis para a prática desportiva foram reduzidos, existindo a necessidade de reestruturá-lo. Ou seja, no primeiro período de rotação dos espaços desportivos foi atribuído à turma o pavilhão para um bloco de 90 minutos e o campo de ténis da Quinta Magnólia para o segundo bloco. Neste contexto, rentabilizou-se o espaço interior para abordar ARE e aptidão física e o espaço exterior para lecionação da matéria de ténis. Relativamente ao segundo período de rotação, foi novamente fornecido o pavilhão, no qual se lecionou a matéria de ginástica, e também o campo anexo ao Estádio do Marítimo, sendo um campo com disponibilidade para abordar basquetebol e futebol. Na terceira rotação foi-nos atribuído o pavilhão para as duas aulas de EF, optando-se por lecionar o Badminton, os DC, o Futebol e o Basquetebol.

Segundo Teixeira e Onofre (2009), os professores-estagiários possuem como principal dificuldade, a elaboração do plano de turma, uma vez que, se focam essencialmente no que planeiam a longo prazo. A incerteza, foi sem dúvida o fator mais delicado na elaboração do planeamento anual, sendo que, se poderia chamar este planeamento de “planeamento por períodos”, visto que as instalações só eram atribuídas

ao início de cada período, o que dificultava este planeamento. Contudo, o planeamento anual, foi sempre encarado como uma ferramenta flexível e ajustável às necessidades dos alunos, mesmo num contexto de constantes adaptações.

É neste sentido que a capacidade de adaptação é uma competência essencial para qualquer professor, pois durante a PL surgiram múltiplos imprevistos que fazem parte da realidade escolar, sendo crucial o professor dispor da capacidade adaptação para modificar o planeado atendendo as circunstâncias.

A organização das matérias, focou-se essencialmente na lecionação por blocos, sendo realizada inicialmente uma avaliação diagnóstica em cada matéria de ensino, para posteriormente serem definidos os objetivos a atingir em cada matéria. Este tipo de lecionação, de acordo com Gonçalves (2013), não privilegia as fragilidades e as necessidades do aluno. No modelo de lecionação por etapas, a aprendizagem ocorre distribuída no tempo, com os conteúdos a serem abordados ao longo do ano letivo para serem consolidados a longo prazo. Aqui, a avaliação inicial é realizada no início do ano letivo para posteriormente, o professor ajustar o planeamento às necessidades e fragilidades do aluno. Para Jacinto et al. (2001), a organização das matérias através deste método torna-se mais complexa pois, o professor irá delinear os objetivos com base nas necessidades e fragilidades dos alunos, logo, a matéria de ensino será mais extensa ao longo do ano letivo. Contudo, apesar de as aulas terem incidido na lecionação por blocos é necessário salientar que umas UD's foram mais extensas que outras, tendo em conta as necessidades e fragilidades dos alunos nessas matérias. Porém, foram também influenciadas pela distribuição dos espaços desportivos e condições de segurança associadas e, pelo método utilizado para lecionar determinada matéria (exemplo: Ginástica).

Considera-se que o facto de apenas ter lecionado as matérias por blocos é um ponto que poderia ser modificado ao longo da PL pois, a distribuição das matérias por etapas é mais vantajosa. Neste contexto, segundo Rosado (2002), o modelo por etapas permite que os alunos desenvolvam uma compreensão estruturada e gradual da matéria de ensino, pois, os alunos só avançam para uma etapa quando a anterior está consolidada, e este facto, proporciona tempo e oportunidade de aperfeiçoar, consolidar e rever os conhecimentos, havendo uma maior capacidade de adaptar os conteúdos às necessidades dos alunos. Em contrapartida, foram também abordados alguns conteúdos através da lecionação por etapas, como é o exemplo da aptidão física, dos desportos de natureza, das ARE e dos desportos adaptados.

Relativamente à concordância entre o planeamento inicial e o que efetivamente foi realizado, verificaram-se diversas alterações no planeamento inicial devido a fatores externos ao controlo do professor, tais como, incerteza sobre o local disponível para lecionação das aulas, visitas de estudo, ações de sensibilização, atividades do desporto escolar e as condições climatéricas. Ao longo do primeiro e do segundo semestre, existiram várias aulas em que estava previsto lecionar uma aula de EF num campo exterior, contudo, devido às condições atmosféricas, foi necessário solicitar uma sala de aula e realizar uma aula teórica.

Para finalizar, considera-se que existiram alguns aspetos que poderiam ter sido reformulados devido à inexperiência neste domínio, uma vez que algumas das atividades realizadas foram atividades propostas pelo orientador cooperante, como, por exemplo, a atividade do Dia Mundial da Alimentação e a do Dia Mundial da Água. Uma solução para este problema seria conversar com o grupo disciplinar de EF e com o orientador cooperante, assim como consultar o Plano Anual de Atividades da Escola, a fim de compreender quais as atividades habituais existentes, permitindo assim elaborar um esboço do planeamento anual que incluísse essas atividades.

2.1.2. Unidades didáticas

2.1.2.1. Enquadramento e objetivos

As UD's são um instrumento que auxilia o professor a organizar as aprendizagens e conteúdos que pretende abordar. Assim, representam a planificação detalhada dos conteúdos a abordar em cada matéria de ensino, definida no planeamento anual (Bettencourt, 2023).

De acordo com Carmona (2012), as UD's são desenvolvidas tendo em conta uma temática (matéria), e devem incluir todos os domínios de aprendizagem das várias áreas curriculares, com o objetivo do professor organizar o processo de E-A, focando-se nas necessidades, fragilidades e potencialidades dos alunos.

Quando planifica uma UD, o professor apresenta uma proposta de ensino para um determinado conjunto de conteúdos em cada matéria, apresentando assim, uma sequência lógica para os abordar (Carmona, 2012). Nas UD's, o professor deve especificar os diversos conteúdos a abordar em cada matéria de ensino, que vão ao encontro dos objetivos gerais, definidos aquando da realização do planeamento anual (Batalha, 2004).

Uma UD, passa por um espaço de organização didática e forma de atuar logo, apresenta algumas características fundamentais apresentadas por Pais (2013) como:

“(…) ser reais, práticas e úteis; definir com clareza os objetivos didáticos a alcançar e aprendizagens a realizar; formar metodologicamente um todo coerente, a partir da inter-relação de todos os elementos que a constituem; respeitar os princípios da progressão e da sequencialidade didática; ser flexíveis, permitindo a revisão permanente; ser adequadas a um contexto sociocultural e pedagógico específico: o sistema relacional da turma ou do grupo de alunos; ser coerentes com os princípios educativos e as características programáticas e de interação das áreas curriculares que a integram; ser motivadoras, implicando ativamente os alunos no desenvolvimento; ser práticas, dinâmicas, e adaptáveis em função das experiências de ensino e aprendizagem que propõem e às situações concretas de alunos, professores e famílias; ser adequada em relação à previsão do tempo necessário para a sua aplicação; ser avaliáveis, permitindo a adequação permanente às reais necessidades dos implicados” (Pais, 2013, p.70).

A realização de uma UD, para Neves (2021), deve ter em consideração o contexto em que a escola está inserida, o grupo de alunos a quem esta se destina, uma sequência lógica dos conteúdos e os princípios educativos para o ciclo de ensino a que se destina. Além destas características, refere ainda que o professor deve ter flexibilidade para compreender, que cada aluno possui o seu ritmo de desenvolvimento ao nível das competências pois possui diferentes motivações e características, sem esquecer todo o processo e peso da avaliação ao longo da UD.

Desta forma, as UD's desenvolvidas durante o EP tiveram como objetivo organizar e estruturar os conteúdos a abordar ao longo do ano letivo 2023/2024, para a turma de 10º ano atribuída. Estas, foram sustentadas na avaliação diagnóstica, nas orientações das AE e nos aspetos definidos pelo grupo de EF da escola.

2.1.2.2. Objetivos programáticos

Definir objetivos no ensino da EF, é fundamental para melhorar o desempenho e a motivação dos alunos ao longo das aulas. Estudos indicam que a definição de objetivos e de metas adequadas, pode contribuir para o aumento da motivação, a conclusão de tarefas e ao desenvolvimento de habilidades físicas e cognitivas nos alunos (Baghurst et al., 2015).

A definição de objetivos, contribui, não só para o aluno, como também para o professor, pois facilita todo o processo de planejamento. Para isso, uma abordagem eficaz para o alcance de objetivos passa pela definição de objetivos *SMART*, ou seja, específicos (*specific*), mensuráveis (*measurable*), alcançáveis (*achievable*), relevantes (*relevant*) e temporais (*time-bound*) (Doran, 1981). Esta metodologia, permite que os objetivos sejam claros e atingíveis, proporcionando um caminho estruturado para o progresso dos alunos. Assim, ao implementar os objetivos *SMART*, os professores podem ajudar os alunos a concentrarem-se em metas específicas, gerindo o seu progresso de forma contínua e ajustando as estratégias, tendo em consideração a necessidade de alcançar resultados melhores (Yan, 2006).

Tendo em conta a importância de definir objetivos, nesta PL foram definidos objetivos transversais de acordo com as AE, relacionados com a aquisição de diversas competências transversais as diferentes áreas. Ainda assim, foram também definidos objetivos específicos para a EF para que fosse possível potenciar a melhoria do desempenho físico dos alunos.

2.1.2.2.1. Objetivos transversais

Relativamente à definição de objetivos transversais, estes estão diretamente relacionados com o documento das AE do 10º em que são mencionados os objetivos:

“São obrigatórios em todas as escolas, definindo as competências comuns a todas as áreas que se expressam através de:

1. Participar ativamente em todas as situações e procurar o êxito pessoal e o do grupo:

- a) Relacionando-se com cordialidade e respeito pelos seus companheiros, quer no papel de parceiros quer no de adversários;
 - b) Aceitando o apoio dos companheiros nos esforços de aperfeiçoamento próprio, bem como as opções do(s) outro(s) e as dificuldades reveladas por ele(s);
 - c) Interessando-se e apoiando os esforços dos companheiros com oportunidade, promovendo a entreatajuda para favorecer o aperfeiçoamento e satisfação própria e do(s) outro(s);
 - d) Cooperando nas situações de aprendizagem e de organização, escolhendo as ações favoráveis ao êxito, segurança e bom ambiente relacional na atividade da turma;
 - e) Apresentando iniciativas e propostas pessoais de desenvolvimento da atividade individual e do grupo, considerando as que são apresentadas pelos companheiros com interesse e objetividade;
 - f) Assumindo compromissos e responsabilidades de organização e preparação das atividades individuais e/ou de grupo, cumprimento com empenho e brio as tarefas inerentes;
 - g) Combinando com os companheiros decisões e tarefas de grupo com equidade e respeito pelas exigências e possibilidades individuais.
1. Analisar e interpretar a realização das atividades físicas selecionadas, aplicando os conhecimentos sobre técnica, organização e participação, ética desportiva, entre outras.
 2. Interpretar crítica e corretamente os acontecimentos no universo das atividades físicas, analisando a sua prática e respetivas condições como fatores de elevação cultural dos praticantes e da comunidade em geral.

3. Identificar e interpretar fatores limitativos das possibilidades de prática das atividades físicas e da aptidão física e da saúde das populações.
4. Conhecer e interpretar os fatores de saúde e risco associados à prática das atividades físicas e aplicar as regras de higiene e de segurança.
5. Conhecer e aplicar diversos processos de elevação e manutenção da condição física de uma forma autónoma no seu quotidiano, na perspetiva da saúde, qualidade de vida e bem-estar.
6. Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais, particularmente de resistência geral de longa e média durações, da força resistente, da força rápida, da flexibilidade, da velocidade de reação simples e complexa, de execução, de deslocamento e de resistência, e das destrezas geral e específica.”

(DGE, 2018a, pp.2-3).

2.1.2.2.2. Objetivos específicos

No que concerne aos objetivos específicos, relativamente área de aptidão física e das atividades físicas, estes também surgiram fruto do documento das AE para o 10º ano, sendo que, foi tido em consideração o nível da turma, de modo que os objetivos fossem atingíveis.

2.1.2.3. Conceção das unidades didáticas

Um ensino eficaz na EF, está diretamente relacionado com a habilidade do professor planear e estruturar as situações de aprendizagem, tendo em conta as necessidades e características próprias e únicas de cada aluno. Essas situações de aprendizagem, devem desenvolver conhecimentos, atitudes e competências que os alunos devem adquirir ao longo do ano, contribuindo para manterem um estilo de vida ativo e saudável (Gomes et al., 2013).

As UD's deverão ser compostas pelos objetivos a atingir, pela preparação e estruturação da matéria, pelas funções e tarefas das aulas e ainda, pelos meios e materiais de ensino (Bento, 2003). Segundo este autor, a UD passa então pela estruturação clara e contínua das várias etapas que constituem o processo de E-A, tornando-se numa ferramenta fundamental para o processo pedagógico.

Januário (1984) acrescenta que, os professores devem ter em consideração, aquando da realização das UD, a estratégia geral de intervenção e a avaliação, mais precisamente, a diagnóstica, formativa e sumativa.

Ao longo ano letivo, foram realizadas 7 UD's sendo que cada uma delas foi fundamentada com os conteúdos das matérias a lecionar. A realização das mesmas, teve em consideração os objetivos estabelecidos para o 10º nas AE e as fragilidades, potencialidades e as necessidades dos alunos. No apêndice 2, segue uma exemplificação da UD de Ginástica de solo e acrobática.

Neste sentido, todas as UD realizadas eram constituídas por: (i) introdução, referindo a importância da abordagem da matéria no processo de E-A; (ii) caracterização da matéria; (iii) avaliação diagnóstica, referindo as necessidades dos alunos e metodologias utilizadas; (iv) objetivos transversais e específicos, recrutados nas AE; (v) o planeamento dos conteúdos a abordar, assim como os objetivos; (vi) as estratégias didático-pedagógicas e por fim, (vii) uma reflexão sobre a UD.

2.1.2.4. Estratégias Didático-Pedagógicas

De acordo com os conteúdos e objetivos definidos pelas AE e pelo grupo de EF, tornou-se fundamental definir estratégias didático-pedagógicas para gerir o processo E-A. Ou seja, é fundamental definir os métodos, modelos, estilos e funções de ensino que, auxiliem o professor a melhorar a sua qualidade de ensino.

Para Mosston (1988), o processo de E-A tem como objetivo alterar o comportamento dos alunos através da utilização das matérias de ensino, complementando com a atividade do professor e dos alunos. É neste sentido que se torna fundamental a utilização dos métodos, modelos e estilos de ensino sendo uns são mais centrados na matéria de ensino, outros no professor, outros nos alunos, uns mais abrangentes e outros menos abrangentes (Quina, 2009). Acabam assim por ser “maneiras de ensinar” (Ricardo, 2005).

A escolha das estratégias a utilizar, deve ter em conta diversos fatores como: as características dos alunos, ao nível das suas motivações, interesses, níveis de

aprendizagem; o contexto onde decorre o ensino; os conteúdos a ensinar; os objetivos definidos; a importância da autonomia do aluno e por fim, a personalidade dos alunos e os seus valores (Gonçalves, 1994).

Neste sentido, não podemos afirmar que existem estratégias melhores ou piores, o importante passa por adequá-las às características e necessidades dos alunos, inseridos num determinado contexto, único e próprio. Para isso, é fundamental que o professor possua conhecimento destas estratégias, das suas potencialidades e limitações, assim como das características dos seus alunos, para poder utilizá-las com o objetivo de potenciar desenvolvimento integral dos mesmos e o desenvolvimento do processo de E-A.

2.1.2.4.1. Modelos de ensino

Os modelos de ensino, são uma ferramenta de auxílio ao professor, que permite organizar, planear e estruturar as atividades, como também, avaliar e acompanhar a evolução dos alunos. Neste sentido, cada modelo oferece um conjunto de estratégias que podem ser utilizadas para corresponder às necessidades dos alunos (Mosston & Ashworth, 2002).

Desta forma, existem modelos em que o processo de E-A está mais centrado no professor e outros mais centrados nos alunos, contudo, é necessário que haja um equilíbrio entre a necessidade de apoiar e a necessidade de dar autonomia ao aluno, com o objetivo de desenvolver condições favoráveis para a vinculação à prática desportiva, que prevaleça no tempo (Mesquita & Graça, 2011).

No seguimento do que é defendido pelos anteriores autores, Bessa et al. (2017) afirmam que os modelos de ensino mais centrados no professor, não favorecem a estimulação do desenvolvimento pessoal e social, pois é fornecida pouca autonomia aos alunos, o que contribui para um menor envolvimento cognitivo nas tarefas. Já os modelos de ensino mais centrados nos alunos, colocam-nos no centro do processo de E-A, contribuindo para o desenvolvimento da componente motora e das competências pessoais e sociais.

Com o objetivo de utilizar diversos métodos de ensino, que respeitem as necessidades dos alunos e os objetivos definidos, foram aplicados ao longo da PL modelos em diversas matérias, possibilitando um aumento das experiências dos alunos. Assim, a aplicabilidade de diferentes modelos permite refletir sobre alguns aspetos positivos e

menos positivos dos modelos utilizados, e fatores a ter em consideração aquando da sua aplicação.

Apesar de uma grande diversidade de modelos de ensino, ao longo da PL foram abordados com maior frequência, o Modelo de Instrução Direta (MID), o Modelo de Educação Desportiva (MED), o Modelo Desenvolvimental (MD) e o *Teaching Games for Understanding* (TGfU).

Modelo de instrução direta (MID)

O MID, é caracterizado por proporcionar ao aluno um papel menos ativo, estando este centrado na transmissão de conhecimentos por parte do professor (Pereira et al., 2013). O aluno possui pouco espaço de decisão e segue-se pelas orientações que são dadas pelo professor, respondendo apenas quando solicitado, cabendo ao professor a supervisão e controlo total (Mesquita & Graça, 2006). Para Metzler (2017), neste modelo o professor é o agente que define os objetivos, demonstra as habilidades e técnicas e apresenta as informações, sendo que, posteriormente, os alunos têm a oportunidade de as praticar.

É importante salientar, que existem dois objetivos explícitos inerentes ao MID nomeadamente: 1) aprendizagem genuína, em que o aluno compreende as regras da modalidade; 2) desenvolvimento de competências, em que o aluno começa a ser capaz de executar corretamente os gestos técnicos das modalidades aprendidas. Assim, o professor age como elemento central e controla diretamente as tarefas realizadas pelos alunos, tornando assim o ambiente estruturado, para manter os alunos num trabalho ativo nas tarefas (Lopes, 2012).

Apesar da conotação negativa associada ao MID, este possui aspetos positivos aquando da sua aplicação. Este modelo é associado a uma abordagem tradicional, em que o foco está no professor e o aluno apenas reproduz o que lhe é transmitido. Contudo, considero este modelo fundamental para ser aplicado em turmas com pouca autonomia e com pouco vocabulário desportivo, pois, permite ao professor transmitir as bases e envolver os alunos na tarefa considerando os objetivos previamente definidos.

Neste contexto, o MID é um modelo que dá um papel mais passivo aos alunos visto que o conhecimento que adquirem advém do que é transmitido pelo professor, acabando por limitar a descoberta autónoma do aluno. Este papel passivo, pode fazer com que a motivação do aluno baixe e a criatividade não seja potencializada. Paralelamente, a dificuldade na resolução de problemas, acabando por fazer com que os alunos possam ficar dependentes da instrução do professor, condicionando assim o processo de

pensamento crítico, autonomia e reflexão. Contudo, é através deste modelo que os alunos podem desenvolver uma fácil compreensão, permitindo que estes se concentrem na tarefa.

Este modelo foi utilizado ao longo do EP em diversas matérias e situações tendo em consideração as características e as necessidades dos alunos. Ainda assim, nunca foi utilizado de forma isolada, ou seja, foi sempre utilizado em consonância com outro modelo. Este modelo foi abordado, por exemplo no Ténis e no Badminton, pois os alunos encontravam-se todos no nível introdutório. Estas duas matérias de ensino, focam-se muito na execução técnica por isso, optou-se por utilizar o MID, com o intuito de promover a transmissão aos alunos de aspetos fundamentais de execução das técnicas inerentes a estas matérias.

Nas ARE, este modelo foi utilizado uma vez que os alunos possuíam baixa motivação e autonomia para a matéria. Apesar da implementação deste modelo, caso não estivesse constantemente a observar os alunos e a intervir, estes acabavam por não efetuar a tarefa.

Em jeito de reflexão, considera-se que a utilização do MID se demonstrou eficaz em diversos contextos e matérias, especialmente pelo facto de potenciar uma maior supervisão e controlo do professor, tendo em consideração que a turma apresentava poucas vivências desportivas, uma baixa proficiência e pouca autonomia. No entanto, este modelo também não potencia a autonomia. Por esse facto, considerou-se importante equilibrar a utilização deste modelo com outras abordagens, com o objetivo de atender às diversidades das necessidades dos alunos e de modo a promover competências como autonomia, criatividade e reflexão crítica.

Modelo de Educação Desportiva (MED)

O MED, é caracterizado por ser uma abordagem pedagógica que possui o objetivo de promover uma experiência desportiva nas aulas de EF. Através deste modelo, é possível tornar os alunos mais proficientes, desportistas entusiastas e conhecedores da matéria, promovendo simultaneamente, valores como a ética, o *fairplay* e o trabalho em equipa. Este modelo, surge nos anos 80 através de Siedentop (1987; 1994), uma vez que se considerava que os alunos, não estavam motivados para as tarefas.

Este modelo, surge então como alternativa às aulas tradicionais, possuindo como características: (i) uma época desportiva; (ii) a afiliação; (iii) a competição formal; (iv) os registos estatísticos e (v) a festividade e evento culminante (Siedentop, 1994). Nestas

aulas, os alunos assumem papel fundamental pois, pretende-se que estes sejam capazes de compreender as regras, rituais, história e tradições do desporto em que o modelo é aplicado, havendo assim uma abordagem mais centrada no aluno (Metzler, 2017). Assim, os alunos assumem papéis além de atletas, como por exemplo, treinadores, fotógrafo, preparador físico, jornalista, entre outros.

A escolha deste modelo, foi essencialmente para tornar a turma mais responsável e cooperante, pois veio-se a verificar que a mesma apresentava dificuldades em trabalhar em equipa, possuía pouca autonomia e responsabilidade nas tarefas na aula e fora dela. Assim, o MED contribui também para o desenvolvimento de dois dos quatro pilares da educação definidos por Delors (1996), nomeadamente: (i) o pilar sobre “Aprender a conviver” em que os alunos desenvolvem a capacidade de socializar, comunicar, respeitar, empatia, entre outros e, (ii) o pilar “Aprender a conhecer”, em que desenvolvem conhecimentos sobre uma época desportiva e ao que nela está inerente e por sua vez, desenvolvem capacidades ao nível do pensamento crítico, da autonomia, na resolução de problemas, na capacidade de pesquisa e de análise.

O MED, foi utilizado quando da lecionação da matéria de ginástica, quer na ginástica de solo, quer na ginástica acrobática. Este, foi um modelo que nunca havia sido experienciado pelos alunos, contudo, o resultado da aplicação deste modelo foi positivo. Pelo facto de nunca terem experienciado, não sabiam em que é que consistia a pré-época, época e pós-época. Neste sentido, na fase da pré-época os alunos foram confrontados com o dossier de ginástica (apêndice 4), explicando-lhes em que consistia esta fase. No fim desta fase, os alunos escolheram as funções a exercer na fase da época, terminando com a assinatura dos contratos (apêndice 9)

Na fase da época, os alunos começaram a colocar em prática as suas funções, sendo que numa fase inicial, este não foi um processo fácil de implementar, como por exemplo, os treinadores nem sempre efetuavam o plano de treino, acabando por ser descontado pontos à sua equipa. Seguidamente, os alunos tiveram a oportunidade de experienciar diversos treinos e competições associados à ginástica, contudo, nas primeiras aulas houve a necessidade de auxiliar os alunos na criação dos treinos e de fornecer *feedbacks* relativamente, à execução dos movimentos e das ajudas, pois os mesmos demonstraram algumas dificuldades.

Na fase final, foi realizado o evento culminante, o qual foi estruturado em três grandes fases: (i) fase de aquecimento, (ii) fase de apresentação, e (iii) fase de convívio e entrega de prémios. Na fase de aquecimento, cada equipa efetuou o seu aquecimento e

posteriormente, seguindo-se a fase de apresentações de ginástica acrobática, em que cada equipa, à vez, apresentou as suas sequências. Posteriormente, realizou-se a apresentação das sequências de ginástica de solo, tendo sido realizada em simultâneo, isto é, dois alunos de equipas diferentes, efetuavam a sua sequência havendo júris em ambas as sequências. Neste sentido, foi possível contar com a presença de 1 namorado, 2 irmãs, 1 mãe e 5 amigos dos alunos no evento culminante visto que, os alunos tinham sido avisados que podiam levar quem quisessem para assistir às suas demonstrações. Para finalizar o evento culminante, os alunos deram início ao convívio, enquanto a professora revia as pontuações e efetuava as classificações. Assim, o evento terminou com a entrega das medalhas às equipas e com um convívio final entre professores, alunos, pais e conhecidos.

Em jeito de reflexão, considero que a aplicação deste modelo foi positiva para os alunos pois, ao longo da sua aplicação, foi possível verificar um aumento da autonomia, do trabalho e espírito de equipa, da iniciativa e da reflexão crítica. Neste sentido, os alunos desenvolveram capacidades ao nível da realização das ajudas na ginástica e também do fornecimento de *feedbacks*, tendo em consideração as execuções dos colegas durante os treinos e as competições. Verificou-se que através da utilização da aplicação *CoachNow* os alunos efetuavam vídeos e fotografias das apresentações dos colegas, explicando em que aspetos estes poderiam melhorar.

Modelo desenvolvimental (MD)

O MD, é caracterizado por ser um modelo que tem em consideração as características dos alunos visto que, a sua aplicabilidade é composta através de três princípios: progressão, refinamento e aplicação (Mesquita & Graça, 2015). A progressão, diz respeito ao aumento gradual da dificuldade dos exercícios, o refinamento é caracterizado pelo trabalho na qualidade das ações motoras e por fim, a aplicação refere-se à criação de situações de aprendizagem aproximadas com a tarefa final.

Este modelo, possui como pontos positivos o facto de permitir uma progressão gradual e sistemática das tarefas, havendo um desenvolvimento das habilidades dos alunos de forma progressiva. Também, o facto de possibilitar a manipulação das tarefas, consoante as necessidades dos alunos, constituiu um ponto fundamental e positivo deste modelo.

O MD foi utilizado em diversas matérias, como por exemplo no ténis, nas ARE, na Aptidão Física e no Badminton, pois, considerou-se adequada a sua utilização considerando as características e necessidades da turma, essencialmente, por ser uma

turma com pouca vivência desportiva quer nas aulas de EF quer fora delas, havendo assim muitas dificuldades ao nível motor. A utilização deste modelo permitiu adequar as tarefas ao nível de proficiência dos alunos, tornando assim o ensino mais personalizado, o que consequentemente potenciou uma aprendizagem mais significativa.

Neste sentido, verifiquei que a motivação dos alunos aumentou com a utilização deste modelo, pelo facto de as tarefas estarem ajustadas ao seu nível de proficiência. Este foi um ponto positivo da aplicação deste modelo, pois o facto de ser possível adequar as tarefas ao nível dos alunos, promoveu um maior sucesso aquando da sua realização. Relativamente aos aspetos menos positivos da aplicação deste modelo, revela-se a progressão dos alunos em determinadas matérias, nomeadamente as mais complexas, como é o caso do ténis, em que houve um atraso nas progressões, dado o baixo nível de proficiência dos alunos.

Teaching Games for Understanding (TGfU)

O TGfU, é um modelo que permite ao professor ensinar a técnica e a tática em contexto de jogo, são realizados exercícios que se enquadrem no mesmo, tendo em consideração as exigências táticas da modalidade (Metzler, 2017). Este modelo, também conhecido como “Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão”, foi desenvolvido por Bunker e Thrope (1982), tendo como objetivo auxiliar os alunos na compreensão profunda dos jogos desportivos, aprimorando as suas habilidades e tomada de decisão. Assim, este modelo surge como uma alternativa à abordagem aos jogos demasiado centrados nas técnicas, descontextualizadas, estando associado ao ensino efetivo do jogo, colocando os alunos a questionar-se sobre “o que e quando fazer” e não apenas no “como fazer” (Tavares, 2015).

Neste sentido, o TGfU é um modelo centrado no aluno e baseado em 6 fases de um ciclo nomeadamente: (i) forma de jogo vs alunos, isto é, apresentação do jogo tendo em conta o nível de experiência dos alunos e a sua idade; (ii) apreciação do jogo; (iii) consciência tática; (iv) tomada de decisão; (v) habilidades do jogo, e (vi) performance (Tavares, 2015).

O TGfU foi utilizado aquando da abordagem das matérias relacionadas com os JDC de invasão, nomeadamente, o Futebol e o Basquetebol. A utilização deste modelo, teve como objetivo levar os alunos a compreender o jogo como um todo, possibilitando uma aprendizagem mais significativa através da compreensão dos seus princípios. Um aspeto fundamental neste modelo foi potencializar a motivação dos alunos, pois, através

da utilização dos jogos para compreensão da matéria na sua globalidade, os alunos sentiam-se mais motivados. Contudo, foram diversas as dificuldades sentidas na aplicação deste modelo pois, os alunos possuíam muitas dificuldades técnicas, nomeadamente, no passe, na receção, no drible e, maioritariamente, efetuavam o jogo centrados no objeto de jogo. Para além destas dificuldades, verificou-se que os alunos tinham dificuldades na ocupação racional do espaço e na progressão no terreno de jogo pois, durante os jogos, acumulavam-se maioritariamente junto ao objetivo de jogo.

Para combater estas necessidades, utilizou-se o *Kinball* e o *Ultimate Frisbee*, com o objetivo de desenvolver a ocupação racional do espaço, a progressão do terreno de jogo e também, o afastamento do objeto de jogo visto que, estas modalidades assim o solicitam.

De uma forma geral, considero a aplicação deste modelo positiva e motivante para os alunos, contudo, para os alunos que possuíam mais dificuldades este pode tornar-se um modelo que não se adequa às necessidades e fragilidades individuais.

Com o objetivo de sintetizar a informação acima, segue-se uma tabela que representa os modelos utilizados ao longo da PL, considerando os objetivos de cada modelo e alguns exemplos de matérias em que foram utilizados esses modelos.

Tabela 7 Modelos de ensino utilizados.

Modelos de ensino	Objetivos	Alguns exemplos	Potencialidades	Limitações
Instrução Direta	Controlar e monitorizar o desempenho dos alunos; Transmitir instruções detalhadas da prescrição dos exercícios; Definir critérios de êxito.	Tênis, Aptidão Física, ARE e Badminton	Ferramenta importante em turmas com pouca autonomia, pouco vocabulário desportivo; Alunos podem desenvolver uma fácil compreensão da tarefa.	Aluno possui um papel menos ativo e com pouco espaço de decisão; Transmissão de conhecimentos por parte do professor; Aluno apenas responde quando solicitado; Pode causar desmotivação e baixar a criatividade;
Modelo de Educação Desportiva	Atribuir um papel ativo aos alunos; Recriar uma época desportiva; Desenvolver a componente social nas aprendizagens; Oferecer oportunidade de aprendizagens através de um modelo competitivo.	Ginástica de solo e Ginástica acrobática	Desenvolver a proficiência dos alunos, torná-los desportistas entusiastas; Promoção de valores como ética, <i>fairplay</i> e trabalho em equipa; Aumento da motivação e da cultura desportiva; Alunos com papel ativo;	Requer uma organização detalhada; Necessidade de aplicar em turmas com mais maturidade;
Modelo Desenvolvimental	Desenvolver as aprendizagens dos alunos numa forma progressiva, do mais simples para o mais complexo;	Tênis, Aptidão Física, ARE, Badminton e DC	Progressão gradual e sistemática das tarefas; Desenvolvimento de habilidades de forma progressiva; Manipulação das tarefas tendo em conta o nível dos alunos.	Foco no desenvolvimento motor; Dificuldade em atender à diversidade dos alunos;

<p><i>Teaching Games for Understanding</i></p>	<p>Desenvolver a compreensão do jogo através dos princípios de jogo.</p>	<p>Futebol e Basquetebol</p>	<p>Aumenta a motivação dos alunos; Compreensão dos JDC; Desenvolvimento da tomada de decisão.</p>	<p>Em turmas poucos proficientes, torna-se um modelo um pouco difícil de aplicar.</p>
------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------	------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------

2.1.2.4.2. Métodos de ensino

Os métodos de ensino, estão divididos em três categorias distintas nomeadamente, os métodos analíticos, os globais e os mistos (Quina, 2009). Estes, são uma forma organizada e planeada do ensino, em que o principal objetivo passa pela maximização da aprendizagem dos alunos, tendo em conta as suas necessidades.

A escolha dos métodos de ensino a utilizar, deverá ter como base os objetivos que se pretende atingir, assim como os elementos do contexto, uma vez que, para Mosston e Ashworth (2008), não existe um melhor método de ensino.

Analítico

O método analítico, é caracterizado pela subdivisão de uma tarefa ou de um gesto em partes mais simples, ou seja, as habilidades motoras são fragmentadas em habilidades mais simples, para posteriormente passar para formas combinadas em situações mais complexas (Corrêa et al., 2004)

Quina (2009), assume que este método se caracteriza pela forma de ensinar uma habilidade ou modalidade desportiva através da sua decomposição em partes, sendo estas, ensinadas separadamente. Após cada parte estar aprendida, o professor ensina a realizar a ligação entre estas, com o objetivo de executar a habilidade na sua totalidade.

Este método de ensino, foi utilizado em diversas matérias nomeadamente, nas ARE, Ginástica e Badminton, visto que, alguns movimentos de dança, alguns elementos gímnicos e alguns elementos de Badminton possuem alguma dificuldade e, a grande maioria da turma encontrava-se no nível introdutório nestas matérias. Assim, houve a necessidade de fragmentar habilidades, para posteriormente inseri-las numa coreografia, numa sequência gímica ou num jogo formal de Badminton.

Global

O método global, está associado à aprendizagem de uma habilidade na sua globalidade, envolvendo a compreensão do movimento como um todo (Resende, 2011; Quina, 2009).

Este modelo, foi utilizado por exemplo nas matérias de DC, Ginástica, Ténis e Aptidão Física. Tomando como exemplo a aptidão física, a aprendizagem dos exercícios foi efetuada através da compreensão do movimento como um todo, considerando sempre os aspetos fundamentais para a sua execução correta.

Misto

O método misto, implica a junção dos dois métodos anteriormente reportados, o método analítico e o global. Numa primeira instância, existe uma apresentação global da tarefa e numa segunda, a tarefa é fragmentada para posteriormente, voltar a ser apresentada na sua globalidade, ou seja, há uma representação global-parcial-global (Resende, 2011; Quina, 2009).

Desta forma, este método utilizou-se nas matérias de ARE, Basquetebol e Futebol. Tomando como exemplo a ARE, numa fase inicial os movimentos foram abordados como um todo, para que os alunos visualizassem o que era pretendido, para posteriormente ensinar detalhadamente o movimento. Após a aprendizagem detalhada do passo, voltava-se à apresentação do mesmo na sua globalidade.

Este método revelou-se positivo na sua abordagem, por afirmar-se como mais flexível, atendendo as potencialidades e limitações de cada aluno. Este método, permitiu que os alunos visualizassem o movimento/habilidade como um todo, para posteriormente compreenderem numa versão mais simplificada, correspondendo assim aos diversos ritmos de aprendizagem existente entre os alunos da turma.

Transfer

Para finalizar, o método *transfer*, proposto por Bayer (1994), é caracterizado por ser um método que visa a aprendizagem de diversas habilidades motoras ou ações tático-técnicas, aprendidas numa matéria de ensino havendo um *transfer* para outra matéria em contextos semelhantes.

Este método foi utilizado aquando da lecionação do Futebol e do Basquetebol, em que foram realizadas aulas politemáticas e o conteúdo da aula era comum a estas duas matérias. Uma forma viciada de demonstrar o *transfer* realizado, foi através da utilização do *Kinball* e do *Ultimate Frisbee* para resolução de problemas relacionados com a ocupação racional do espaço, a progressão do terreno de jogo e o afastamento do objeto de jogo uma vez que, estas modalidades assim o solicitam. Posteriormente, quando transferidas as aprendizagens para o basquetebol e para o futebol, verificou-se que os alunos possuíam uma maior capacidade de associar os conteúdos aprendidos.

Seguidamente, será apresentada uma tabela que demonstra as matérias abordadas e o/os método/os utilizados em cada matéria ao longo da PL.

Tabela 8 *Métodos de ensino utilizados.*

Método	Matéria
Global	Tênis, Aptidão Física, Ginástica, Badminton e Desportos de Combate.
Analítico	ARE, Ginástica e badminton.
Misto	ARE, Basquetebol e Futebol
Transfer	Basquetebol e Futebol.

2.1.2.4.3. Estilos de ensino

Os estilos de ensino, são uma ferramenta pedagógica que está ao dispor do professor para que este possa modificar o comportamento dos alunos, com base nos objetivos definidos para os mesmos (Mosston, 1981).

Existem assim, diversos estilos de ensino, os quais estão divididos em dois grandes grupos, nomeadamente os estilos de ensino convergentes e os divergentes (Martins et al., 2020). Mosston e Ashworth (2008), afirmam que existem 10 estilos de ensino diferentes, sendo eles:

Tabela 9 *Estilos de Ensino.*

Estilos de ensino Convergentes	Estilo de ensino Divergentes
Comando (A)	Descoberta Guiada (F)
Tarefa (B)	Descoberta Convergente (G)
Recíproco (C)	Descoberta Divergente (H)
Autoavaliação (D)	Programa Individual (I)
Inclusivo (E)	Iniciativa do Aluno (J)
	Auto-ensino (K)

Deste modo, os estilos de ensino convergentes (de A a E), são os que se centram na reprodução de conhecimentos, enquanto os estilos de ensino divergentes (de F a K), caracterizam-se por estimular a produção do conhecimento e das habilidades (Resende, 2011). De acordo com o mesmo autor, a linha que separa estes dois grandes grupos é denominada como “barreira da descoberta”.

Ao longo do EP, foram utilizados diversos estilos de ensino, tendo em consideração a matéria, os exercícios, as tarefas propostas, os objetivos da aula e dos exercícios, as necessidades dos alunos e as suas características.

Comando (A)

O estilo comando, é frequentemente utilizado pelos professores de EF que pretendem garantir um controlo da turma e das suas ações. Segundo Quina (2009), este estilo possui três pressuposições: (i) os estímulos dados pelo professor produzem respostas nos alunos; (ii) as respostas obtidas são resultado das decisões tomadas pelo professor, e (iii) o aluno tem o papel de responder ao professor.

Segundo Resende (2011), o professor possui o papel de tomar todas as decisões sobre o planeamento do ensino, da avaliação e das respostas dos alunos. Neste sentido, o professor é quem dita o início e o término da aula/tarefa, é quem diz como e quando fazer, e quem efetua correções e dá os *feedbacks* ao longo dessa execução. Ou seja, considerando as fases do processo (pré-impacto, impacto e pós-impacto), a competência das decisões cabe sempre ao professor.

Neste estilo de ensino, a aprendizagem ocorre através da repetição, por parte do aluno, e da demonstração por parte do professor (Martins et al., 2020). Para este autor, os professores devem recorrer a este estilo quando pretendem desenvolver hábitos e rotinas, e ter o controlo direto dos aspetos de segurança e a obtenção de resultados imediatos.

Apesar da sua conotação negativa, considera-se este estilo fundamental quando há uma necessidade de organização, de segurança, de regras e de precisão na turma, assim como referido por Martins e colaboradores (2020), sendo este um aspeto fundamental para a turma em questão, uma vez que, os alunos não demonstravam possuir autonomia nem rotinas ao nível das aulas de EF.

Desta forma, ao longo do ano letivo, este estilo foi utilizado por exemplo na matéria de Ténis, de ARE, de Aptidão Física, de Ginástica e de Badminton. Tendo em conta o exemplo de ARE, esta era uma matéria em que os alunos possuíam pouco à vontade, vivência e conhecimento, neste contexto, eram apresentados os movimentos a realizar e as tarefas eram efetuadas ao som da voz do professor.

Tarefa (B)

O estilo de ensino por tarefa, é semelhante ao estilo de ensino por comando, contudo, o aluno passa a poder tomar algumas decisões, mais precisamente na fase de

impacto (Resende, 2011). Neste contexto, o professor continua a ter a sua decisão na fase pré-impacto, apresentando os exercícios ou variantes dos mesmos e, na fase de impacto, os alunos escolhem que exercícios querem efetuar, considerando as suas necessidades (Mosston & Ashworth, 2008).

O estilo por tarefa, foi utilizado quando se pretendia aumentar o controlo sobre a turma, essencialmente nas modalidades em que a proficiência dos alunos era menor embora, tenha sido sempre atribuído um papel ativo aos alunos. Este estilo, foi utilizado predominantemente nos desportos de raquete, nas ARE e na Aptidão Física.

Ao nível das potencialidades apresentadas pelo estilo tarefa, verifica-se que este estilo promove uma aprendizagem ativa e um maior envolvimento dos alunos na aula, permitindo uma maior organização e gestão das tarefas e o desenvolvimento de habilidades sociais através da colaboração e comunicação entre os alunos. Contudo, no que toca às limitações, este estilo apresentou uma desigualdade na participação dos alunos na aula, podendo tornar-se mais complicado a gestão do tempo da aula, existindo uma necessidade de preparar os alunos para assumirem responsabilidade. A complexidade da tarefa também deve ser planeada com antecedência pois, tarefas muito simples podem não oferecer desafios suficientes, e tarefas difíceis podem tornar-se muito complexas para a gestão dos alunos.

Inclusivo (E)

Para Mosston e Ashworth (2008), o estilo de ensino inclusivo refere-se à capacidade dos alunos com diferentes graus de dificuldade, interagirem na mesma tarefa, podendo escolher o nível de dificuldade da sua execução. Assim, de acordo com os mesmos autores, o papel do professor passa por definir os níveis das tarefas, sendo o papel dos alunos seleccionar o nível que mais se adequa às suas necessidades para executar a tarefa.

Este estilo, foi utilizado na lecionação do Ténis, do Badminton e da Aptidão Física. Tomando como exemplo a matéria de Aptidão Física, normalmente, os exercícios efetuados eram realizados em formato de circuito. Em cada estação, era apresentado o exercício a realizar e variantes, que o poderiam tornar mais simples ou mais complexo, havendo assim uma opção de escolha na fase de impacto por parte do aluno.

Entre as potencialidades deste estilo, destaca-se a promoção da equidade na aula, garantindo as mesmas oportunidades de aprendizagem a todos os alunos, e a personalização do ensino considerando as necessidades dos alunos. Ao nível das

limitações, a implementação deste estilo pode provocar resistências iniciais nos alunos, pois estes podem não valorizar esta abordagem. Paralelamente, a gestão da turma torna-se mais desafiante, visto que é necessário equilibrar as necessidades dos diversos alunos da turma.

Descoberta guiada (F)

O estilo de ensino por descoberta guiada, é o primeiro estilo a estar posicionado além da barreira da descoberta. O papel do professor passa por estimular os alunos à investigação e à procura de respostas corretas, enquanto o papel dos alunos é descobrirem essas respostas (Resende, 2011).

Neste estilo, o aluno possui um problema que foi colocado pelo professor, em que tem de investigar para poder descobrir a solução. Assim, o professor atua como um guia para conduzir o aluno na sua pesquisa, através da realização de perguntas que o ajudem a encontrar a resposta (Mosston & Ashworth, 2008). Para isso, é necessário que o professor seja capaz de criar no aluno a necessidade e o desejo de descobrir as soluções para o problema apresentado (Quina, 2009).

Este estilo, ao longo da PL foi utilizado, por exemplo, aquando da lecionação de DC, Basquetebol, Futebol, Ginástica e ARE. Especificando o caso do Futebol e do Basquetebol, este estilo foi predominante utilizado, considerando que os alunos foram guiados através de questões como “qual o objetivo do jogo?”, “para onde tem de estar enquadrado quando está a defender?”, entre outras. Estas questões, basearam-se essencialmente nas principais dificuldades dos alunos, sendo que, o enquadramento nos JDC era uma dificuldade recorrente da grande maioria da turma.

Entre as potencialidades deste estilo, destaca-se a promoção da autonomia e do pensamento crítico dos alunos pois, é um estilo de ensino que potencia a curiosidade e o interesse, tornando assim o processo de aprendizagem mais significativo. Considera-se também que este estilo promoveu o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas e de tomada de decisão, reforçando a compreensão ao invés da memorização dos conceitos.

Apesar de todas as potencialidades, este estilo também possui algumas fragilidades como por exemplo, pode desenvolver o sentimento de frustração ou desmotivação nos alunos, uma vez que estes podem sentir dificuldade em encontrar as soluções para a tarefa. Além disso, este é um estilo mais difícil de aplicar em turmas

grandes visto que exige uma atenção mais rigorosa e individualizada por parte do professor.

Divergente (H)

O estilo de ensino por descoberta divergente, remete para a possibilidade de descobrir diversas respostas para uma única questão ou situação (Mosston & Ashworth, 2008). Segundo estes autores, o papel do professor é tomar decisões sobre o tema/assunto apresentado ao aluno. Os alunos, possuem o papel de descobrir as múltiplas resoluções para o tema apresentado pelo professor.

As decisões na fase de pré-impacto são tomadas pelo professor, como por exemplo, selecionar os conteúdos a ensinar e a operação cognitiva que pretende solicitar. A fase de impacto é da responsabilidade do aluno, pois este irá à procura das múltiplas respostas para o tema apresentado e por fim, a fase de pós-impacto em que tanto ao professor, quanto aos alunos, através de um processo de debate e reflexão, possuem um papel ativo (Resende, 2011).

O estilo de ensino por descoberta divergente, foi utilizado em diversas matérias como nos DC, no futebol e no basquetebol. Assim, tomando o exemplo dos DC, este estilo de ensino foi aplicado no sentido de dar aos alunos os exercícios/combates a efetuar. Posto isto, cabia aos mesmos analisar, refletir e desenvolver metodologias que permitissem vencer o colega.

Relativamente às potencialidades apresentadas por este estilo de ensino, destaca-se a capacidade de estimular a criatividade, através do incentivo para os alunos pensarem de forma diferente, explorando múltiplas soluções para a resolução do mesmo problema. Ao nível das limitações, destaca-se o processo mais demorado para permitir a exploração de múltiplas soluções para um determinado problema, o que pode tornar o processo de avaliação mais desafiador.

Programa Individual (I)

Este estilo de ensino, é caracterizado pela transferência das decisões do professor para o aluno durante a fase de pré-impacto. O principal objetivo deste estilo de ensino, passa por dar aos alunos a oportunidade de descobrir, criar e desenvolver ideias sobre a temática da aula (Resende, 2011).

De acordo com o mesmo autor, na fase de impacto, os alunos são responsáveis pela tomada de decisão, com o objetivo de desenvolver as atividades relacionadas com as

decisões tomadas no pré-impacto. Ao professor, cabe a responsabilidade de aceitar as decisões tomadas pelos alunos e reunir as melhores condições para que seja possível desenvolver o que os alunos pretendem. Por fim, na fase de pós-impacto, todas as decisões são tomadas pelos alunos.

Segundo Mosston e Ashworth (2008), neste estilo é fundamental que os alunos possuam autonomia na realização e na avaliação da tarefa, deixando assim o professor disponível para se dedicar, mais afincadamente, a acompanhar os alunos na sua execução e auxiliar quando necessário.

O estilo de ensino programa individual, foi utilizado na ginástica aquando da aplicação do MED, essencialmente durante a época desportiva pois, os alunos tomavam a decisão dos treinos que iriam realizar (pré-impacto) e tinham a responsabilidade total dos treinos (impacto). Nesta fase de impacto, apenas solicitavam a professora quando tinham dificuldades e, no restante tempo, procurava-se acompanhar a execução dos alunos.

Este estilo de ensino, apresenta como potencialidades o facto de ser capaz de personalizar a aprendizagem, ou seja, adaptar o processo de E-A às necessidades e ritmos de cada aluno, permitindo com que cada aluno progrida ao seu ritmo. Contudo, apresenta também limitações nomeadamente, o facto de o processo ser mais moroso e haver uma maior dificuldade no controlo e gestão da aula, pois cada aluno está a trabalhar ao seu ritmo.

2.1.2.4.4. Funções de ensino

As funções de ensino de Piéron (1992), são essenciais para auxiliar o professor no planeamento e na dinamização do processo de E-A. Desta forma, existem cinco funções de ensino nomeadamente: (i) a apresentação de conteúdos, (ii) a organização e gestão da aula, (iii) o *feedback*, (iv) o clima/disciplina, e a (v) afetividade (Batalha, 2004).

Apresentação de conteúdo

A apresentação de conteúdos, caracteriza-se pela forma como o professor dá início ao diálogo com os alunos, esclarecendo os objetivos e tarefas para a mesma. Nesta fase, é importante que o professor seja claro, breve e objetivo, de modo que a informação transmitida seja compreendida corretamente pelos alunos (Batalha, 2004). Nesta função de ensino, existem formas de tornar a informação mais acessível, de modo a captar mais

facilmente a atenção dos alunos nomeadamente, através de recursos visuais que podem manter os alunos envolvidos (Piéron, 1988).

Durante a prática letiva, a importância de uma apresentação clara foi evidente pois, as duas turmas (10º e 5º ano), eram turmas que facilmente se distraíam, sendo por vezes, difícil manter o foco dos mesmos na aula. No início do EP, considera-se que houve falhas na apresentação do conteúdo, no posicionamento dos alunos, no excesso de informação sobre as tarefas e na objetividade das mesmas. Contudo, com o passar do tempo melhorou-se a clareza do discurso e a objetividade do mesmo, sendo possível notar uma maior concentração por parte dos alunos na apresentação da aula. Deste modo, a apresentação dos conteúdos passou a ser efetuada com os alunos de costas para possíveis fontes de distrações, como por exemplo, as bancadas, e, em diversas matérias, foi utilizado vídeos e/ou imagens, para salientar o que seria abordado na aula. Com este recurso visual, os alunos mantinham-se mais atentos ao discurso.

Organização e gestão da aula

Relativamente à organização e gestão da aula, esta função de ensino envolve o planeamento e estruturação das atividades, a gestão do tempo, a distribuição dos materiais e a ocupação do espaço da aula (Batalha, 2004). Assim, uma boa organização e gestão da aula, pode potenciar um maior tempo de empenhamento motor dos alunos através da redução do tempo de transição e diminuição dos episódios de desvio.

No decorrer do ano letivo, foram implementadas diversas estratégias com o intuito de otimizar a organização e gestão da aula, como por exemplo, antes de dar início à aula, procurava-se montar o material e deixar o espaço preparado para o início da aula. Durante a aula, utilizava-se a ajuda dos alunos para a montagem e desmontagem do material, envolvendo-os nas tarefas. Ainda assim, procurou-se ocupar de forma racional o espaço da aula, evitando aglomerações dos alunos num espaço específico. Por fim, por orientação do orientador cooperante, os alunos deveriam ficar orientados todos para o mesmo sentido no momento dos alongamentos, para evitar conversas paralelas.

Ao nível da organização dos alunos, optou-se sempre por deixar os alunos realizarem os grupos e/ou pares, tendo em conta o número de pares/grupos pedido. Posteriormente, após uma visualização dos grupos, realizava-se pequenos ajustes para que os grupos ficassem equilibrados e também para evitar comportamentos de desvio na aula. A informação obtida no teste sociométrico foi considerada, para evitar que alunos com interações mútuas negativas ficassem juntos.

Feedback

No que toca ao *feedback*, este é fundamental para desenvolver as habilidades dos alunos nas tarefas. Assim, este deve ser específico, claro e construtivo, tendo em consideração as necessidades dos alunos (Batalha, 2004). Existem diversos tipos de *feedback* sendo que, para Piéron (1999), devem prevalecer os *feedbacks* aprovativos, visto que, intervenções negativas podem desenvolver um ambiente desfavorável para a aprendizagem.

Para Neves (2021), o *feedback* depende da resposta motora dos alunos, sendo que o seu principal objetivo passa por transmitir informações aos alunos, devendo estas ser adequadas para o seu nível de desempenho.

Durante o EP, considero que esta foi a função de ensino em que foram sentidas mais dificuldades, contudo com o passar do tempo, estas foram gradualmente superadas. Procurou-se utilizar diversos tipos de *feedback* nomeadamente, positivos, imediatos, por questionamento, entre outros e dirigidos tanto para um aluno, como para a turma. Considera-se que esta função de ensino, depende muito do à-vontade que o professor tem com a matéria que leciona, tornando-se mais fácil intervir de forma eficaz quando o domínio da matéria de ensino é maior. Com esta turma, verifica-se que os *feedbacks* corretivos e motivacionais são essenciais, pois trata-se de uma forma de corrigir o movimento no imediato e valorizar as conquistas dos alunos.

Foi nesta função de ensino que foram utilizados mais recursos tecnológicos, como por exemplo, a aplicação *CoachNow*. Através desta aplicação, foi possível registar fotografias e/ou vídeos dos alunos a efetuar determinada habilidade e, através das funcionalidades da aplicação, enviar para os alunos as correções de forma visual.

Clima positivo

O desenvolvimento de um clima positivo e seguro é fundamental para a aprendizagem, visto que potencia o aumento da motivação e da participação por parte dos alunos (Batalha, 2004).

Bento (2023), afirma que o clima e a disciplina são fatores que estão diretamente relacionados com a dinâmica da aula, por isso, cabe ao professor proporcionar um ambiente o mais positivo possível, para que os alunos se sintam motivados a participar na aula. É, então, da responsabilidade do professor, criar um clima de confiança em que

o erro, a incerteza, os pedidos de ajuda e o esforço são vistos como componentes do processo de aprendizagem (Catunda & Marques, 2017).

Na turma em que efetuei o EP, facilmente era criado um clima positivo na aula, contudo, na maioria das aulas este clima era logo corrompido à chegada dos alunos pois, os atrasos eram constantes. Após incentivos e chamadas de atenção, os alunos continuaram com este comportamento, sendo que os professores do CT também reclamavam desde parâmetro. Assim, foi necessário realizar diversas intervenções no que toca à responsabilidade e autonomia na execução das tarefas para casa, sendo que ao terminar o ano letivo se verificou uma melhoria neste aspeto.

Por outro lado, procurou-se elogiar os alunos quando estes tinham comportamentos/atitudes positivas, contribuindo para o aumento da motivação dos mesmo e para a estimulação do gosto pela prática de AF.

Afetividade

A afetividade é caracterizada pelo relacionamento interpessoal entre o aluno e o professor. Neste sentido, para que este relacionamento seja positivo, e segundo Batalha (2004), o professor deve reconhecer o mérito dos alunos, encorajar e elogiar, desenvolvendo assim um ambiente de confiança e respeito.

Durante as aulas, procurou-se estabelecer uma relação positiva com os alunos, através da valorização dos seus esforços e conquistas, não só a nível motor como também a nível pessoal. Além disso, considerou-se que a aplicação do MED contribuiu para a afetividade positiva entre os alunos e a professora, pois os alunos procuravam desenvolver diversas competências como responsabilidade, autonomia e competências relacionais, olhando para as aulas como um processo de entreajuda entre equipas. Além disso, a lecionação das ARE no início do ano letivo, contribuiu igualmente para que os alunos desenvolvessem competências ao nível relacional pois, os pares e grupos eram constantemente trocados. Foram ainda, realizadas diversas dinâmicas/jogos que visavam o aumento da motivação, o desenvolvimento da relação música-movimento e ainda, a interação entre todos os alunos.

2.1.2.5. Planos de aula

O plano de aula é visto como uma ferramenta fundamental para o processo de E-A, pois é através desta que o professor estrutura a ordem de trabalhos, os objetivos para

a aula, os recursos necessários para a realização da aula e as estratégias a utilizar na mesma (Bento, 2023).

Neste sentido, esta ferramenta visa orientar o professor relativamente à estruturação e organização da aula, de modo a serem alcançados os objetivos estabelecidos, contribuindo para o processo de E-A (Castro et al., 2008). Para Batalha (2004), o plano de aula surge como ponto de equilíbrio entre aquilo que é planeado e aquilo que é a realidade da aula, realçando que este, deve ser visto para o docente, como um meio para o mesmo refletir e adequar os conteúdos às características dos alunos e aos objetivos planeados.

Desta forma, há autores que defendem que o plano de aula deve ser dividido em três fases, nomeadamente, a fase inicial, fase intermédia e fase final (Quina, 2009; Maurício, 2010). Na parte inicial da aula, deve-se proporcionar aos alunos um clima de aprendizagem favorável e ativar o funcionamento do organismo (Quina 2009). Por sua vez Maurício (2010), afirma que a parte inicial pode dividir-se em duas fases nomeadamente, a fase da apresentação de conteúdos e a fase da preparação do organismo, através do aumento da frequência cardíaca e da temperatura corporal, preparando o corpo para a fase intermédia.

A fase intermédia, para Quina (2009), diz respeito à parte da aula em que são lecionados os conteúdos com o objetivo de desenvolver a aprendizagem nos alunos. Esta aprendizagem, por sua vez, pode ser influenciada por diversos fatores como as características dos alunos, as suas necessidades e as condições espaciais e materiais. A fase final, diz respeito ao retorno à calma e à reflexão sobre a aula (Quina, 2009).

Para que seja fácil a sua compreensão, o plano de aula deve possuir os objetivos, os exercícios, as componentes críticas, a descrição dos exercícios, a duração dos mesmos, a organização da turma e os recursos necessários para a mesma (Quina, 2009). Ainda assim, para Aranha (2004), os planos de aula devem possuir um tema principal, devem ser precisos nos objetivos, conteúdos, e métodos de ensino, apresentando a avaliação a utilizar naquela aula. Os mesmos devem ser flexíveis, possibilitando possíveis alterações não previstas.

Relativamente à estruturação do plano de aula, considerou-se pertinente efetuar um plano de aula que constataste todas as informações essenciais para a aula, nomeadamente: a data e horário da aula, a turma e o número de alunos, o número da aula, a localização da aula, os objetivos gerais, os recursos materiais necessários, os exercícios, os objetivos para cada exercício, tempo passado em cada tarefa e por fim, o espaço de

reflexão. Neste espaço de reflexão era possível apontar os aspetos mais e menos positivos da aula, retirando como aprendizagens para aulas seguintes (apêndice 30).

O plano de aula foi, efetivamente, algo que causou muitas questões, dúvidas e incertezas ao longo do EP. Um professor estagiário, fica muito restrito ao plano de aula e olha para este, como algo que tem de ser cumprido ao milímetro, quer ao nível dos exercícios planeados, quer ao nível do tempo passado em cada exercício, fruto da inexperiência ao nível da prática de ensino (Bento, 2023). A verdade é que, com o tempo, verificou-se que é humanamente impossível cumprir com tudo o que é planeado e com o tempo estipulado, pois ao longo da aula ocorrem um conjunto de situações imprevisíveis face às necessidades e dificuldades dos alunos e também ao seu comportamento e motivação. Por vezes, o exercício está bem planeado no papel, contudo, quando o vamos aplicar na prática, torna-se completamente distinto do que era suposto realizar. É neste sentido que se torna fundamental que o professor possua uma grande capacidade de adaptação e de flexibilidade, uma vez que, pode acontecer numa aula, efetuar exercícios completamente distintos do que havia planeado, tendo em conta o contexto e a situação com que se depara.

Fruto desta imprevisibilidade, associada ao contexto e aos alunos, considera-se fundamental que o plano de aula contenha variantes para cada exercício, mais simples, e mais complexas, sendo este um ponto que se considera que poderia ter sido melhorado ao longo da PL. Segundo Oliveira e colaboradores (2018), tendo em conta que um professor não consegue prever tudo o que pode acontecer na aula, torna-se importante que as tarefas possuam variações para que seja possível atribuir uma certa flexibilidade à tarefa. É igualmente pertinente possuir no plano uma seção referente à avaliação dos alunos, pois este é um fator determinante no processo de E-A e, segundo Lopes e colaboradores (2020), um dos maiores desafios que os professores estagiários sentem na realização do plano de aula, é na avaliação da aprendizagem.

2.1.2.6. O processo de avaliação

O processo de avaliação remete o docente para uma grande questão: “Avaliar para quê?” (Prudente, 2014). Segundo este autor, a avaliação tem como objetivo conduzir o processo de E-A, assim como a intervenção do docente, garantindo que todos os alunos possuem sucesso na aprendizagem. Contudo, se os docentes olharem para a avaliação apenas como uma forma de classificação, ou seja, através da atribuição de um valor ao

resultado, estão-se a esquecer do verdadeiro papel da avaliação no processo de E-A (Prudente, 2014).

Teixeira e colaboradores (2018), vão ao encontro do que é referido por Prudente (2014), ao afirmar que direcionar a avaliação somente para o resultado quantitativo pode ser descontextualizado e ter pouco contributo relativamente ao processo de E-A.

Para avaliar, é importante que o docente conheça o que pretende avaliar, considerando os objetivos que pretende alcançar, estando estes de acordo com a matéria de ensino e com a realidade com que se depara (Prudente, 2014). Para este autor, torna-se então necessário avaliar:

Para diagnosticar a situação inicial, de modo a poder definir metas, meios e métodos adequados à realidade; para controlar o processo educativo, recolhendo dados que permitam reorientar o processo adequando-o a cada momento e fase de aprendizagem; para no final se poder realizar um balanço do que foi feito e das aprendizagens conseguidas e também classificar.

Por fim, existem três tipos de avaliações com funções distintas, realizadas pelos docentes da escola, nomeadamente: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa (Prudente, 2014; Simões et al., 2014).

2.1.2.6.1. Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnóstica permite, ao professor, efetuar um prognóstico das capacidades dos alunos no que toca à aquisição de novos conteúdos, avaliando assim algumas das suas características (Simões et al., 2014). Numa primeira instância, a avaliação deve servir como diagnóstico, com o objetivo de definir as metas e os métodos mais adaptados à realidade encontrada (Prudente, 2014).

Para Gonçalves e colaboradores (2014), uma correta avaliação diagnóstica permite ao professor adotar estratégias de diferenciação pedagógica adequadas para o desenvolvimento do aluno. Este, torna-se, assim, importante para o planeamento do processo de E-A e para a construção de UD, contribuindo para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos de acordo com as suas necessidades, potencialidades e limitações (Carvalho, 2014).

Através de uma avaliação diagnóstica, realizada nas primeiras aulas, é possível verificar e identificar o nível em que os alunos se encontram, permitindo ao professor, “um melhor conhecimento dos alunos, ao nível das suas motivações, hábitos, conhecimentos, facilidades e dificuldades nas diferentes áreas a desenvolver” (Gonçalves et al., 2014). Numa fase inicial da PL, e tendo em conta que a turma lecionada não era uma turma de continuidade, foi necessário realizar uma avaliação diagnóstica ao nível das matérias de ensino e da aptidão física, com o objetivo de planear a intervenção pedagógica, favorável ao desenvolvimento das necessidades dos alunos.

Para realizar a avaliação diagnóstica, aplicaram-se diversos instrumentos de avaliação para aferir as características da turma nas diferentes matérias e nos níveis de aptidão física, com o objetivo de melhorar o processo de E-A, adaptando-o às necessidades dos alunos. Todos os instrumentos utilizados para realizar a avaliação diagnóstica nas matérias abordadas, foram desenvolvidas pelo núcleo de estágio (apêndice 3), à exceção da aptidão física, uma vez que foram utilizados os testes Fitescolas.

Relativamente às fichas de avaliação criadas, estas contemplavam diversos critérios de acordo com as AE, sendo a avaliação baseada numa escala de 1 a 5 (1 “não executa” e o 5 “executa muito bem”).

Seguidamente, é apresentada uma tabela onde consta a matéria de ensino, o instrumento e a metodologia utilizada.

Tabela 10 Instrumentos e metodologia de avaliação.

Matéria de ensino	Instrumento	Metodologia
ARE	Instrumento de observação criado pelos estagiários no ano letivo 23/24.	Observação <i>in loco</i>
Ténis		Observação <i>in loco</i>
Aptidão Física	Testes FitEscolas	Observação <i>in loco</i> .
Basquetebol	Instrumento de observação criado pelos estagiários no ano letivo 23/24*	Filmagem da prestação; Observação indireta.
Futebol		Filmagem da prestação; Observação indireta.
Ginástica de solo		Observação <i>in loco</i> .
Ginástica acrobática		Fotografia da prestação.
Badminton		Observação <i>in loco</i> .
Desportos de combate	Não foi efetuada avaliação diagnóstica uma vez que os alunos afirmaram nunca ter praticado esta matéria.	

*Instrumento criado com base nos parâmetros das AE

Ao nível da avaliação diagnóstica das matérias de ensino e também dos testes de aptidão física, os resultados podem ser encontrados no capítulo II do presente relatório, mais precisamente no ponto 2.3.5 (proficiência motora) e 2.3.6. (aptidão física), no tópico da caracterização da turma (ponto 2).

2.1.2.6.2. Avaliação Formativa

É fundamental que a avaliação ocorra ao longo de todo o processo de E-A, de modo a auxiliar os alunos a superarem as suas dificuldades, tendo sempre como objetivo o sucesso (Gonçalves & Lima, 2018). Assim, o processo de avaliação é visto como algo contínuo no tempo e importante para o desenvolvimento do aluno.

Neste sentido, a avaliação não reflete apenas o sucesso ou insucesso do aluno, reflete também sobre as práticas e as estratégias utilizadas pelo professor para ajudar os alunos a melhorar e a aprender, acompanhando a sua evolução e envolvimento nas tarefas (Gonçalves, 2012).

No EP, a avaliação formativa foi realizada ao longo de todo o ano letivo, tendo como base o PASEO (DGE, 2017), em que foi considerada a 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, tendo por base o acompanhamento da prestação dos mesmos nas aulas e num contexto não presencial.

Neste contexto, foi criada uma tabela com três dimensões, com base nas áreas de competência no PASEO, nomeadamente:

1. **Desempenho motor** - desempenho motor, consciência, domínio do corpo e progressão motora: foram considerados indicadores ao nível do desempenho e evolução nas atividades não locomotoras, locomotoras e manipulativas, e empenhamento independente do nível e sucesso nas tarefas propostas;
2. **Comunicação/Relação Professor e colegas** - linguagens e textos, informação e comunicação, relacionamento interpessoal: foram considerados indicadores à capacidade comunicativa verbal e não verbal, à expressão oral e compreensão dos conteúdos, aos episódios de discussão e reflexão, à apresentação de pesquisa feita em casa, à interação adequada com os colegas, à capacidade de trabalhar em grupo e ao sentido crítico e capacidade de resolver problemas grupais;

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 e saúde: foram tidos em consideração indicadores como, a exposição de ideias e utilidade prática destas, a autonomia na procura de respostas, a compreensão da importância das atividades, a preocupação com atingir o sucesso nas tarefas, a integração adequada das novas tecnologias no processo, a continuidade da aprendizagem em contexto não presencial.

Tendo em consideração estas dimensões, foi atribuído a cada aula uma nota em cada uma destes parâmetros, numa escala de 1 a 5, dando a média final da prestação formativa do aluno na aula em questão. Este processo, foi realizado ao longo de todo o ano letivo, à exceção de algumas atividades pontuais, enquadrando esta lógica a todas as matérias abordadas (apêndice 5).

2.1.2.6.3. Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa, ao contrário da avaliação formativa, “(...) não acompanha de forma sistemática o dia a dia do ensino e das aprendizagens” (Fernandes, 2021). De acordo com o mesmo autor, esta ocorre normalmente após os processos de E-A terem terminado, sendo o seu principal propósito recolher informação sobre o que os alunos aprenderam.

Esta avaliação, consistiu num balanço final da prestação dos alunos nas matérias, conjugando a mesma posteriormente com a média final da avaliação formativa e com os trabalhos de cariz teórico. Esta lógica, advém de a necessidade das notas serem lançadas segundo os critérios da escola, criando-se um instrumento que atende ao sistema de avaliação que o professor considera mais pertinente. Os critérios da escola de acolhimento, baseavam-se numa avaliação dividida em três grandes grupos, nomeadamente: atividades físicas (75%), aptidão física (15%) e conhecimentos (10%).

A avaliação sumativa foi realizada no final das intervenções, avaliando-se a prestação dos alunos sob certos domínios das AE de 10º ano. Ainda que as tabelas tenham sofrido algumas adaptações durante o percurso do EP, estas tiveram em consideração os indicadores avaliados no diagnóstico inicial, para permitir uma melhor comparação entre ambos os momentos. Posteriormente, foi realizado um balanço das capacidades práticas dos alunos e dos seus conhecimentos de forma fluída (questionando os alunos no decorrer da aula), em mais que um momento, para evitar uma avaliação assente em situações

esporádicas. A cada dimensão, foi então atribuída uma nota de 1 a 5, dando uma classificação final da avaliação sumativa da matéria (apêndice 6).

Ainda na avaliação sumativa de cada matéria, foi inserida a avaliação de conhecimentos, através da realização de testes teóricos disponibilizados pela *Aula Digital* da *Leya* e também de *kahoots* realizados pela professora.

Foi realizado um balanço das avaliações sumativas de todas as matérias, recolhendo-se assim a classificação final dos alunos face a estas, que posteriormente foi equacionada na avaliação final dos alunos (apêndice 7 e 8).

Através da seguinte tabela, é possível evidenciar a evolução dos alunos o longo desta PL, no que toca ao seu nível nas matérias de ensino:

Tabela 11 *Evolução dos alunos desde a avaliação diagnóstica até à avaliação sumativa.*

Matéria	Avaliação Diagnóstica		Avaliação Sumativa	
	Nível Introdutório	Nível Elementar	Nível Introdutório	Nível Elementar
ARE	13	5	8	8
Ténis	18	0	12	4
Basquetebol	10	2	7	5
Futebol	10	2	7	5
Ginástica	12	4	6	6
Badminton	15	3	6	6
Desportos de combate	12	0	8	4

Com base nesta tabela, verifica-se que, de um modo geral, foi possível desenvolver as capacidades dos alunos pois, observa-se o aumento dos níveis “elementares” e uma diminuição dos níveis “introdutórios” da avaliação diagnóstica para a avaliação sumativa. Contudo, é necessário equacionar que, ao longo do ano letivo, foram várias as alterações na turma, com 2 alunas com atestado médico para a EF, 2 alunos com atestado médico para ausência para o 2º semestre e 1 aluna grávida. Desta forma, a avaliação diagnóstica e sumativa não contemplava esses alunos (como é o caso do basquetebol, futebol, ginástica e DC).

Importante salientar, que além dos resultados positivos ao nível das matérias de ensino, verificou-se também uma melhoria ao nível da aptidão física, uma vez que, os

resultados no parâmetro “precisa melhorar” foram reduzidos enquanto, nos parâmetros “zona saudável” e “perfil atlético” aumentaram.

2.1.3. Outras atividades desenvolvidas ao longo do processo de E-A

Ao longo do ano letivo, procurou-se oferecer um leque mais variado de vivências desportivas aos alunos, através da realização de atividades pontuais que não foram inseridas em nenhuma UD. Assim, as matérias mais experienciadas foram os desportos de natureza e os desportos adaptados, através do desenvolvimento de atividades associadas a projetos da escola de acolhimento ou então, pelo interesse dos estagiários e/ou dos alunos em realizá-las.

Cada atividade possuiu os seus objetivos específicos, contudo, de um modo geral, com estas atividades procurava-se: (i) dar a conhecer um maior leque de atividades aos alunos; (ii) fomentar o gosto pela prática desportiva e pela prática de atividade física; (iii) desenvolver a capacidade de trabalho autónomo e (iv) colaborar com a Comunidade Escolar e com o Conselho de Turma, através da promoção do desenvolvimento integral do aluno.

Com isto, os alunos realizaram diversos desportos da natureza, como orientação (score, linear, estrela e borboleta) e jogos tradicionais, tiro com arco e caminhadas. Paralelamente, ainda puderam experienciar modalidades diferentes das que estavam habituados como é o caso *Ultimate Frisbee* e *Kinball*. Por fim, vivenciaram também uma realidade diferente, a realidade do desporto adaptado, através do *Boccia* e de outras atividades efetuadas com o apoio da UEE da escola de acolhimento. Para compreender mais acerca destas atividades, recomenda-se a leitura do tópico VII, mais precisamente do ponto 2 e 3.

Complementarmente, de acordo com as AE para o 10º ano na área dos conhecimentos, os alunos devem terminar o ano letivo a saber “(...) realizar a prestação de socorro a uma vítima em paragem cardiorrespiratória, no contexto das atividades físicas ou outro e interpretá-la como uma ação essencial” (DGE, 2018a). Para cumprir com este objetivo, enquadrado com o facto de maio ser considerado o “Mês do Coração”, realizou-se uma Ação de Formação de Suporte Básico de Vida (SBV). Esta, incluiu uma componente teórica realizada por enfermeiras do SANAS em que foram abordados conteúdos como: (i) a cadeira de sobrevivência do adulto, e (ii) a sequência a seguir num caso de paragem cardiorrespiratória. Esta componente teórica, foi complementada com uma sessão prática, na qual os alunos puderam efetuar manobras de reanimação em

manequins e efetuar a posição lateral de segurança em colegas. Os alunos efetuaram um relatório sobre a formação, respondendo a questões propostas num guia elaborado pelos professores, que serviria como elemento de avaliação do conhecimento adquirido.

De um modo geral esta ação de formação cumpriu com os objetivos previamente estipulados, destacando-se o envolvimento e a atenção dos alunos na mesma. A componente teórica revelou-se fundamental para a aquisição dos conhecimentos, e a componente prática essencial para consolidar o conhecimento obtido, de modo a garantir uma aprendizagem ainda mais significativa.

Contudo, reconhece-se que existe sempre espaço para melhoria, uma vez que esta ação de formação poderia ter ido além das duas turmas dos professores estagiários. Poderia ter sido aplicada a todas as turmas que estivessem a ter EF no horário da ação, porém, reconhece-se também que a limitação dos recursos materiais, nomeadamente o número de manequins, restringiu esta possibilidade. Apesar disso, salientar que o facto da ação ter sido para um número reduzido de alunos, contribuiu para um maior foco e concentração por parte dos mesmos.

Em conclusão, a ação de formação foi uma atividade bem-sucedida e fundamental para os alunos, preparando-os para agir em situações de emergências. Esta formação não só cumpre com os objetivos estabelecidos pelas AE, como também contribui significativamente para a formação de cidadãos conscientes e preparados para prestar socorro em momentos críticos.

2.1.4. Considerações e reflexões do processo de E-A

De um modo geral, considera-se a intervenção neste ano letivo positiva, verificando-se uma evolução nos alunos, não só ao nível das matérias, como ao nível do seu desenvolvimento pessoal e capacidades socio-afetivas. Os mesmos demonstraram melhorias nas suas capacidades de introspeção, de relacionamento com os colegas, de pensamento crítico, de resolução de problemas, de empatia e de autoconhecimento. O processo de estágio, mais precisamente a lecionação das aulas, foi um processo exigente, visto ser o primeiro ano em que se colocava em prática tudo o que havia aprendido ao longo dos 3 anos de licenciatura e do 1º ano do MEEFEBS.

Numa fase inicial da PL, foram sentidas diversas dificuldades, principalmente no seu planeamento, pois tratou-se da primeira vez em que iria gerir um processo de E-A de uma turma. Inicialmente, o primeiro contacto com esta realidade foi deveras assustador, em que o sentimento de incapacidade e dúvida foi constante. Desta forma, considera-se

que esta foi a fase que desencadeou mais dúvidas durante a intervenção, sendo a falta de experiência nos processos de planeamentos, quer anual, quer das UD's, verificada como um fator limitador no processo. O facto de os espaços exteriores da escola estarem em obras de requalificação, acabou por gerar uma incerteza no que se refere ao espaço de lecionação ao longo de todo o ano letivo.

Relativamente ao planeamento e conceção das UD's, este foi também um dos desafios desta PL pois, era necessário planear e criar uma ferramenta com um fio condutor para o processo de E-A, tendo sempre em conta, as necessidades, potencialidades e fragilidades dos alunos. Ainda assim, após realizada a UD, foi necessário refletir sobre a sequência dos conteúdos e também se estes estavam alinhados com as AE. A verdade é que, a realização das UD's permitiu ter uma ferramenta que auxiliasse no processo de condução e de planeamento das aulas.

Ao nível do desenvolvimento dos alunos, mais precisamente nas suas capacidades condicionais e coordenativas, verificou-se que a maioria da turma melhorou nos testes de Aptidão Física, apesar de nem todos os alunos conseguirem ter pelo menos 1 teste no perfil atlético. Assim, existiu uma melhoria generalizada ao nível do teste do senta e alcança, da agilidade, da velocidade, das flexões e dos abdominais. Igualmente, foram verificadas diversas melhorias ao nível dos alunos nas matérias de ensino.

Procurou-se abordar diversas matérias com a turma de modo que estes aumentassem o seu reportório desportivo. A utilização de ferramentas tecnológicas durante toda a PL, demonstrou ser uma ferramenta fundamental para envolver os alunos nas atividades e para aumentar os seus níveis de motivação. Procurou-se ao longo do ano, estar constantemente a desenvolver atividades e tarefas, através das novas tecnologias, que ligassem os alunos aos estilos de vida saudáveis, fora do horário das aulas de EF pois, a grande maioria da turma demonstrou não praticar nenhum exercício-físico além das aulas.

No que toca aos pontos positivos desta PL, além de todas as capacidades que foram desenvolvidas, tanto em mim como nos alunos, destaco a capacidade de oferecer aos alunos novas vivências desportivas. Neste contexto, destaco as matérias de ensino de ARE e de Ginástica, que inicialmente os alunos estavam receosos estavam receosos com a sua abordagem, sendo que no final de ambas, se verificou uma grande evolução ao nível motor e pessoal e inter-relacional nos alunos.

Também considero que a gestão das aulas foi um aspeto positivo. Diante das obras de requalificação dos campos exteriores, nos dois primeiros períodos, fui designada para

utilizar um espaço externo à escola. Nos dias de chuva, existiu a necessidade de adaptar as aulas, transformando-as em sessões teóricas focadas na avaliação dos conhecimentos dos alunos. O mais relevante é que, independentemente de haver ou não espaços desportivos disponíveis, foi possível abordar uma variedade de conteúdos. Conseguiu-se atender às diretrizes estabelecidas pelo grupo de EF e pelas AE, além de se promover o desenvolvimento holístico dos alunos.

Como aspetos menos positivos, considero o facto de não ter conseguido efetuar um planeamento anual logo no início do ano letivo pois, a incerteza dos espaços em que iria lecionar influenciou esse planeamento, transformando-o planeamento por períodos, como referido no tópico sobre a reflexão do planeamento anual. Em retrospectiva, considera-se que o facto de não terem sido desenvolvidas algumas atividades fora da escola, um ponto menos positivo, uma vez que se pretendia realizar atividades de canoagem e de *Stand Up Paddle*. Este seria um fator que iria aumentar o relacionamento positivo entre a professora e os alunos, contribuindo para a motivação dos alunos para as aulas de EF.

Considero que a realização dos testes (sociométrico e estilo de vida) no início do ano letivo, foi uma ferramenta fundamental para compreender a turma e as suas dinâmicas, facilitando a posterior abordagem do professor à turma. Até ao fim do ano letivo verificaram-se algumas alterações na turma. Porém, o maior desafio neste sentido, verificou-se aquando da entrada de um aluno ucraniano na turma, que não compreendia português nem inglês e que possuía muitas dificuldades nas habilidades motoras básicas e, conseqüentemente, em todas as matérias abordadas. Para combater esta dificuldade, utilizaram-se as novas tecnologias como forma de comunicação e, o auxílio do orientador cooperante e do colega de estágio para desenvolver um trabalho mais individualizado e inicial com o aluno.

Para finalizar e efetuando um balanço geral, considera-se que a PL na turma de 10º ano foi positiva, terminando-a com o sentimento de “dever cumprido”, o qual no início do estágio era “não vou conseguir”. Como referido, desenvolveu-se as capacidades coordenativas e condicionais dos alunos, bem como seu nível nas matérias. Adicionalmente, também se notou que os alunos desenvolveram a autonomia e o trabalho em equipa, acabando por saberem quais os seus pontos fortes e fracos, quais os dos colegas, e como é que os poderiam ajudar. Além disso, foi possível desenvolver diversas competências enquanto futura profissional de EF, no que toca aos planeamentos (anual,

UDs, aulas), à flexibilidade posterior em aplicar o que tinha sido planeado, em realizar ajustes em cima da hora e no processo de diagnóstico e de prescrição.

2.2. Lecionação à turma de 2º ciclo

A PL do MEEFEBS, contempla a lecionação de um conjunto de seis aulas dirigidas a uma turma de 2º ciclo. Em consonância com os protocolos estabelecidos pela UMa, os professores estagiários lecionaram estas aulas numa segunda instituição de acolhimento. Esta prática representou um desafio completamente distinto, quando comparado com a lecionação no ensino secundário, proporcionando aos futuros professores uma oportunidade única de desenvolvimento pessoal e profissional.

Foi assim atribuída uma turma de 5º ano, sendo inicialmente necessário observar 2 aulas dessa turma, para compreender toda a dinâmica grupal. Nessas observações foi possível dialogar com o professor da turma de modo a aferir algumas características da turma, condições especiais para as aulas, assim como, o material disponível. Suplementarmente, o professor realizou um pequeno relatório sobre as matérias a bordar na turma e informou que iria lecionar blocos de 50 minutos, totalizando um total de 6 blocos.

2.2.1. Caracterização da turma

Caracterizar a turma é essencial para compreender as dinâmicas internas, identificar potencialidades, necessidades e fragilidades, e assim adotar as estratégias pedagógicas mais adequadas, garantindo um processo de E-A eficaz.

A turma do 5º ano era composta por 22 alunos, dos quais 10 do sexo feminino. Destacava-se uma aluna particularmente introvertida, que parecia excluída pelos colegas. Em termos de proficiência motora, a turma apresentava uma grande heterogeneidade, com alguns alunos com uma boa destreza, enquanto outros revelavam dificuldades, sobretudo nas habilidades motoras básicas. Quando o professor pedia para formar grupos, notava-se que os alunos tendiam a separar-se por género, os rapazes evitavam incluir as raparigas nas atividades desportivas, e estas, por sua vez, preferiam não interagir com os rapazes.

Com base nas observações realizadas, antes de iniciar as aulas, o professor responsável partilhou alguns pontos importantes, nomeadamente, a necessidade de explicar as tarefas de forma rápida e clara, usando uma linguagem adequada à faixa etária dos alunos. Analisando a situação, considerou-se essencial propor exercícios que

promovessem o divertimento e a competição, realizar aquecimentos através de jogos lúdicos para aumentar a motivação dos alunos no aquecimento e, por fim, estabelecer regras claras para evitar comportamentos desviantes.

Concluindo, esta era uma turma bastante motivada para as aulas de EF, mas com uma atitude menos assertiva, tanto no comportamento como na linguagem durante as atividades. Era uma turma muito competitiva, mas que, por vezes, se envolvia facilmente em conflitos, abandonando ocasionalmente os exercícios.

2.2.2. Fase de lecionação

Após realizadas as observações e após conhecer a turma, o professor responsável pela mesma sugeriu que a lecionação incidisse no futebol, nos 6 blocos. Esta matéria de ensino teria como objetivo o desenvolvimento de algumas fragilidades que tinham sido identificadas aquando das observações, nomeadamente, as dificuldades nas habilidades motoras básicas, na coordenação, no trabalho em equipa, na regulação emocional, no *fairplay*, na comunicação, na dinâmica e interação entre alunos.

Porém, aquando da primeira aula, os alunos manifestaram estar cansados de jogar futebol, indicando que desde o início do ano letivo abordavam essa matéria de ensino. Posto isto, e considerando que esta turma possuía um professor coadjuvante, em conversa com o mesmo e com o responsável pelo grupo de EF, estes deram o avale para lecionar outra(s) matérias de ensino, pedido até para experimentar “coisas diferentes”, aumentando assim o repertório desportivo dos alunos.

Tendo estas afirmações em conta, optou-se por efetuar cada aula com uma matéria diferente, sendo que, se realizou um conjunto de aulas relacionadas com os JDC (futebol, andebol, jogos pré-desportivos e *ultimate frisbee*) e outro conjunto acerca de DC e ARE.

Foi fundamental definir diversas estratégias, tendo em conta as especificidades da turma, nomeadamente: (i) definir bem as regras de funcionamento das aulas, para evitar comportamentos de desvio e fora da tarefa, rentabilizando o tempo de aula; (ii) apresentar no início de cada aula os objetivos e os conteúdos da mesma; (iii) efetuar o aquecimento através de jogos lúdicos, aumentando os níveis motivacionais; (iv) efetuar equipas mistas promovendo a interação entre ambos os sexos; (v) realizar exercícios lúdicos e competitivos, apelando a ética e ao *fairplay* e (vi) terminar as aulas com a realização de alongamentos, aproveitando o retorno à calma para conversar com os alunos e abrir um espaço de reflexão acerca da prestação dos mesmos e dos conteúdos abordados na aula.

Ao nível das aulas lecionadas com base nos JDC, iniciou-se com o futebol e, após perceber as dificuldades dos alunos, realizou-se um conjunto de jogos pré-desportivos que objetivavam a manipulação de diversos objetos de jogo, quer com a mão quer com o pé, e o desenvolvimento as habilidades motoras básicas. Seguidamente, passou-se para o andebol, em que os alunos já possuíam mais facilidade na manipulação da bola, contudo, possuíam muita dificuldade na ocupação racional do espaço e na progressão no terreno de jogo. Foram então, realizados exercícios que visavam a melhoria dessas necessidades. Na aula seguinte realizou-se o *ultimate frisbee*, em que os alunos já possuíam algum conhecimento acerca da modalidade, visto que o professor coadjuvante já havia lecionado em anos anteriores. Porém, a manipulação do objeto de jogo manifestou ser uma dificuldade, tendo sido realizados diversos exercícios que obrigavam os alunos a lançar em curtas e longas distâncias, e também entre pares. Para terminar esta matéria, foi explicado o formato do jogo de *ultimate frisbee*, sendo este um pouco complexo para os alunos, pelo que foram criadas variantes para facilitar este processo.

Nos DC, utilizou-se pequenos combates com muitas variantes, para que os alunos experienciassem diversas componentes nomeadamente, força vs força, retirada do ponto de aplicação e movimentos redondos. Esta foi uma aula muito entusiasmante para os alunos, os quais demonstraram estar muito motivados, principalmente por os alunos afirmarem nunca ter praticado DC. Ainda assim, salientar que através dos DC procurou-se desenvolver nos alunos a relação com o colega, com os alunos que estavam constantemente a trocar de par, interagindo com colegas diferentes e com diferentes características para equacionar nos combates.

Para finalizar a leção, foi realizada uma aula de ARE também com o objetivo de desenvolver a capacidade relacional dos alunos, o ritmo e a coordenação, através da aprendizagem de duas coreografias e de jogos lúdicos.

De um modo geral, nesta leção foi necessário inculcar regras e normas para que fosse possível rentabilizar o tempo de aula. A verdade é que um período de 50 minutos por 6 blocos não se revelou suficiente para dar muita autonomia aos alunos, uma vez que estes também não estavam habituados a tê-la. Ainda assim, após as três primeiras aulas, os alunos tornaram-se mais autónomos na montagem e desmontagem do material, na criação de algumas variantes nos jogos lúdicos e nas escolhas das equipas.

2.2.3. Reflexão crítica

Durante o EP, a possibilidade de lecionar uma turma de 2º ciclo tornou-se uma mais-valia para o processo de formação, pois, foi possível adquirir algum conhecimento e experiência relativamente a uma turma com características distintas da turma do ensino secundário. Verifica-se assim, que lecionar EF em turmas de 2º ciclo e em turmas do ensino secundário, requer uma diferente abordagem para atender às necessidades de desenvolvimento físico, psicológico e social dos alunos em cada faixa etária.

Relativamente aos aspetos menos positivos desta experiência, saliento o facto de considerar-se 6 aulas um período curto para conseguir estabelecer um bom relacionamento com os alunos, assim como, perceber as necessidades de todos e poder intervir de acordo com as mesmas. Assim, com um maior número de aulas seria possível desenvolver uma experiência mais enriquecedora, permitindo aos alunos uma aprendizagem mais significativa.

O facto de terem sido abordadas diversas matérias de ensino, foi um ponto fundamental para o desenvolvimento dos alunos, considerando que o leque de vivências desportivas destes alunos era muito reduzido. Procurou-se oferecer o máximo de experiências possíveis, no sentido de fomentar o gosto pela prática desportiva e por sua vez, quem sabe, promover um estilo de vida ativo. Contudo, saliento que este fator pode tornar-se também um aspeto menos positivo, pois, acaba por não ser possível criar uma sequência lógica, progressiva e contínua de aprendizagem.

Neste sentido, apesar de ter sido um curto período de leção, foi possível verificar desenvolvimento nos alunos, principalmente ao nível das regras de funcionamento da aula e do comportamento dos mesmos, assim como melhorias no comportamento e no empenho.

Através de uma comparação entre o que é lecionar a turma de 10º *versus* o que é lecionar a turma de 5º ano, verifica-se que existem algumas diferenças ao nível da estruturação das tarefas, assim como das funções de ensino, principalmente no que toca à apresentação dos conteúdos. Esta função de ensino, para ambas as turmas lecionadas, teve de ser efetuada com os alunos de costas para os estímulos para não potenciar momentos de distração, contudo, na turma de 5º ano, quer na apresentação de conteúdo inicial quer na apresentação de cada tarefa, era necessário efetuar uma apresentação mais breve, objetiva e com uma linguagem clara pois, os alunos não mantinham a atenção durante muito tempo e possuíam dificuldade em reter muita informação.

Outro fator no qual se sentiu mais dificuldade foi o facto da turma de 5º ano possuir 22 alunos e a de 10º ano possuir apenas 18 alunos, dos quais apenas 14 realizavam as aulas práticas. As dificuldades, foram ao nível organizacional e ao nível do controlo da turma, considerando que os alunos do 5º ano tendem a ter mais comportamentos fora da tarefa tornando-se mais difícil gerir, o que acaba por aumentar o tempo despendido à gestão da aula. Paralelamente, uma turma maior requer mais atenção individualizada por parte do professor. Com 22 alunos, é mais desafiador monitorizar o progresso de cada um e oferecer ajuda, o que é essencial para o desenvolvimento de cada aluno. Em contraste, uma turma de 14 alunos permite uma abordagem mais personalizada e detalhada, facilitando a identificação de dificuldades específicas.

Ainda assim, em ambas as turmas foi possível verificar que o fator competição é sempre bem aceite pelos alunos, aumentando o empenho em participar, a motivação e o trabalho em equipa. Contudo, quando os alunos enfrentavam a derrota, demonstravam indícios de frustração e decepção, chegando por vezes a desmotivar. Neste sentido, em ambas as turmas procurou-se potenciar competições saudáveis, com foco no reforço, desempenho nas aulas, na cooperação e em trabalho mútuos.

Para finalizar, considera-se que esta experiência foi uma mais-valia, para a formação como futura profissional, pois permitiu entrar em contacto com uma realidade diferente da habitual, tornando-se enriquecedor poder desenvolver estratégias e metodologias que atendessem às necessidades e características de uma turma completamente distinta da turma de estágio.

2.3. Auxílio na leção das aulas de Atividades Rítmicas Expressivas

Durante o EP, surgiu a oportunidade de auxiliar os colegas de estágio, de outra instituição de acolhimento, na leção das aulas da UD de ARE. Após compreender as expectativas e objetivos dos professores estagiários, decidiu-se aceitar a proposta de colaborar nas aulas, totalizando três turmas.

Estas turmas, de 8º, 9º e 10º anos, apresentavam características muito variadas, o que proporcionou uma adaptação das metodologias de ensino. Na turma do 9º ano, foi evidente um maior desinteresse e incidência de comportamentos fora da tarefa, o que exigiu um controlo mais rigoroso da turma. Em contrapartida, os alunos do 8º e 10º anos mostraram-se mais motivados e empenhados nas aulas de ARE. Em todas as turmas, o foco passou pelo ensino de danças sociais, como o cha-cha-cha e o merengue.

Adicionalmente, na turma do 10º ano, foram também ensinadas duas danças tradicionais: "água leva ao regadinho" e "sariquité".

A metodologia utilizada baseou-se, primeiramente, na aprendizagem dos passos básicos, e, gradualmente, introduziram-se coreografias mais elaboradas. A turma do 9º ano apresentou maiores dificuldades, necessitando de mais tempo para assemelhar todas as coreografias. No início de cada aula, os professores estagiários propunham aos alunos atividades de ritmo e de coordenação motora através de um percurso com arcos, ajustados em função do nível de escolaridade de cada turma. Posteriormente, na fase principal da aula, predominava uma intervenção centrada nas danças sociais e folclóricas. Adicionalmente, em cada aula, os alunos participavam em coreografias do *Just Dance Now*, uma atividade sugerida pelo nosso núcleo de estágio, visto que nas nossas turmas, esta metodologia tinha sido um sucesso.

Em jeito de reflexão, ter auxiliado na lecionação das aulas de ARE, em três turmas diferentes, foi um processo enriquecedor para o percurso no EP, pois ofereceu a oportunidade de contactar com anos de escolaridade distintos e permitiu realizar uma adaptação e uma abordagem pedagógica considerando as necessidades, características e interesses específicos de cada turma. Cada turma, por apresentar uma faixa etária diversificada, acabou por demonstrar desafios e oportunidades distintas, as quais enriqueceram a experiência de estágio, solicitando assim diferentes tomadas de decisão, o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas e, essencialmente, da capacidade de adaptação de uma tarefa às dificuldades dos alunos.

3. Assistência às aulas

No âmbito do EP do MEEFEBS, é solicitada realização de observações a diferentes colegas estagiários e a professores experientes. O principal objetivo destas observações passa por analisar diferentes realidades educativas e as diversas metodologias adotadas nas mesmas.

3.1. Enquadramento e objetivos

A observação assume um papel crucial na melhoria do processo de E-A, sendo considerada como um catalisador de mudança nas escolas, permitindo estabelecer um contacto com diversas metodologias utilizadas pelos professores, sendo uma componente

essencial para o desenvolvimento profissional (Reis, 2011). Este processo, torna-se uma ferramenta de aprendizagem, pois permite aprender a ensinar, a investigar e a ser uma professora reflexiva (Serafini & Pacheco, 1990). Este processo de observação é fundamental para que haja um aumento dos conhecimentos e das capacidades profissionais, através da reflexão sobre o observado, sendo possível identificar, refletir e superar as fragilidades individuais e/ou coletivas (Reis, 2011).

Neste contexto, surgem diversas formas de observar, podendo-se recorrer ao auxílio de ferramentas como por exemplo, as fichas ou grelhas de observação, que contemplam parâmetros com os atos pedagógicos a serem observados. Quando o instrumento de observação é bem aplicado, pode gerar um aumento de motivação, quer no observador que no observado, pois permite ganhar consciência sobre a interação entre o professor e o aluno (Martins, 2011). A utilização de grelhas de observação, permite que se partilhem experiências entre professores e estagiários, desenvolvendo a melhoria do desempenho docente (Nodari & Almeida, 2012).

A troca de experiências, de metodologias de ensino, de situações de aprendizagem e de estratégias didático-pedagógicas, é essencial para o desenvolvimento pessoal e profissional de um professor. Este processo permite filtrar e selecionar práticas relevantes para a atuação docente, procurando a melhoria do desempenho docente e a promoção de um processo de E-A eficaz. Neste sentido, para que este processo seja realmente benéfico para o observador e para o observado, é fundamental que este ocorra num ambiente de partilha e de respeito, com ambos dispostos a aprender e/ou a corrigir as metodologias adotadas (Reis, 2011).

Para o processo de observação, foram definidos um conjunto de objetivos, nomeadamente: (i) desenvolver e aprimorar a capacidade de observação, análise e reflexão; (ii) refletir e analisar as estratégias didático-pedagógicas, metodologias, comportamentos adotados pelo professor e (iii) refletir criticamente e comparar a intervenção dos professores de diferentes ciclos de ensino, com o objetivo de melhorar a intervenção no processo de E-A.

3.2. Metodologia e procedimentos

Ao longo do EP, identificam-se duas fases principais que definiram a metodologia utilizada para a realização das observações. A primeira fase, consistiu na distribuição de um instrumento de observação denominado “Ficha de Classificação para Analisar e

Avaliar o Processo de Ensino/Aprendizagem” adaptada de Quina (2009) (anexo 4). Seguidamente, foi-nos explicado o funcionamento deste instrumento e, posteriormente, realizaram-se sessões de treino com determinação da fiabilidade entre os professores estagiários, através da observação de uma aula comum.

A “Ficha de Classificação para Analisar e Avaliar o Processo de Ensino/Aprendizagem” adaptada de Quina (2009), contempla seis grandes categorias nomeadamente: apresentação de conteúdo, apresentação dos exercícios, supervisão da prática, organização, seleção de exercícios e conclusão da aula. Dentro de cada categoria, são apresentadas diversas competências/comportamentos a observar, sendo registada a frequência com que o professor a efetua, numa escala de 1 (nunca) a 5 (sempre).

A segunda fase, foi caracterizada pela fase prática, em que se observaram aulas de professores experientes e estagiários.

Paralelamente, ao longo de todo o EP, efetuou-se a observação de todas as aulas do colega de estágio, sendo uma forma de analisar as suas metodologias de ensino, as suas estratégias para a prática pedagógica e contribuir para o enriquecimento do processo de E-A.

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

3.3. Reflexão Crítica

Tendo em consideração as observações efetuadas, realiza-se agora uma reflexão crítica e geral do desempenho dos docentes experientes e dos professores estagiários, de acordo com as seis dimensões apresentadas no instrumento de observação.

De um modo geral, os professores experientes apresentam a aula de uma forma clara e objetiva. No entanto, nem sempre apresentam os objetivos da mesma, sendo este um ponto fundamental para que os alunos compreendam o porquê da aula e dos exercícios escolhidos. Um professor experiente demonstrou dificuldades em manter a atenção da turma aquando da apresentação, sendo fundamental este professor desenvolver estratégias para melhorar esta situação, como por exemplo, colocar os alunos de costas para possíveis focos de distração ou apresentar imagens/vídeos ilustrativos à aula. Nos professores

estagiários, observámos uma maior preocupação na colocação dos alunos, na apresentação dos objetivos e na pontualidade no horário de início da aula.

Relativamente à apresentação dos exercícios, verificou-se que existem professores experientes que preferem recorrer à demonstração para que os alunos compreendam melhor o que lhes é pedido, enquanto outros professores possuem dificuldade em manter a atenção dos alunos aquando da sua explicação. Neste caso, os professores com maior dificuldade poderiam demonstrar o que pretendem, garantindo assim, uma maior atenção por parte dos alunos ou então, pedir a um aluno que demonstre enquanto explicavam, efetuando questões à restante turma. Os professores estagiários demonstraram um maior cuidado nesta parte da aula, através da demonstração por parte dos mesmos, da demonstração através de um aluno ou até, através de imagens/vídeos, conseguindo captar com maior facilidade a atenção dos alunos.

A supervisão da prática é um aspeto fundamental durante a aula de EF, e os professores experientes no geral, demonstram maior facilidade em supervisionar a prática dos alunos. Entre os estagiários, a supervisão varia: enquanto um professor demonstra uma supervisão ativa e consistente, com projeção de voz e fornecimento de *feedbacks* frequentes, outro adota uma postura passiva, intervindo pouco durante a prática.

No que concerne à organização da aula, dos professores experientes observados, alguns apresentam uma boa organização das aulas, utilizando eficazmente o espaço e gerindo adequadamente o tempo. No entanto, um professor não utilizava sinais claros para organizar transições, o que tornava a aula menos fluída. Contudo, todos os professores observados, apesar de se preocuparem com a gestão do tempo de aula, iniciavam a mesma com algum atraso, começando-a, por vezes, com 10 a 15 minutos de atraso. Os professores estagiários, por sua vez, procuravam rentabilizar a aula ao nível da sua organização, utilizando os alunos como ajudantes na montagem e desmontagem de material.

Relativamente à seleção de exercícios, alguns professores experientes apresentavam uma seleção de exercícios variada e ajustada ao nível dos alunos. Os professores estagiários, de um modo geral, tendiam a escolher exercícios mais lúdicos e desafiantes, apresentando também mais variantes para um mesmo exercício. Porém, um dos professores estagiários observados não demonstrou esta consistência, sendo que por vezes, não escolhia exercícios adequados para as necessidades dos alunos.

Na fase de conclusão da aula, a maioria dos professores experientes observados, não efetuava nenhuma ligação com as aulas seguintes ou até mesmo uma reflexão sobre

a própria aula, apesar de, uma das professoras observadas reforçar o cumprimento dos objetivos e promover uma reflexão dos alunos, estabelecendo normalmente, tarefas para a aula seguinte. Entre os professores estagiários, havia uma tendência para destacar o cumprimento dos objetivos e preparar os alunos para a aula seguinte, informando-os do conteúdo e deixando por vezes, uma tarefa para casa. Apesar disso, um dos professores estagiários demonstrou ter dificuldade em manter a atenção dos alunos, acabando por não resolver os momentos de distração dos mesmos.

Através das observações realizadas, foi possível verificar que cada professor possui a sua própria metodologia, resultando, assim, em diferentes tipos de comportamentos quer entre professores experientes, quer entre professores estagiários. A principal diferença notada, quer dos professores experientes entre si, quer dos estagiários, quer ambos os grupos, foi na fase de apresentação da aula e na fase de conclusão pois, os professores estagiários demonstravam uma maior preocupação em apresentar os objetivos da aula, os conteúdos e, na fase de conclusão, estabelecer ligação com as aulas seguintes, colocando os alunos a refletir e, juntamente com estes, refletirem sobre a obtenção dos objetivos para a aula. Creio que este seja um ponto fundamental para desenvolver nos alunos o pensamento crítico, assim como a compreensão quer da aula, quer dos exercícios.

Posto isto, considera-se que este processo de observação, quer a professores experientes, quer a estagiários, foi uma mais-valia para o desenvolvimento pessoal e profissional, uma vez que permitiu observar “de fora” as aulas de EF. Após começar a lecionar, começa-se a possuir uma noção mais concreta do que é preparar e dinamizar uma aula de EF, pois analisar aulas dadas por outros professores permite aferir metodologias e estratégias didático-pedagógicas, bem como as suas potencialidades, limitações e eficácia, atendendo a um contexto específico. Posto isto, torna-se possível refletir sobre as metodologias e estratégias com as quais me identifico, reforçando e refletindo no tipo de professora que pretendo ser.

V. Ações Científico-Pedagógicas

No MEEFEBS da UMa, os vários núcleos de estágio são desafiados a organizar e executar ações de natureza científico-pedagógica. Estas ações têm como objetivo fornecer aos professores da EF da Região Autónoma da Madeira (RAM), ferramentas que os ajudem a aprimorar a sua prática docente, além de divulgar os temas de investigação explorados pelos professores estagiários.

De acordo com as diretrizes do MEEFEBS, os núcleos de estágio são responsáveis pela realização de duas ações: a Ação Científico-Pedagógica Coletiva (ACPC) e a Ação Científico-Pedagógica Individual (ACPI). A ACPC tem um caráter mais público e abrange um público-alvo vasto, incluindo professores de diversas escolas, entidades e alunos universitários. A ACPI é direcionada especificamente aos professores da escola onde o estágio ocorre.

Seguidamente, descreve-se, de forma mais detalhada as ações, através da apresentação dos seguintes tópicos: descrição da ação, os objetivos e justificação da escolha do tema, dinamização e, para finalizar, a reflexão sobre as mesmas.

1. Ação Científico-Pedagógica Individual

1.1. Descrição da ação

A ACPI, é uma formação direcionada aos grupos disciplinares de EF da escola de acolhimento. Esta ação aborda temas relacionado com a disciplina de EF, sob uma perspetiva científico-pedagógica, tendo como objetivo desenvolver e apresentar ferramentas didáticas e pedagógicas aos professores, abrindo assim um espaço para debate e reflexão entre todos os participantes.

Com a realização desta ação, foi possível desenvolver um artigo científico (apêndice 10) e uma comunicação em formato póster (apêndice 25), ambos apresentados no Seminário de Desporto e Ciência 2024, organizado e dinamizado pelo Departamento de EF e Desporto da Faculdade de Ciências Sociais da UMa.

1.2. Objetivos e justificação do tema

Para a ACPI, tinha-se como objetivo abordar um tema que fosse relevante para os professores e para a sua prática letiva, algo que fosse inovador, acessível e facilmente aplicável nas aulas de EF. Além disso, pretendia-se combinar uma componente teórica e

prática, de modo a permitir que os professores colocassem em prática a proposta apresentada.

A temática da ACPI foi definida, sendo ela “Inovação e tecnologias na Educação Física: Propostas de intervenção sem barreiras espaciais”, focando-se na utilização de aplicações digitais nas aulas de EF, nomeadamente das aplicações *CoachNow* e *Stridekick*.

Optou-se por focar nesta temática, para apresentar aos professores de EF ferramentas para tornar as aulas mais motivadoras, promovendo um maior envolvimento dos alunos nas atividades. A utilização de novas tecnologias, faz cada vez mais parte do dia a dia dos alunos, permitindo alinhar as práticas pedagógicas com os interesses e hábitos tecnológicos dos jovens. É possível verificar que a tecnologia pode ser um catalisador da AF, da proficiência motora e do envolvimento dos alunos. Estudos como os de Zhamardiv et al. (2020), Krestschmann (2017) e Lee & Lee (2021), demonstram uma correlação positiva entre o uso de tecnologia e o aumento da AF, da motivação e da concentração no desenvolvimento da tarefa. O impacto vai mais além, com Casey e Jones (2011), a observarem um maior empenho motor dos estudantes, apontando para o potencial da tecnologia em aprimorar não apenas as capacidades físicas, mas também o foco e o empenho nas tarefas.

Outro fator principal pela qual decidimos abordar esta temática aos professores de EF, foi o facto de num estudo efetuado por Baeta e colaboradores (2023), se verificar que, em Portugal, 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 no quotidiano da nossa sociedade, pois, assim como afirmam Bento et al. (2023), a utilização da tecnologia pode ser um instrumento que venha potenciar o processo de E-A.

Após a definição da temática geral, definiram-se os seguintes objetivos: (i) apresentar propostas de ferramentas pedagógicas e tecnológicas, para promoção da atividade física e de análise e acompanhamento do aluno; (ii) analisar o impacto da utilização destas ferramentas nos níveis de atividade física e na perceção dos alunos e (iii) refletir sobre a utilização desta ferramenta nas aulas de EF.

Após ter sido definida a temática geral para a ACPI, definiram-se duas temáticas específicas, nomeadamente:

- Inovação e tecnologias na Educação Física: Propostas de promoção de hábitos saudáveis – associada à aplicação *Stridekick*;

- Inovação e tecnologias na Educação Física: Propostas de análise e acompanhamento do aluno - associada à aplicação *CoachNow*.

1.3. Planeamento

De forma a tornar a ACPI mais fluída, os dois professores estagiários optaram por realizar as apresentações teóricas, apresentando posteriormente uma sessão prática relativamente às duas aplicações.

Após a definição da temática e dos seus objetivos, passou-se para a definição da data e do local para a realização da ACPI. Esta decisão foi feita em coordenação com os orientadores cooperante e científico, com os grupos de EF da escola e ainda com o delegado de EF. A ACPI, foi agendada para dia 21 de fevereiro de 2023, com início às 17h00 e término previsto para as 18h00.

Com isto, foi realizado um cartaz alusivo (apêndice 13), com a apresentação da data da ação, as temáticas, os horários, os contactos dos professores estagiários, bem como uma ficha de inscrição para controlo do número de professores a participar na ação.

Assim sendo, a ação foi organizada da seguinte forma:

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

Tendo em atenção a temática a apresentar, optou-se por efetuar uma sessão prática sobre as aplicações, sendo que se pretendia criar um manual de instruções para a utilização das duas aplicações apresentadas e, no dia da ACPI, colocar um desafio e ajudar os professores a compreender e a explorar ambas as aplicações.

Foi igualmente previsto a realização de um *coffee break* no final da ação, de modo a potencializar a criação de um espaço de convívio e de debate sobre os conteúdos, e também para que os professores respondessem ao questionário de avaliação da mesma.

Por fim, com alguns meses de antecedência, requisitou-se a sala e o material audiovisual para a concretização da ACPI, sendo que no dia anterior à mesma, se efetuaram todos os preparativos para a realização do *coffee break*.

1.4. Concretização

Conforme planejado, antes do início das comunicações, foi concedido uma breve tolerância de cinco minutos, para garantir que todos os participantes possuíam a oportunidade de estarem presentes desde o início da apresentação.

Posteriormente, iniciou-se a apresentação com apoio de um PowerPoint, atribuindo-se a cada estagiário um total de 15 minutos. Em ambas as comunicações, contextualizou-se e enquadrou-se as temáticas de forma clara, apresentando uma visão geral sobre as aplicações digitais apresentadas, evidenciando as suas principais potencialidades e eventuais limitações.

Após a conclusão das comunicações teóricas, deu-se início à componente prática, que envolveu o processo de instalação e de configuração pelos professores que assistiram à ação. Para facilitar o processo, foi disponibilizado um manual de utilização (apêndice 18), elaborado pelos estagiários, para orientar os professores na configuração e utilização das aplicações.

Durante a componente prática, os professores começaram a instalar e a configurar as aplicações, um processo que gerou algumas dúvidas, sendo disponibilizado mais tempo para esta fase, do que inicialmente previsto. Posteriormente, foram propostos desafios: (i) no caso da aplicação *Stridekick*, os professores foram convidados a criar um desafio de AF e a adicionar um colega; (ii) na aplicação *CoachNow*, o professor estagiário compartilhou um vídeo no grupo criado com os docentes, solicitando-lhes que analisassem o vídeo com base nos critérios previamente indicados.

Para encerrar a sessão prática, organizou-se um *coffee break*, promovendo um momento de convivência e troca de experiências, bem como para solicitar aos docentes *feedbacks* sobre a ação e esclarecimento de algumas dúvidas. Por fim, os professores preencheram um questionário de avaliação da ACPI, contribuindo para o processo de avaliação e autoavaliação da mesma.

1.5. Reflexão crítica

De uma forma generalizada, os objetivos propostos para a ACPI foram alcançados. Os temas apresentados estavam relacionados com a implementação das novas tecnologias nas aulas de EF, sendo esta uma temática de interesse para os professores, uma vez que, cada vez mais as novas tecnologias fazem parte da vida dos alunos. O principal indicador do interesse dos professores, nesta temática, foi a taxa de adesão à

ACPI, pois apesar da sua participação ser facultativa, contamos com a participação de 21 professores (88%). Esta taxa de adesão é inerente à divulgação e ao contacto direto durante a apresentação da ação, bem como à coordenação com o grupo de EF, com o intuito de coordenar uma data e horário.

No que toca à apresentação propriamente dita (apêndice 11), considera-se que esta foi bem-sucedida, com cada estagiário a cumprir o seu tempo e a utilizar uma linguagem clara e objetiva, potenciando a atenção dos envolvidos. Paralelamente, após a apresentação e quando o colega se encontrava a realizar a transição para a componente prática, através da apresentação dos códigos QR para a instalação das aplicações, rentabilizou-se esse tempo de transição para distribuir os manuais de utilização, visto que este seria necessário para a componente prática.

Este manual de utilização/instruções, foi um fator muito positivo para a ACPI, pois os professores demonstraram algumas dificuldades na exploração das aplicações, sendo o manual uma ferramenta fundamental para combater essas dificuldades.

A componente prática, considera-se que poderia ter sido encarada de outra forma, uma vez que se perdeu muito tempo com a instalação e configuração das aplicações. Este aspeto menos positivo, poderia ser minimizado com a instalação previamente das mesmas.

O *coffee break*, também foi um ponto fundamental da ACPI, pois proporcionou a todos os participantes a criação de um espaço de debate, reflexão, interação e esclarecimento de dúvidas tendo como base, o convívio.

De uma forma geral, considera-se que a ACPI foi bem-sucedida e com um *feedback* positivo por parte dos professores. Este facto, verificou-se através do questionário realizado para aferir a avaliação e auxiliar na autoavaliação da ACPI, onde a avaliação global dos professores foi de 100% no nível 5, que era o nível máximo. Assim, destaca-se a relevância dos temas abordados, com a inclusão de uma sessão prática e a realização de um *coffee break* como elementos cruciais para despertar o interesse dos docentes da escola de acolhimento.

O questionário realizado para avaliar a ACPI (apêndice 12), revelou um *feedback* positivo dos professores em relação ao ritmo da ação, ao conteúdo apresentado e à sua aplicabilidade na prática profissional. Todos os participantes classificaram o ritmo da sessão com a nota máxima, apesar do ligeiro atraso inicial e das dificuldades na transição entre as componentes teórica e prática, causadas pela instalação das aplicações. A maioria dos professores (90,5%), ficou muito satisfeita com a duração da apresentação, porém,

alguns indicaram que gostariam de ter mais tempo para explorar as temáticas e a componente prática. No que toca ao conteúdo, 85% considerou que este correspondeu às expectativas, e 76,2% avaliaram a aplicabilidade das ferramentas na prática docente com a nota máxima, embora houvesse algumas dificuldades com a implementação da aplicação *CoachNow*.

Relativamente aos objetivos da ação, considera-se que foram cumpridos, pois todos os professores reconheceram a relevância das temáticas abordadas e a utilidade das ferramentas apresentadas. O mesmo se verificou no rigor e clareza na apresentação e na metodologia adotada, o que demonstra que a ação foi eficaz relativamente à transmissão de conhecimentos pertinentes e na exploração das duas aplicações digitais. No entanto, os resultados sugerem que a preparação prévia dos participantes para a parte prática poderia ter otimizado a dinâmica da sessão.

Relativamente aos aspetos mais positivos da ação, segundo os professores, estes passaram pela transmissão de informação de forma clara e precisa, pela objetividade da ação, pelas potencialidades das aplicações, pelo incentivo à utilização das novas tecnologias nas aulas de EF, pela apresentação de ferramentas úteis e pela existência de um *coffee break*.

Como aspetos menos positivos, a grande maioria das respostas assentou em “nada a referir”, contudo, foi possível verificar que deveria ter sido disponibilizado mais tempo para a componente prática pois, seria mais fácil compreender e explorar as aplicações. Assim, considera-se que foi utilizado demasiado tempo no processo de instalação e de registo na aplicação. A observação da utilização das aplicações pelos alunos em contexto escolar (ex: na aula), seria também, na nossa perspetiva, um aspeto a integrar numa futura intervenção.

Em suma, a ACPI tinha como principal objetivo a introdução de temáticas inovadoras e de ferramentas tecnológicas nas aulas EF, despertando o interesse dos professores e oferecendo recursos práticos e acessíveis. Com a participação de 21 professores (88%) e dos 2 orientadores de estágio, superámos as expectativas iniciais. Espera-se que as aplicações sejam integradas nas aulas, promovendo hábitos saudáveis nos alunos, facilitando o processo de E-A.

2. Ação Científico Pedagógica Coletiva

2.1. Descrição da ação

Os vários núcleos de estágio do MEEFEBS, juntamente com os seus orientadores científicos e cooperantes, têm a responsabilidade de organizar a ACPC. Esta ação, é dirigida para todos os professores de EF da RAM, dos diversos grupos disciplinares, e tem como objetivo apresentar ferramentas pedagógicas, partilhar conhecimentos e experiências que contribuam para o desenvolvimento da EF como uma componente essencial na formação integral dos alunos.

A ação, validada pela Direção Regional da Educação, contou 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, professores e alunos da UMa, contando também com familiares e amigos dos alunos estagiários.

A ACPC, referente ao ano letivo 2023/2024, teve como tema "Desafios da Escola e da Educação Física – Tradição e Inovação". As intervenções dos diferentes núcleos, foram organizadas em três categorias: (i) Saúde Mental; (ii) Aptidão Física; e (iii) Inovação. Cada núcleo escolheu um tema específico dentro destas áreas, estabeleceu os seus objetivos, convidou preletores e elaborou artigos científicos (apêndice 14) sobre os temas abordados. O evento foi estruturado em quatro módulos, quatro conferências e uma mesa-redonda, sendo que a nossa apresentação foi inserida no Módulo 1, que teve lugar no final do primeiro dia de sessões.

2.2. Objetivos e justificação do tema

Com o desenvolvimento das ACPI e das ACPC, procurou-se criar um fio condutor desde o planeamento inicial das duas ações. Por outro lado, procurou-se dar continuidade e aprofundar os conteúdos já explorados na ACPI, pelo que se optou pelo tema “Perspetivas dos professores e alunos sobre a utilização e integração de tecnologias nas aulas de Educação Física”.

Num estudo efetuado por Baeta e colaboradores (2023), verificou-se que apenas um número reduzido de professores possui formação no âmbito da inovação e da tecnologia na sua formação inicial, podendo este ser um entrave para posteriormente, recorrerem a meios tecnológicos na sua prática letiva. Neste contexto, Lamichhane (2022) afirma que a forma como os professores encaram e utilizam os meios digitais nas aulas,

está diretamente relacionada com a habilidade dos professores no âmbito das tecnologias digitais.

Por parte dos alunos, Ubaidillah et al. (2020), consideram haver uma relação positiva entre a percepção dos alunos face à facilidade de uso e à utilização eficaz das tecnologias no ensino. Assim, com o desenvolvimento da ACPC, pretendeu-se:

- (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;
- (iii) Estudar os efeitos de um programa de intervenção centrado na utilização das apps, nos níveis de atividade física, na prontidão motora e nos níveis de motivação dos alunos, e
- (iv) Debater e refletir sobre as potencialidade e fragilidades destas ferramentas na Educação Física.

2.3. Planeamento

Tendo em conta a importância da ACPC no âmbito do MEEFEBS, o principal foco dos cinco núcleos de estágio passou por planear a ação com alguma antecedência. No final de outubro de 2023, iniciaram-se as reuniões e os contactos com as entidades parceiras, considerando que a ACPC coincidia com a comemoração do 30º aniversário da formação de professores de EF pela UMa. Assim, procurou-se criar um evento que combinasse a vertente científico-pedagógica com uma dinâmica comemorativa.

Após a definição de possíveis parcerias, passou-se para a definição das áreas de intervenção de cada núcleo de estágio, sendo realizadas reuniões semanais para resolver questões associadas à ACPC. Nessas reuniões, os estagiários procuraram debater ideias, definir e contactar parceiros, gerir recursos e tratar da logística associada ao evento.

A escolha da data da ACPC, foi realizada entre os estagiários e os respetivos orientadores, ficando estipulado que a ação decorreria nos dias 1 e 2 de março, invés de seguir o rumo tradicional, que era efetuar em dois sábados seguidos. Esta alteração permitiu uma maior eficiência na gestão do tempo, facilitando a participação dos professores. Posto isto, a escolha do local foi um desafio, uma vez que, no dia 1 de março não se poderia realizar a ACPC na UMa. É aqui que surge a ideia de se efetuar o 1º dia no Madeira Tecnopolo, que até reunia muitas condições para a realização das

apresentações, assim como para as comemorações festivas e, o 2º dia, seria realizado na UMa, na sala do senado.

Foram definidas estratégias de divulgação da ACPC, com um primeiro passo que assentou na realização do cartaz (apêndice 16). Cada núcleo de estágio criou a proposta de um cartaz, sendo o mais apelativo escolhido pelos orientadores científicos como cartaz final. Após a escolha do cartaz e a respetiva impressão, cada estagiário ficou responsável por distribuir o mesmo nas escolas, nos ginásios, nas Câmaras Municipais, nas Juntas de Freguesia e nas sedes dos Clubes Desportivos, de uma determinada localidade.

Posteriormente, cada núcleo teve a responsabilidade de definir o seu tema de comunicação, assim como os objetivos e preletores convidados. Uma vez realizada esta tarefa, passou-se para a elaboração do programa da ACPC (apêndice 17). A intervenção do núcleo de estágio ocorreu na abertura do módulo 1, sendo intitulada “Inovação e Tecnologia na Educação Física: Perspetivas dos professores e dos alunos sobre a utilização e a integração de tecnologias nas aulas de Educação Física”, a qual foi acompanhada por uma preleção do Mestre António Pereira da UMa.

No segundo dia, além de todas as comunicações dos professores estagiários e convidados, desenvolveu-se um novo formato na ACPC: a apresentação de artigos em 3 minutos. Cada professor estagiário poderia escolher entre três temáticas sendo elas: (i) Saúde Mental; (ii) Tecnologia na Educação Física e Aptidão Física e (iii) Proficiência Motora. Em seguida, efetuar uma análise de artigos científicos no âmbito dessa temática e escolher apenas um, para apresentar durante 3 minutos.

Ainda no primeiro dia, procurava-se realizar uma celebração do 30º aniversário do MEEFEBS, que iria incluir:

1. A realização do primeiro dia no Tecnopolo, com melhores condições para a cerimónia de abertura;
2. Uma cerimónia comemorativa com entrega de prémios, bolo de aniversário e atuações de alunos;
3. Apresentações interativas e cativantes, incluindo elementos humorísticos.

Para que fosse possível dinamizar a ACPC, foi necessário definir funções a cumprir por cada núcleo de estágio ou por cada estagiário, nomeadamente:

- Comunicação com patrocinadores para angariação de alimentação para *Coffee Break*, bolo comemorativo, bebidas, alimentação para a organização, grupos de

animação para a cerimónia de abertura, capas e brindes para os participantes, decoração e vestuário para a organização.

- Confeção de produtos para o *Coffee Break*;
- Gestão audiovisual e técnica do evento;
- Criação e impressão da sinalética a utilizar e dos nomes de mesa;
- Criação do guião de apresentação e transições;
- Organização do espaço e comunicação com os responsáveis pelo mesmo.

Apesar de cada estagiário/núcleo possuir uma função específica, o objeto passava por desenvolver um espírito de equipa e de ajuda, estando assim constantemente em atualização o estado das diversas tarefas realizadas pelo grupo na sua globalidade.

2.4. Concretização

O primeiro dia do evento, foi realizado no Tecnopolo e começou com a cerimónia de abertura do evento. Seguidamente, passou-se para a cerimónia comemorativa dos 30 anos do MEEFEBS, durante a qual houve entrega de prémios, apresentações de coreografias, por alunos da UMA, e música ao vivo, por um docente da instituição. A programação seguiu conforme o planeado, e embora o meu núcleo de estágio tivesse sido dispensado de funções organizacionais, devido à apresentação nesse dia, foram realizadas pequenas tarefas.

O Módulo 1, moderado pela professora doutora Catarina Fernando, iniciou-se com a comunicação do núcleo de estágio (apêndice 15), com um breve enquadramento da temática, os objetivos da intervenção, a metodologia e ainda, os resultados da aplicação *Stridekick*. Posteriormente, o meu colega de estágio prosseguiu com a comunicação, apresentando a aplicação *CoachNow* e os seus resultados, as potencialidades e limitações de ambas as aplicações e por fim, teceu breves considerações finais e apresentou um *QR code* para que fosse possível os participantes efetuarem o *download* do manual de utilização das aplicações apresentadas.

Em seguida, o preletor convidado complementou a sessão com uma apresentação intitulada “Educação Física, Natureza e Tecnologia: Coexistência, convivência ou conveniência?”. Quando terminou, a moderadora abriu um espaço para esclarecimento de dúvidas, tendo havido alguma interação entre o público e os preletores.

Relativamente ao segundo dia, prosseguiu-se com as comunicações dos restantes professores estagiários, assim como dos seus convidados, e também, dos conferencistas convidados pelo Departamento de EF da UMA.

Durante este dia, cada estagiário teve a oportunidade de apresentar, de forma breve os artigos pesquisados, atualizando os participantes sobre o estado atual da investigação científica no âmbito da EF. Neste contexto, apresentou-se, em concordância com a minha orientadora científica, um artigo desenvolvido pelo meu núcleo de estágio intitulado "A Inovação e a Tecnologia nas aulas de Educação Física: Os contributos da Formação Inicial de Professores em Portugal", em que se explorou a formação inicial dos professores de EF em Portugal, com foco nas áreas de Inovação e Tecnologia.

Por fim, salientar que, em ambos os dias, houve espaço para a realização de *Coffee Breaks*, sendo estes divididos em duas categorias: o dos convidados, entidades e docentes da UMA, e o dos participantes no geral. Estes momentos, são sempre importantes numa ação de formação, pois proporcionam momentos de convívio, debate e reflexão entre os participantes.

2.5. Reflexão

Para compreender se a ACPC foi ou não bem-sucedida, é fundamental efetuar um processo de reflexão. Para isso, a mesma foi baseada em três aspetos fundamentais: aspetos positivos, aspetos menos positivos e sugestões para edições futuras.

2.5.1. Aspetos positivos

Iniciando com aquilo que mais se sentiu, tendo em conta que o evento foi organizado pelos estagiários, considera-se como ponto positivo a excelente dinâmica de grupo, caracterizada por uma forte cooperação e sinergia positiva. Realça-se, desde o planeamento até à fase de pós-intervenção, toda a coesão do grupo responsável pela organização do evento, permitindo que este fosse efetuado com antecedência, de forma consciente e organizada. Contudo, antecipar demasiado revelou-se, por vezes, ineficaz, uma vez que várias entidades não se lembravam do contacto realizado ou, como era realizado com muita antecedência, pediam para voltar a reforçar mais perto da data.

As comunicações apresentadas pelos estagiários e pelos conferencistas convidados tornaram-se um ponto forte da ACPC, demonstraram-se dinâmicas, úteis e apelativas. A mesa-redonda destacou-se pela capacidade de gerar reflexão e debate, pois

contou com a participação de diversos profissionais de EF, acrescentando na ACPC um momento distinto das restantes comunicações.

A quantidade de inscritos na ACPC foi, para nós, considerada como ponto positivo uma vez que, a poucas semanas da ação, este número era ainda reduzido. Primeiramente, referir que a constante divulgação contribuiu para este fenómeno, assim como, a integração de um vasto leque de preletores e conferencistas convidados, em que, cada um possuía a sua especialidade, utilizava/defendia determinadas metodologias e por sua vez, ia além do leque de docentes da UMa.

Outro aspeto fundamental para o sucesso da ACPC, foi a realização dos *coffee breaks* para todos os participantes no evento. Este, tinha sido um fator que, em edições anteriores, foi identificado como uma limitação pois, Correia (2023) afirma que “*Um dos pontos a melhorar poderia ser o coffee break, pois pela falta de apoios não foi possível abrir o coffee break a todos os participantes, ficando este restrito apenas aos professores orientadores, professores da UMa e preletores convidados.*”. Este ano, a existência de dois *coffee breaks* (um para convidados e outro para os restantes participantes) foi uma mais-valia, promovendo maior interação entre os presentes e mostrando consideração pela sua participação. Apesar das limitações nos apoios, os professores estagiários concluíram que seria benéfico confeccionarem diversas alimentos/receitas, com o objetivo de conseguir oferecer este momento para todos. Para os convidados, os produtos foram fornecidos por patrocinadores, embora com uma oferta menos diversificada do que inicialmente planeado.

A utilização do espaço do tecnopolo foi extremamente proveitosa, permitindo uma cerimónia de abertura e *coffee breaks* mais organizados e acolhedores, em comparação com os espaços utilizados no segundo dia da ação. Tendo em conta a mudança de todos os recursos de um espaço para o outro durante a ação, considera-se que em futuros eventos, o espaço da ação seja o mesmo, facilitando assim todo o processo de gestão de recursos, num momento que, só por si, já é tenso para os estagiários.

Complementarmente, considera-se que a realização da ação em dois dias consecutivos foi um ponto positivo, pois potenciou e facilitou a participação de todos os inscritos. Além disso, facilitou a organização do evento e de todos os recursos associados. Considera-se, que este devia ser um formato a manter para edições futuras, pois os *feedbacks* que recebemos sobre esta mudança foram extremamente positivos.

Relativamente à decoração e à comemoração do 30º aniversário do MEEFEBs, os participantes teceram diversos elogios a todas as apresentações efetuadas, desde o

enorme bolo de aniversário, à forma de distribuição do mesmo pelos participantes, bem como à decoração existente no espaço. Esta decoração, foi realizada entre os professores estagiários, com alguns materiais trazidos de casa e também, com plantas fornecidas pela Câmara Municipal do Funchal, que sem dúvida demonstrou ser um elemento crucial para a harmonização e preenchimento do espaço da cerimónia.

Outro aspeto positivo e fundamental a salientar foi a excelente colaboração de todos os envolvidos na organização, além dos alunos estagiários. A colaboração prestada foi fundamental, quer no secretariado, nos *coffee breaks*, nas danças... pois, são pequenas (grandes) funções que ajudaram a aliviar a pressão sentida por parte dos professores estagiários e contribuiu para que, toda a ação fosse organizada e dinâmica.

Em suma, o balanço que se realiza é positivo, embora seja necessário reconhecer que existe sempre margem para melhorias. Seguidamente, são apresentados os aspetos menos positivos da ACPC e, posteriormente, algumas sugestões para os futuros organizadores desta ação.

2.5.2. Aspetos menos positivos

Refletir faz parte do processo e, através dessa reflexão foi possível compreender que, na ACPC existiram pontos positivos e pontos que poderiam ter sido melhorados.

Neste sentido, o primeiro aspeto menos positivo que marcou a ACPC foi o esquecimento, por parte de um patrocinador, de fornecer *t-shirts* destinadas à organização, quer aos estagiários, quer aos restantes alunos que estiveram a colaborar. O pedido tinha sido realizado com antecedência, e as *t-shirts* tinham sido confirmadas por parte do patrocinador. Contudo, a empresa responsável por este patrocínio confirmou ter-se esquecido da realização das *t-shirts*, a poucos dias da ACPC, tornando-se impossível a sua utilização. Este seria um detalhe diferenciador, que iria atribuir a toda a organização uma imagem mais coesa e profissional. Considera-se que para evitar estes acontecimentos, a organização deveria contactar as empresas patrocinadoras com uma ou duas semanas de antecedência ao evento, para garantir que estas cumprem com o prometido.

Ao nível dos *coffee breaks* desataca-se dois aspetos menos positivos. O primeiro, foi a dificuldade em arranjar água engarrafada para o *coffee break* geral, fator que causou desconforto entre os participantes. O segundo, passou pelo facto de, em ambos os *coffee breaks*, faltar mantimentos básicos, como por exemplo, o pão, o queijo, fiambre e fruta.

Apesar da grande variedade alimentar apresentada nestas pausas, recebemos alguns *feedbacks* acerca dos alimentos, pois eram maioritariamente alimentos doces. Assim, além dos mantimentos básicos referidos anteriormente, considera-se que possuir uma maior variedade de salgados teria sido benéfico.

Outro aspeto menos positivo encontrado foi na gestão do material. Primeiramente, este processo demonstrou ser desafiador desde o início da ACPC, uma vez que o primeiro dia da ação ocorreu num espaço e, o segundo dia, noutra espaço. Este fator implicava que, em cada dia, houvesse uma gestão do material de ambos os espaços, sendo que, no fim da ação, se verificou um posicionamento incorreto dos materiais, gerando reparo por parte das entidades responsáveis. Para evitar este acontecimento, sugere-se que sejam tiradas fotografias dos espaços e que sejam efetuados inventários com o nome do material, e a entidade a que pertence, para que no fim do evento seja mais fácil o seu reposicionamento e/ou devolução.

Por fim, o facto de não ter sido possível dinamizar uma componente prática ao longo de toda a ação. Este, foi um objetivo inicialmente proposto pelos diversos núcleos de estágio, de modo a não tornar a ACPC muito monótona, tendo em conta as comunicações dos estagiários, teria sido possível incluir atividades práticas permitindo aos participantes experienciarem as diferentes ferramentas e metodologias apresentadas.

Tendo em conta as ACPCs realizadas nos anos anteriores, em que foi possível incluir atividades práticas, os estagiários relatam que este foi um ponto positivo da ação (Neves, 2021; Bento, 2023). Porém, o facto de ter-se reduzido duas horas de formação (de 15 para 13h), condicionou a dinâmica prática na ACPC.

Em suma, apesar de alguns contratempus e falhas organizacionais, estes pontos menos positivos podem ser ajustados em futuras edições para melhorar a experiência geral dos participantes e otimizar a organização do evento.

2.5.3. Alterações para edições futuras

Esta secção, visa deixar algumas recomendações para os futuros organizadores da ACPC. Considera-se os aspetos essenciais a ter consideração, são os seguintes:

1. Agendar a ACPC com maior antecedência: apesar do calendário do ano letivo 2023/2024 ter dificultado o processo de planeamento, recomenda-se que a ACPC seja realizada no final do mês de janeiro ou início de fevereiro.

2. Incluir uma componente prática: o programa deveria contemplar uma componente prática às comunicações apresentadas pelos estagiários, como por exemplo, criar estações associadas a cada comunicação.

3. Alimentação: garantir que a alimentação disponibilizada nos *coffee breaks* seja equilibrada entre doces e salgados, complementando com alguns essenciais como pão, fiambre, manteiga e queijo. Além disso, garantir águas para os participantes.

4. Elaborar todo o material burocrático: pedidos, convites, agradecimentos e guiões de apresentação com antecedência, juntamente com todo o restante material escrito.

5. Listagem de material: efetuar uma listagem do material emprestado pelas entidades para a realização da ACPC, para facilitar a sua devolução.

6. Listagem de recursos: garantir que todos os recursos, especialmente os fornecidos por patrocínios, estejam na posse da organização, ou estejam confirmados, com pelo menos, uma semana de antecedência.

Para finalizar, a organização da ACPC é um processo que exige muita responsabilidade por parte dos professores estagiários. Foi através deste processo, iniciado em novembro, que foi possível unir o grupo, trabalhar em equipa, desenvolver competências, entre outros. É neste sentido que defendemos que “o mais importante é o grupo”, e de certeza, que se não fosse a união deste grupo, não teríamos conseguido acabar tão plenos. Neste contexto, sugere-se que desfrutem do processo, aproveitando e divertindo-se, pois, com um bom grupo, uma boa dinâmica e boa sinergia entre vocês, é possível organizar um evento de qualidade.

3. Breve reflexão geral das ações científico-pedagógicas

A realização da ACPI e da ACPC permitiu desenvolver diversas competências, que consequentemente, estão associadas às normas de avaliação da Unidade Curricular referente ao EP, nomeadamente:

- Ser capaz de dominar conhecimentos científicos e técnicos no ramo da EF através da pesquisa e da investigação;
- Demonstrar autonomia, espírito de iniciativa e pesquisa, reflexão crítica e capacidade de trabalhar em equipa;
- Apresentar, fundamentar e defender publicamente os resultados do trabalho realizado durante o EP.

A verdade é que através da dinamização da ACPI e da ACPC, foi possível desenvolver diversas competências, como o espírito de trabalho em equipa, a autonomia, a pesquisa e investigação de elementos científicos, a capacidade de expressão oral e escrita e a reflexão crítica. Além destas, ainda foi possível desenvolver competências ao nível da organização e dinamização de eventos, que compreendeu todo o processo, de solicitações de apoios e recursos a reflexão sobre o evento.

VI. Atividades de Integração no Meio Escolar

De acordo com as Linhas Programáticas da Atividades e Avaliação presente no MEEFEBS, as atividades de integração no meio referem-se às atividades desenvolvidas no âmbito do conselho de turma, no acompanhamento do Grupo Disciplinar 620 e na Atividade de Extensão Curricular (AEC). Estas atividades, são benéficas tanto para o professor quanto para a comunidade escolar, permitindo criar uma conexão e estabelecer vínculos com alunos e colegas docentes.

1. Atividades no âmbito do conselho de turma

1.1. Conselho de turma: composição e organização

O CT é um órgão escolar com funções essenciais na organização e condução do processo educativo de uma turma. Este órgão, é composto pelo diretor de turma, que lidera o CT, e pelos professores que lecionam as disciplinas da turma (Saloio & Morales-Lozano, 2017). No caso desta turma, uma turma de Línguas e Humanidades, o CT é liderado pela diretora de turma, que é professora de inglês, e composto pelos docentes de alemão, filosofia, geografia A, história A e EF (acompanhado pela professora estagiária).

As atividades no âmbito da direção de turma, foram uma iniciativa do professor estagiário ou do grupo, que visou atender às necessidades da turma, desenvolvendo-se metodologias e estratégias para responder às potencialidades, limitações e necessidades demonstradas pela mesma. O CT, é responsável por articular as diretrizes curriculares com a realidade da turma, com o objetivo de promover um processo de E-A inclusivo para todos os alunos. Neste contexto, é importante que o CT realize reuniões regulares, de modo a estabelecer uma harmonia relativamente à liderança e coordenação do projeto de turma, promovendo a discussão e a colaboração entre todos os envolvidos (Saloio & Morales-Lozano, 2017).

1.2. Reuniões quinzenais

Durante o ano letivo, o CT reunia-se quinzenalmente para debater assuntos relacionados com a dinâmica da turma, o comportamento, o empenho nas aulas e nas atividades, potencialidades e dificuldades dos alunos, formulação de estratégias pedagógicas, promovendo a interdisciplinaridade e discutindo situações específicas dos alunos. Estas reuniões foram realizadas *online*, através da plataforma *Google Classroom*, às terças-feiras a partir das 14h05. Através da participação nas reuniões do CT, foi

possível compreender de uma forma mais profunda o processo de docência. Este processo, vai além da lecionação e preparação das aulas, envolvendo também questões burocráticas, a realização de atas, a gestão de uma turma como Diretor de Turma (DT) e a formulação/criação de estratégias pedagógicas que visam auxiliar o desenvolvimento dos alunos. Reunir regularmente com o CT, permite ao docente um acompanhamento mais próximo dos alunos, podendo tornar o processo de E-A cada vez mais personalizado.

Através das aulas de EF, procurou-se desenvolver diversas competências, conhecimentos e aptidões, com o intuito de melhorar o desempenho dos alunos. Posto isto, procurou-se desenvolver o trabalho autónomo, a entreajuda, o respeito por normas e regras, a resiliência e a aquisição de hábitos, sendo estes fatores transversais a todas as disciplinas.

Durante as reuniões, foi possível compreender mais aprofundadamente a turma, e o seu comportamento, bem como dificuldades e interações nas restantes disciplinas. De um modo geral, o principal fator que chamou a atenção dos docentes foi a dificuldade que os alunos possuíam em cumprir com o horário das aulas e em serem assíduos. Esta foi uma dificuldade também sentida em EF, pois os alunos faltavam muito, e o exemplo disso, foi o plano de recuperação que foi necessário realizar para uma aluna, e que acabou por perder a EF por faltas.

Outra dificuldade baseava-se no trabalho autónomo dos alunos, com todos os professores a referir que os alunos possuíam muita dificuldade em efetuar trabalhos autonomamente, algo que se verificou também na EF.

Para lidar com estes desafios, discutiram-se várias estratégias a implementar, com o objetivo de mitigar ou eliminar os problemas identificados. Entre as medidas propostas estavam: a criação de grupos de trabalho com um ambiente positivo; a decomposição de testes em várias questões ao longo das aulas, com o intuito de reduzir a quantidade de matéria concentrada num único momento; o fornecimento de tempo durante as aulas para a realização de trabalhos, e a participação em projetos e/ou clubes.

Ainda nas reuniões quinzenais, foi possível apresentar a caracterização da turma para que todos os docentes pudessem compreender, numa fase inicial, um pouco mais sobre os alunos.

Por fim, salientar que apesar destas reuniões terem contribuído para uma compreensão mais aprofundada do papel da DT, considera-se que poder-se-ia ter ido mais além e acompanhado a DT nas suas funções. Considerando que num futuro profissional, existe uma elevada probabilidade de ser atribuída uma direção de turma, tornava-se

fundamental compreender como é que funcionam as tarefas associadas ao cargo de DT. Contudo, este aspeto foi equacionado numa fase avançada do estágio, sendo mais reduzida a possibilidade de integrar tal acompanhamento neste processo, deixando a sugestão para futuros professores estagiários.

1.3. A plataforma *Place*

Ao longo do EP foi possível assumir as responsabilidades no registo dos sumários e das presenças dos alunos, através da plataforma *Place*. Esta foi uma tarefa proposta pelo orientador cooperante, para que pudéssemos compreender um pouco mais o trabalho subjacente a lecionação das aulas de EF. Além dos sumários e da presença dos alunos, foi nesta plataforma que se realizou o registo da visita de estudo associada à Atividade de Extensão Curricular, após questionamento a todos os professores, numa reunião do CT, sobre a possibilidade de cederem as suas aulas para a realização da AEC.

Além desta plataforma, a escola de acolhimento possuía uma plataforma própria que também era utilizada para agendamento de visitas de estudo ou atividades extracurriculares (para informar o Conselho Executivo), entre outras funcionalidades.

Estas ferramentas, de uso bastante intuitivo, permitiram otimizar alguns dos processos burocráticos inerentes ao ensino, revelando-se uma excelente preparação para uma futura integração no contexto docente.

1.4. Atividades desenvolvidas no CT

1.4.1. Ação de sensibilização: Violência no Namoro

De acordo com Afonso e Teixeira (2015), nos últimos anos verifica-se que a violência no namoro tem vindo a aumentar, daí ser fundamental a implementação de projetos de intervenção que visem a prevenção destes acontecimentos, no contexto escolar. Assim, durante uma das reuniões do CT, a professora de alemão sugeriu a realização de uma ação de sensibilização sobre essa temática, motivada pela presença de casais na turma e pela necessidade de abordar esta temática durante a adolescência, uma fase fundamental para a prevenção de comportamentos abusivos.

Esta proposta foi aceite por unanimidade, sendo a professora de alemão a responsável por organizar a ação, juntamente com a Polícia de Segurança Pública (PSP), através do programa “Escola Segura”. Esta ação ocorreu dia 18 de janeiro, no horário da aula de EF sendo que, para além desta turma, estava presente outra turma de 10º ano.

No dia da ação de sensibilização, os alunos foram encaminhados para a sala de sessões, onde assistiram à apresentação conduzida por dois agentes da PSP. Estes, utilizaram um *PowerPoint* como apoio à sua apresentação, contribuindo para que a sessão não se tornasse monótona e fosse capaz de captar a atenção dos alunos. Durante a sessão, foram abordadas diversas temáticas como o aumento de denúncias de violência no namoro, as várias formas de violência, o número de crimes registados anualmente, entre outros.

Durante a ação, a interação entre os alunos e os agentes foi constante, pois os alunos puderam partilhar experiências e histórias que conheciam, bem como colocar diversas questões, demonstrando um forte interesse pelo tema. Ainda assim, durante toda a ação os alunos realizaram um relatório da mesma, como forma de manterem a concentração ao longo da apresentação dos agentes, sendo este um elemento de avaliação formativa da respetiva aula de EF.

No geral, como pontos positivos considera-se que a ação foi significativa e oportuna, visto que os alunos se encontram na fase de adolescência, sendo esta uma fase fundamental para a construção de valores e comportamentos saudáveis para os relacionamentos. Foi possível verificar o envolvimento dos alunos, considerando que a realização do relatório foi um fator que promoveu a reflexão e a interação com os agentes.

Porém, foram identificados pontos menos positivos como por exemplo, o facto de os agentes terem-se focado por vezes em temas relacionados com a violência doméstica e com a dependência económica em casal, sendo estes temas longínquos da adolescência dos alunos. Não descartando a importância dos alunos compreenderem sobre a violência doméstica e a dependência económica, pois este também é um aspeto fundamental para a formação de valores, considerou-se que poderiam ter sido abordadas mais temáticas relativas à violência no namoro ou que esta, fosse abordada com uma maior profundidade.

1.4.2. Atividade extracurricular: Caminhada Multidisciplinar

Esta atividade surge fruto da iniciativa do CT da turma do meu colega de estágio, que manifestou interesse em desenvolver atividades que promovessem a interdisciplinaridade e proporcionassem experiências pedagógicas fora do ambiente escolar. Participaram na atividade 3 turmas de 10ºano e 7 professores.

Ficou então decidido realizar a levada do Caminho do Pináculo e Folhadal, uma escolha realizada pela professora de biologia em conjunto com os restantes professores

do CT. A atividade decorreu no dia 24 de abril, sendo que cada docente ficou responsável por criar uma atividade complementar a desenvolver ao longo da caminhada.

O contributo da EF focou-se em promover a AF através da natureza, sensibilizar para a segurança em ambientes naturais e desenvolver o pensamento crítico sobre caminhadas. Para cumprir com esse contributo, utilizou-se a aplicação *Stridekick* para que os alunos contabilizassem a quantidade de passos efetuados durante todo o percurso da caminhada, para posteriormente refletirem sobre a diferença entre um dia com uma caminhada, com a perceção de passos realizada diariamente.

No dia da atividade, após a chegada ao local, realizou-se um compasso de espera para que fosse possível os alunos alimentarem-se antes do início da caminhada. Após esse momento, as três turmas foram separadas para que cada professor conseguisse transmitir as informações específicas relacionadas com a sua disciplina. A professora de biologia explicava conteúdos sobre as plantas encontradas pelo caminho e os processos geológicos observáveis, com os alunos a identificarem as plantas e os processos. A professora de geografia, por sua vez, caracterizava as rochas e túneis ao longo do percurso, incentivando uma breve reflexão com os alunos sobre essas formações.

Ao longo da caminhada, foi possível verificar que o percurso era muito variado, sendo composto por zonas amplas, cascatas, túneis com visibilidade reduzida e ainda, paisagens deslumbrantes. Num ponto estratégico e a meio da caminhada, realizou-se uma pausa para almoço, permitindo as turmas interagirem e divertirem-se, através de mergulhos na levada. Após esta pausa, retomou-se a caminhada até ao ponto de encontro com os autocarros sendo que, este foi um percurso realizado em um caminho de terra e irregular.

Ao nível da tarefa de EF, até a hora de almoço já havia uma grande discrepância de passos quando comparados com os dias ditos “normais”, havendo por parte dos alunos, uma consciencialização de que os valores que estavam habituados a realizar ficavam aquém dos valores recomendados.

Realizando uma reflexão geral desta atividade, verificou-se uma resposta global positiva, existindo envolvimento dos alunos na atividade e também uma relação positiva entre estes e os professores. Porém, existem áreas que consideramos que poderiam ter sido realizadas de outra forma, nomeadamente:

- Distância do percurso: com cerca de 16 km, o trajeto revelou-se extenso, exigindo um esforço considerável por parte dos alunos. Algumas partes do percurso eram particularmente desafiantes, e seria importante prestar maior atenção ao impacto desta

caminhada, tanto a nível músculo-esquelético como fisiológico muitos alunos podem não estar preparados para enfrentar uma atividade tão exigente.

- Trajetos após o almoço: após a pausa para almoço, a atividade centrou-se apenas em chegar ao ponto de encontro dos autocarros, num percurso pouco apelativo e desmotivante, dada a extensão e inclinação do mesmo, assim como o tipo de terreno. Este facto, poderia ter sido combatido através da escolha de outro percurso para realização desta atividade, uma vez que antecipadamente, sabia-se que após a hora de almoço, os alunos iriam ter de percorrer um longo caminho de terra no sentido descendente.
- Questões de segurança: a segurança ao longo da caminhada, deveria ter sido um ponto a receber mais atenção, uma vez que o percurso apresentava zonas perigosas, sobretudo nos túneis. Em retrospectiva, teria sido útil envolver os alunos na elaboração de um plano de emergência, incluindo uma análise detalhada do percurso, a identificação de áreas de maior risco e a instruções de ação caso acontecesse algum incidente/acidente. Este seria um exercício que prepararia os alunos para atuação em potenciais emergências, como também os sensibilizaria para a importância de antecipar qualquer possível ocorrência, tendo em conta que o trajeto apresentava uma dificuldade acrescida no acesso para as equipas de resgate e socorro.
- Preparação para a caminhada: os alunos poderiam ter sido instruídos sobre a importância de uma correta organização das mochilas e o seu impacto na realização de atividades na natureza. O mesmo, aplica-se à instrução sobre o tipo de alimentação que estes deveriam levar para este tipo de atividade, uma vez que, verificou-se que os alunos basearam a sua alimentação em sandes, chocolates, batatas fritas e bolos.
- Ligação entre a tecnologia e a natureza: Poderia ter havido uma maior integração entre tecnologia e a experiência na natureza, por exemplo, os alunos poderiam utilizar aplicações móveis para a identificação de plantas e rochas, o que facilitaria o fluxo do percurso e evitaria tantas interrupções para consultas manuais. Essas ferramentas oferecem uma vasta gama de informações e poderiam tornar o percurso mais dinâmico e educativo. Contudo, reconhece-se que em poucas zonas do percurso havia rede móvel e conseqüentemente, dados móveis, portanto, caso esta ideia se implementasse, a utilização das aplicações móveis deveria ter em atenção a necessidade ou não de dados móveis.

- Interação entre os alunos: apesar de um dos objetivos desta caminhada passar pela interação dos alunos, a verdade é que se verificou que esta foi reduzida, uma vez que as turmas foram separadas logo no início do percurso, mantendo-se assim até ao final.

Posto isto, considera-se que a atividade foi bem-sucedida em relação aos seus objetivos, revelando-se uma iniciativa abrangente e eficaz para abordar vários dos aspetos discutidos nas reuniões do CT. Esta experiência proporcionou aos alunos uma oportunidade valiosa de aplicar os conhecimentos teóricos num contexto real, fortalecendo assim o processo de E-A e a coesão entre a turma e o professor.

2. Atividade de Extensão Curricular

2.1. Enquadramento inicial

De acordo com as linhas programáticas do MEEFEBS, a AEC é uma atividade obrigatória a realizar no ano de EP, sendo uma atividade que, além dos alunos, devem envolver os encarregados de educação e os professores da turma.

Segundo Bento (2023), a participação dos professores no planeamento e execução da atividade, mesmo de que forma passiva, pode fortalecer o seu comprometimento com o processo educativo. Da mesma forma, a participação dos encarregados de educação poderá promover uma maior ligação entre a escola e a família, incentivando um papel mais ativo no acompanhamento da aprendizagem do aluno, o que é extremamente benéfico para o seu desenvolvimento.

Contudo, a família delega à escola a responsabilidade de instruir e educar os seus filhos, esperando que os professores transmitam os valores morais, princípios éticos, limites, boas maneiras, bons comportamentos, relações interpessoais e até, hábitos de higiene pessoal (Santos et al., 2022). Quando a colaboração entre a família e a escola não funciona, o desenvolvimento do aluno pode ser prejudicado, pois de acordo com Oliveira (2010), a ausência da família no contexto escolar do aluno pode acarretar consequências como um baixo rendimento académico, falta de interesse por atividades, dificuldades de aprendizagem e mudanças comportamentais, que por norma, manifestam-se através de atitudes agressivas ou apáticas.

“A quase nula participação dos encarregados de educação nas atividades promovidas pela escola” é uma problemática referenciada no PEE (2022-2026, p.8) da escola de acolhimento. Através da AEC, pretende-se colmatar este ponto fraco, atribuindo

aos encarregados de educação um papel mais ativo, garantindo um envolvimento no planeamento e participação nas atividades.

2.2. Planeamento

Numa fase inicial, procurou-se unir os cinco núcleos de estágio para a realização de uma AEC em conjunto, um evento desportivo que envolvesse a interação entre alunos de diferentes faixas etárias, tanto em atividades cooperativas como competitivas. Porém, dois núcleos não puderam participar devido a questões regulamentares e à falta de alinhamento com os objetivos pedagógicos.

Foram realizadas diversas reuniões entre os três núcleos de estágios, para definir as atividades que se pretendia desenvolver, ficando estabelecido que seria realizado: *Ultimate frisbee*, arborismo, orientação, petanca, tiro com arco e jogos tradicionais, contribuindo assim para o desenvolvimento físico e social dos alunos.

A data escolhida para a AEC foi 11 de abril de 2024 (apêndice 19), numa quinta-feira, de modo a evitar conflitos com avaliações e a beneficiar das condições climatéricas. Além disso, o facto de os três núcleos de estágio terem aula de EF às quintas-feiras, foi o principal fator pela escolha desta data.

Pretendia-se realizar a AEC na Quinta de São Roque, devido à sua localização conveniente e versatilidade para as atividades planeadas, e para a sua concretização, foi necessário contactar diversas entidades que colaborassem na organização deste evento. Foram contactadas entidades como a Câmara Municipal do Funchal, o Clube Aventura Madeira, a Associação de Orientação da RAM, e a Hortamadeira, apoios que envolveram a disponibilização de material e transporte, bem como alimentação e prémios. Contou-se igualmente com a colaboração do professor João Apolinário, para auxiliar o grupo com os recursos materiais e a sua montagem, assim como na gestão espacial do evento.

Ainda na fase de planeamento, foi necessário estabelecer-se de que forma se iria incluir os encarregados de os colegas do CT na AEC. Assim, procurando garantir que os alunos, auxiliados pelos seus encarregados de educação, possuissem um papel ativo no processo de desenvolvimento da atividade, estes ficaram encarregues por:

- Organização da dinâmica da atividade [seleção do tipo de competição a realizar (Inter escolas), pesquisa e organização das regras essenciais de cada atividade, criação de handicaps em função dos problemas identificados nas atividades];
- Elaboração das ilustrações das t-shirts;

- Confeção das refeições/lanches, que poderiam ser partilhados com os restantes participantes (se possível);
- Acompanhamento dos resultados da atividade em tempo real, através de um *link online*;
- Colaboração na recolha de jogos tradicionais e passíveis de se realizar na atividade (auxiliando na explicação das regras dos mesmos).

2.3. Objetivos

Com a realização desta AEC, pretendíamos que os alunos realizassem atividades fora do habitual, contribuindo para o enriquecimento das suas vivências desportivas e que potenciassem o seu desenvolvimento numa perspetiva mais global.

Foram definidos os seguintes objetivos gerais para a AEC:

- I. Promover o desenvolvimento de competências sociais e comunicativas, consolidando a relação de proximidade com os professores estagiários e com os restantes professores da turma;
- II. Desenvolver valores como ética e o *fair play* através de Desportos da Natureza e das Matérias Alternativas, promovendo a socialização e cooperação entre os alunos dos diversos núcleos de estágio;
- III. Integrar os alunos, os encarregados de educação e a demais comunidade educativa no processo de construção e acompanhamento da atividade.

2.4. 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. Ainda assim, participaram 10 voluntários sendo, 7 do 1º ano do Mestrado em AF, 2 do 1º ano no MEEFEBS e 1 do 3º ano da Licenciatura em EF e Desporto, para a supervisão das estações.

2.5. Concretização da atividade

Com a colaboração da Câmara Municipal do Funchal, foi possível garantir autocarros que transportassem os alunos e os professores estagiários desde a escola até à Quinta de São Roque, a partir das 08h30. Com uma chegada faseada das turmas ao local da atividade, foi realizado o reconhecimento do espaço, a creditação e a leitura do

regulamento da atividade. Após a chegada de todas as turmas, às 09h40, deu-se início às atividades, começando com uma sessão de boas-vindas e com a divisão das equipas e posteriormente, com a realização de coreografias populares. Relativamente à organização das equipas, foram realizadas equipas com alunos de várias escolas, com o objetivo de promover a interação entre estes alunos.

A atividade iniciou-se no horário estipulado, sendo que, o responsável por cada estação efetuava a apresentação da estação, referia os aspetos fundamentais para o sucesso e questões relacionadas com a segurança física dos participantes. Após terminar o tempo estipulado por cada estação, efetuava-se um sinal sonoro o que significava que as equipas tinham de rodar de estação.

Após o turno da manhã, realizou-se uma pausa para almoço, sendo este um momento de confraternização entre os participantes. Seguidamente ao almoço, iniciou-se as atividades da parte da tarde, com cada equipa a ir para as estações que ainda lhes faltava realizar, tendo sempre em consideração o mapa de rotações entregue.

Uma vez terminadas as atividades, os alunos lancharam enquanto os organizadores preparavam os prémios e reviam a pontuação. Quando este processo estava pronto, procedeu-se à entrega de prémios, efetuou-se o *briefing* final da atividade e por fim, encaminhou-se os alunos para os autocarros para regressarem à escola.

Com o objetivo de aferir o grau de satisfação dos alunos, foi pedido aos mesmos para preencherem um questionário *online* sobre a AEC.

2.6. Reflexão da atividade

A AEC teve diversos resultados positivos em diversas áreas, cumprindo com sucesso muitos dos objetivos propostos e proporcionando uma experiência enriquecedora para os alunos.

No que toca à promoção de estilos de vida saudáveis, 92% dos alunos demonstraram uma escolha consciente de alimentos e preocupação com a pegada ecológica, contribuindo para a redução de resíduos através da utilização de recipientes reutilizáveis. Assim, o facto de adotarem práticas saudáveis e de interagirem com ambientes naturais fora do contexto escolar, contribuiu não só para o cumprimento do objetivo proposto, como também, para a competência apresentada no PASEO relacionada com “Bem-estar, saúde e ambiente”.

Em termos de desenvolvimento de competências sociais e relacionamento, os alunos evidenciaram que ao longo da AEC tiveram diversas oportunidades de se

relacionar com alunos de diferentes escolas e faixas etárias. Este, foi um dos pontos mais altos da AEC, promovendo a socialização e a criação de laços mais fortes, fatores essenciais para um clima positivo durante as atividades. Embora alguns alunos tenham mencionado que a interação não se manteve ao longo de toda a atividade, a maioria reconheceu que a experiência contribuiu para desenvolver relações interpessoais e comportamentos de *fair play*, refletindo um sucesso na concretização deste objetivo. Contudo, 42% dos alunos mencionaram que a interação entre alunos foi parcial, não se mantendo durante toda a atividade, havendo uma insatisfação de 42% dos alunos relativamente às equipas em que foram integrados. Efetuando um paralelismo deste objetivo com as competências do PASEO, verifica-se que este enquadra-se na competência “Relacionamento Interpessoal”, sendo este objetivo um fator que também contribuiu para o desenvolvimento dessa competência.

No que se refere ao desenvolvimento de valores como a responsabilidade e respeito, no geral, os alunos mostraram comportamentos positivos em relação às normas estabelecidas, às regras e ao respeito mútuo. Contudo, houve alguns episódios pontuais em que estes valores não foram totalmente respeitados, porém, a maioria dos alunos demonstrou um comportamento adequado e responsável.

Ao nível da ética e o *fair play*, estes valores foram reforçados através das atividades de Desportos da Natureza e das matérias alternativas, que se revelaram eficazes para fomentar o espírito de cooperação e respeito entre os alunos. A atribuição de cartões brancos a grupos que demonstraram um comportamento exemplar, evidenciou a capacidade dos estudantes de agir de forma ética e de superar desafios mesmo quando inseridos em grupos com os quais não tinham uma relação positiva inicial. Salientar que o evento terminou com a entrega do prémio *fair play*, sendo este um prémio que era desconhecido pelos alunos.

Relativamente ao envolvimento dos encarregados de educação, considera-se que este foi o objetivo mais difícil de cumprir, porém, foi cumprido parcialmente. Embora inicialmente tenha sido difícil assegurar a presença ativa destes na AEC, a sua colaboração foi através de aspetos complementares, como na preparação de refeições e na criação do *design* das *t-shirts*. Para reforçar esta participação, sugere-se estratégias como a atribuição de papéis específicos aos encarregados de educação e a realização de convívios que fortaleçam a ligação entre escola e família.

Neves (2022), afirma que para garantir a colaboração dos encarregados de educação e do conselho de turma, deveria ser agendada uma reunião com estes

intervenientes com o objetivo de compreender qual seria a disponibilidade destes. Porém, garantir a participação ativa dos encarregados de educação no dia da AEC, é uma dificuldade recorrente que os professores estagiários referem (Bento, 2023; Faria, 2023), contudo, na AEC por nós organizada, além da contribuição em aspetos complementares por parte dos encarregados de educação, tivemos presente na atividade uma encarregada de educação, a colaborar ativamente com o processo de organização.

Após ter referido o cumprimento dos objetivos, salientar que houve outros aspetos positivos a mencionar durante esta atividade. Um deles passa pela presença de meios de socorro durante toda a atividade, garantindo segurança para todos os participantes e agentes envolvidos. Outro aspeto fundamental, passa pela boa organização e comunicação entre responsáveis de cada estação, o que permitiu o cumprimento do horário inicialmente estabelecido. Ao nível do *feedback* positivo dos alunos, verificou-se que estes demonstraram muito empenho e motivação na realização das diversas atividades pois, quando questionados sobre dos pontos positivos da atividade referiram “a oportunidade de experimentar diferentes modalidades” (73%), “a diversão e o entretenimento proporcionado pelos jogos praticado” (64,9%), a presença de uma equipa de socorro (50%) e “o facto de haver transporte desde a escola até o local da atividade” (61,9%). Por fim, relativamente à sua satisfação, 100% dos alunos consideraram a atividade divertida e demonstraram interesse em repeti-la.

Apesar destes sucessos, foram identificados alguns aspetos menos positivos como por exemplo, a falta de zonas para a separação do lixo, a exposição excessiva ao sol e a falta de locais adequados para armazenar bolsas e refeições. Para melhorar estes aspetos, sugere-se a implementação de medidas, como a criação de áreas com sombra para as pausas, a presença de baldes devidamente identificados para reciclagem em pontos estratégicos e a criação de um local que salvaguardasse a alimentação dos alunos assim como a sombra para os seus pertences.

Além disso, consideramos não ter dado o reconhecimento adequado ao empenho dos alunos e dos seus encarregados de educação na criação do *design* das *t-shirts* personalizadas. Uma forma de colmatar este erro, poderia ser a realização de um concurso para premiar as *t-shirts* mais criativas, envolvendo a comunidade escolar na escolha das *t-shirts* vencedoras. Estas melhorias, não só aumentariam a motivação dos alunos como também iriam valorizar ainda mais a sua participação e esforço na atividade.

De uma forma geral, foi possível cumprir com a maioria dos objetivos propostos, embora que alguns, de forma parcial. Porém, identifica-se que esta atividade foi

significativa para os alunos, e que foi possível desenvolver diversas competências nos mesmos, quer ao nível da promoção de hábitos de vida saudáveis, do relacionamento, de cooperação, de ética, de *fair play*, de trabalho em equipa, de respeito e de responsabilidade. No geral, a AEC proporcionou aos alunos um ambiente em que puderam aplicar e desenvolver múltiplas competências que vão além do currículo tradicional, preparando-os melhor para lidar com situações do dia a dia e para uma integração mais plena na sociedade. Estas aprendizagens são fundamentais para o seu desenvolvimento como indivíduos conscientes, ativos e participativos na comunidade escolar e na sociedade em que se inserem.

Contudo, o desenvolvimento de competências não fica apenas nos alunos, nós, organizadores, pudemos desenvolver competências ao nível da organização e planeamento de atividades com grande amplitude, de liderança de grandes e pequenos grupos, de trabalho em equipa, de comunicação e relacionamento interpessoal, de flexibilidade e adaptação, de criatividade, de responsabilidade e ética, de resolução de conflitos e de reflexão. As competências adquiridas não só contribuíram para o sucesso da AEC, como também são fundamentais para o desenvolvimento pessoal e profissional de todos os organizadores, sendo uma chave fundamental para enfrentar futuros desafios no contexto educativo.

3. Reuniões do Grupo Disciplinar 620 - Educação Física

As reuniões do Grupo Disciplinar 620, envolvem todos os professores de EF da escola que lecionam no 3º ciclo e/ou secundário. As reuniões decorriam por norma, com uma frequência mensal, após o término das aulas às quartas-feiras, por volta das 17 horas. Nestas reuniões, eram expostos e refletidos diversos assuntos e informações, relacionados com:

- Atualizações sobre normas regulamentares ou orientadoras;
- Planeamento e avaliação das atividades desportivas desenvolvidas na escola;
- Organização de eventos desportivos intra e interescolares no âmbito do Desporto Escolar (DE)
- Gestão e otimização dos espaços e recursos desportivos disponíveis;
- Discussão de questões específicas e outros assuntos de interesse do grupo.

Participar nestas reuniões, foi uma oportunidade valiosa para compreender melhor a realidade e funcionamento do grupo de EF da escola de acolhimento, que se destaca pela sua heterogeneidade e pela presença de um delegado de grupo a desempenhar essa função, pela primeira vez no ano letivo 2023/2024. Apesar das suas diferenças, este grupo demonstrou uma notável capacidade de debate e de reflexão, chegando rapidamente a consensos sobre os diversos temas discutidos e as dificuldades apresentadas.

Nestas reuniões, foi possível compreender melhor como os professores resolviam determinados problemas, através dos conhecimentos sobre legislação e sobre todos os procedimentos burocráticos existentes na escola que, até essas reuniões, era desconhecido. Considero este um fator positivo pois, permitiu uma maior proximidade para com a realidade escolar e de todos os processos burocráticos a ela inerentes.

Além disso, nestas reuniões era sempre debatida uma temática atípica: os espaços desportivos. Num ano atípico, marcado por desafios relativamente aos recursos espaciais da escola de acolhimento, a incerteza sobre a conclusão das obras gerou sempre muito debate. Concomitantemente, a disponibilidade dos espaços desportivos e toda a logística a eles associada, foi também uma temática muito debatida nas reuniões como por exemplo, a lecionação de aulas na Quinta Magnólia estar associada ao acompanhamento dos alunos desde a escola até ao espaço de aula. Contudo, houve sempre muita concordância e compreensão entre os professores aquando da atribuição dos espaços desportivos sendo que, o professor responsável por essa gestão fez questão equilibrar essa distribuição ao longo do ano letivo.

Por fim, participar nestas reuniões permitiu desenvolver relações com os professores do grupo 620, especialmente num contexto em que o contacto com estes colegas era limitado, uma vez que os três espaços desportivos existentes para a lecionação das aulas, encontravam-se significativamente distanciados. Nestas reuniões, foram partilhadas diversas experiências e conhecimentos que não só enriqueceram o percurso académico, como também ajudaram a compreender melhor a complexidade e os bastidores da profissão docente.

VII. Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar

As atividades presentes nesta secção, foram desenvolvidas pelos estagiários na escola de acolhimento, no âmbito de projetos ou grupos escolares ou, por iniciativa própria. A participação nestas atividades surgiu tanto pelo convite da escola, ou do orientador cooperante, que procurava constantemente envolver os estagiários, como pela nossa iniciativa e interesse em participar.

Apesar das limitações impostas por um ano letivo atípico, esforçamo-nos por integrar e explorar o máximo de projetos possíveis. Assim, estivemos envolvidos em atividades do projeto +Saúde, do Departamento de Educação Especial, do Grupo de EF, do DE e de iniciativas próprias. No entanto, tendo em consideração as mudanças no calendário e as restrições nos espaços exteriores da escola e nos espaços desportivos, eventos regulares como o Torneio das 4 Estações e a Semana das Expressões, não foram dinamizados. Ainda assim, os poucos torneios desenvolvidos pelo grupo de EF coincidem com o horário de aulas na UMa, o que impediu a nossa participação. Contudo, esteve-se envolvidos em 7 atividades, descritas seguidamente.

1. Atividade Dia Mundial da Alimentação

No âmbito do projeto +Saúde, organizou-se uma atividade para celebrar o Dia Mundial da Alimentação, abordando a importância da água e da hidratação. Para esta atividade, definiu-se os seguintes objetivos: (i) promover a interdisciplinaridade; (ii) incentivar a saúde e bem-estar através da prática de AF; (iii) envolver professores de outras áreas na criação da atividade e (iv) sensibilizar os alunos para a importância de uma alimentação saudável e da hidratação. Neste sentido, a atividade foi realizada dia 26 de outubro na Quinta Magnólia, onde foram realizadas diversas provas de orientação em formato *peddy paper*, com a presença de conteúdos interdisciplinares. Estas provas foram efetuadas por 70 alunos de 4 turmas diferentes.

Ao nível da organização da atividade, ficámos responsáveis pela organização logística da mesma e por efetuar uma formação prévia aos alunos acerca da utilização da aplicação *IOrienteeing* e sobre as provas de orientação. Esta formação apenas foi direcionada para os alunos das turmas de intervenção, uma vez que as equipas iriam ser compostas por elementos das 4 turmas presentes.

O processo de intervenção ocorreu de forma a garantir a segurança de todos os participantes, e para isso, procuramos chegar mais cedo ao local para verificar e montar

todos os percursos. Posteriormente, deu-se início à atividade e à formação das equipas, onde era necessário ter por equipa, dois telemóveis funcionais e com a aplicação instalada. Após confirmar todos estes fatores, passou-se à realização do *briefing* inicial com as explicações acerca da prova.

Refletindo acerca da atividade, considera-se que esta foi bem-sucedida, destacando como grande potencialidade, o planeamento e a execução, apesar de terem sido enfrentados desafios como as condições atmosféricas e as obras de requalificação no local. Este sucesso deveu-se à definição clara de objetivos, ao contacto com entidades parceiras e ao planeamento detalhado, realizado com antecedência. Além disso, o facto de termos dado uma formação aos alunos acerca da aplicação *IOrienteering* e das provas de orientação foi uma mais-valia, facilitando o decorrer de toda a atividade uma vez que, os alunos já estavam familiarizados com esta metodologia.

A realização de equipas mistas entre as 4 turmas presentes verificou ser um ponto positivo desta atividade, pois foi possível promover a interação com diferentes colegas e a criação de dinâmicas e competições entre equipas. Contudo, surgiram alguns problemas durante a atividade como a destruição de códigos *QR* e a alteração dos pontos de orientação, sendo este um fator que comprometeu a realização da classificação final das equipas. Este tipo de atitudes e comportamentos exigiu medidas corretivas no *briefing final* e reforça a necessidade de maior supervisão durante as atividades.

Por fim, com a realização desta atividade foi possível desenvolver diversas competências nos alunos como, a cooperação e a socialização ao trabalhar em equipa, o pensamento crítico ao resolver as questões colocadas ao longo dos percursos, a responsabilidade e ética, embora tenham surgido alguns desafios ao longo da atividade e, por fim, competências digitais, através da utilização da aplicação *IOrienteering*. Como futura professora de EF, esta atividade permitiu fortalecer capacidades de planeamento, organização e adaptação, aprendendo a gerir grandes grupos e a lidar com imprevistos de forma assertiva. Desenvolveu-se também uma maior sensibilidade no que toca à promoção da interdisciplinaridade e à criação de atividades que estimulem o envolvimento e a motivação dos alunos, garantindo ao mesmo tempo a sua segurança e aprendizagem.

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

A 4 de dezembro de 2023, a escola de acolhimento celebrou o Dia Internacional das Pessoas com Deficiência, organizado pelo Departamento de Educação Especial, sob o lema "Cuidando da Diferença, promovendo a Autoestima e o Autocuidado". A atividade, alinhada com um dos objetivos do PEE 2022-2026, mais precisamente com o objetivo "Aumentar os índices de Inclusão", envolveu a suspensão das aulas entre as 11h00 e as 13h00 para garantir a participação de toda a comunidade escolar. Como estagiários interessados na inclusão e na colaboração com a UEE, oferecemos apoio na realização do evento, participando ativamente na sua execução.

A ideia inicial passava por desenvolver um estação de Dança inclusiva na atividade da escola, porém, após comunicarmos com o Departamento de Educação Especial esta nossa iniciativa, fomos informados de que a atividade já estava completamente planeada, contudo, poderíamos colaborar na sua dinamização. Assim, durante a atividade, colaborámos na organização de várias estações, interagindo diretamente com a comunidade escolar e explorando diferentes abordagens para promover a inclusão. A atividade incluiu uma diversidade de atividades, como maquiagem, cabeleireiro, pinturas faciais, apresentações musicais, danças, ações de sensibilização e a preparação de lanches saudáveis.

Refletindo sobre esta atividade, consideramos que este evento foi um marco importante no compromisso da comunidade escolar em relação à inclusão e ao respeito pela diversidade. Para além de proporcionar momentos de alegria e interação, a atividade sublinhou a importância de promover a autoestima e o autocuidado entre os alunos com deficiência, contribuindo assim para o cumprimento do primeiro objetivo do PEE 2022-2026.

A variedade de atividades e a participação de diferentes profissionais e grupos mostrou que a inclusão é uma responsabilidade partilhada, não apenas do Departamento de Educação Especial, mas de toda a escola e das entidades que a rodeiam. Esta experiência permitiu-nos perceber que, tanto a escola como a comunidade que a envolve, estão profundamente comprometidas em promover a inclusão e a sensibilização para as necessidades das pessoas com deficiência. Tendo em conta o sucesso desta atividade, considerou-se que esta seria uma oportunidade significativa para a escola desenvolver atividades com o apoio destas entidades, especialmente ligadas à UEE, podendo expandir essas iniciativas para além do espaço escolar.

3. Atividade Dia Internacional das Pessoas com Deficiência: Turmas

Considerando o PEE da escola de acolhimento, que se identifica como uma escola inclusiva, decidimos abordar esta temática com as nossas turmas de intervenção, organizando atividades desportivas adaptadas em colaboração com os alunos da UEE.

Com base na experiência prévia com a UEE, organizar esta atividade tornou-se mais fácil, permitindo-nos antecipar necessidades e garantir a segurança e o bem-estar, através do fornecimento de um documento informativo sobre problemas de saúde dos alunos da unidade e regras das modalidades a praticar (*boccia* e voleibol sentado). Para esta atividade, definiu-se como objetivos: (i) Promover a inclusão de todos os alunos; (ii) Sensibilizar os alunos para os problemas de saúde presentes no grupo da unidade e como lidar com os mesmos, e (iii) Fazer com que os alunos compreendam que é possível realizar prática de AF, mesmo com a presença de limitações, participando em desportos adaptados

A atividade foi realizada em dois turnos, envolvendo alunos do 6.º, 10.º ano e da UEE em dinâmicas inclusivas. Durante a manhã, após um aquecimento lúdico com balões, os participantes dispõem dois campos de *boccia* e quatro de voleibol sentado, promovendo interação constante com os colegas da Unidade. À tarde, apesar da menor participação dos alunos da UEE devido ao horário, as atividades prosseguiram com dois campos de cada desporto e um aquecimento com dança inclusiva. O evento terminou com uma dança espontânea entre alunos do 10.º ano e da UEE criando um momento de forte empatia e união.

Em jeito de reflexão, considera-se que a atividade cumpriu os objetivos de integração entre os alunos da UEE, as turmas orientadas e a turma de 6.º ano, sendo marcada pelo entusiasmo e envolvimento de todos os participantes. Contudo, em retrospectiva, identificou-se a necessidade de introduzir mais uma estação no turno da manhã, devido ao elevado número de alunos presentes, para melhorar a fluidez das atividades. Com esta atividade, foi possível desenvolver nos alunos competências como a empatia, respeito pelas diferenças, cooperação e trabalho em equipa, ao interagirem com os colegas da UEE e ao participarem em desportos adaptados, reconhecendo que é possível praticar AF mesmo com limitações. Quanto aos professores estagiários, foi possível desenvolver competências de adaptação, planeamento, inclusão e gestão de grupos, fortalecendo o compromisso com a promoção da inclusão no ambiente escolar.

4. Visitas de estudo ao 1º Ciclo

Ao longo dos anos, a escola de acolhimento tem promovido atividades para atrair alunos do 1.º ciclo, incentivando-os a continuar os estudos na sua instituição. Em resposta a um pedido do grupo de EF, planeámos e realizámos uma atividade numa escola do 1.º ciclo, a 26 de fevereiro de 2024, destinada a 20 alunos do 4.º ano. Foram organizadas quatro atividades lúdicas e pedagógicas: jogo do galo com cones, jogo da cadeira de basquetebol, *kinball* e corrida de estafetas com cones e arcos, focando competências como cooperação, raciocínio, atenção e coordenação. A principal prioridade foi garantir diversão, envolvimento e motivação.

Já na intervenção, fomos acompanhados por um professor da escola de acolhimento, e ajustámos o planeamento inicial para duas estações, dado o tempo limitado de 20 minutos. Realizou-se então um jogo de *kinball* num meio-campo, enquanto no outro dinamizou-se um exercício lúdico proposto pelo professor acompanhante, onde os alunos, em círculo, recolhiam bolas de um arco central para os seus próprios arcos. Ficámos responsáveis pela estação de *kinball*, onde procurámos explicar as regras do jogo aos alunos de uma forma simplificada, e posteriormente, passámos ao jogo propriamente dito. No entanto, devido ao rompimento do balão de *kinball*, tivemos de adaptar a atividade, organizando de forma rápida o jogo da corrente e do roubo da cauda da raposa, garantindo a continuidade e o envolvimento dos alunos.

Refletindo sobre a atividade, consideramos que o facto de termos escolhido atividades lúdicas e desafiadoras, focadas no desenvolvimento de competências motoras e sociais, foi um ponto positivo desta atividade. Outro aspeto positivo foi a rápida adaptação da atividade quando o balão de *kinball* rompeu, tendo sido possível manter o interesse dos alunos, destacando a importância da flexibilidade e da capacidade de improvisação por parte dos professores. Contudo, reconhecemos que uma preparação prévia para imprevistos como este teria sido fundamental, especialmente em atividades que envolvem o *kinball*, cujo problema é relativamente comum.

Esta experiência foi então uma mais-valia, tendo sido enriquecedora ao proporcionar um contacto direto com uma faixa etária que nos é menos familiar e ao obrigar a sermos mais claros e objetivos na comunicação e organização. A interação com alunos mais novos sublinha a necessidade de um planeamento simples e eficaz, e reforça a importância de realizar atividades neste contexto, garantindo um maior leque de oportunidades para ganhar experiência com alunos nesta faixa etária.

5. Dia Mundial da Água

Para celebrar o "Dia Mundial da Água", foi organizada uma atividade comemorativa no dia 21 de março, dividida em dois turnos: de manhã para turmas de 10.º e 9.º ano (cerca de 40 alunos) e à tarde para outra turma de 10.º ano (15 alunos). Os objetivos da atividade passaram por: (i) Sensibilizar os alunos para a importância da água; (ii) Promover a cooperação e comunicação entre alunos, e (iii) articular a temática de forma interdisciplinar com o apoio das professoras do CT.

A atividade consistiu na criação de cartazes em grupo sobre a importância da água, seguidos de uma apresentação e, no turno da manhã, uma aula prática de Aptidão Física, associada à hidratação. À tarde, a atividade focou-se numa abordagem interdisciplinar, permitindo aos alunos explorar o tema da água em diversos contextos, para promover uma compreensão abrangente e profunda do tema. Ainda no turno da tarde foram realizados diversos exercícios que envolviam a interdisciplinaridade e a importância da água e da hidratação.

A dinamização da atividade, no turno da manhã, iniciou-se com a apresentação dos cartazes, mas a presença de outras turmas na instalação desportiva causou muito ruído, o que desmotivou alguns alunos. Após as apresentações, passou-se para a aula de aptidão física, onde foram realizados exercícios como abdominais, agachamentos, prancha e corridas, com intervalos de descanso e hidratação entre as séries. À tarde, a atividade tornou-se mais lúdica e interativa, com jogos que trabalharam as capacidades físicas, cognitivas e sociais dos alunos. Incluiu a votação dos cartazes, considerando conteúdo, estética e mensagem, seguida por jogos em equipa com garrações de água, uma pista de obstáculos com questões sobre a água e uma versão de batalha naval humana, combinando aptidão física e conhecimento interdisciplinar.

De modo geral, a atividade foi bem-sucedida, atingindo os objetivos definidos. Foi possível manter, durante a atividade, um ambiente positivo com interações colaborativas entre os alunos, verificando-se demonstrações de respeito, ética e fairplay, cumprindo regras e ajudando os colegas quando necessário. No entanto, houve alguns aspetos menos positivos, como por exemplo, os exercícios poderiam ter mais variantes para manter o estímulo, especialmente no turno da manhã, visto que a turma de 9º ano não tinha equipamento desportivo por falta de aviso da professora da turma em questão. Logo na fase de planeamento, poderiam ter sido planeadas outras atividades que permitissem a realização das atividades mesmo que os alunos não possuíssem equipamento adequado.

Outro ponto menos positivo foi a apresentação dos cartazes no pavilhão desportivo, onde o ruído dificultou a compreensão dos colegas que estavam a ouvir e a apresentação dos que estavam a apresentar. Teria sido mais adequado realizar essa parte numa sala mais silenciosa, como a sala de sessões, e depois proceder às atividades práticas no pavilhão.

6. Colaboração em atividades externas à escola de estágio

6.1. XVII Festival de Desporto numa escola do Funchal

O XVII Festival de Desporto, organizado pelos professores estagiários da UMa e da Universidade do Porto, juntamente com os docentes de EF da escola, ocorreu no dia 21 de março, como atividade de encerramento do 2º período. O evento, realizado das 8h00 às 13h50, teve como principal objetivo promover modalidades pouco abordadas nas aulas de EF, como DC, ARE e Desporto Adaptado. Ainda assim, contou com workshops de capoeira, judo, esgrima, *boccia*, *ultimate frisbee*, *kickboxing*, *break dance*, *zumba*, *karting* e futsal.

Como o Festival foi organizado pelos estagiários que são alunos da UMa, e pelo facto de haver escassez de recursos humanos, fomos convidados a colaborar neste evento. Aceitámos prontamente o pedido e, após uma explicação dos nossos colegas sobre as atividades planeadas, ficámos a par do funcionamento do festival. Durante o evento, participámos em diversas atividades, desde a montagem das estações até à dinamização de algumas, como a estação de *boccia* e de *ultimate frisbee*. Além disso, ajudámos na arbitragem de jogos e colaborámos na realização do *coffee break*, contribuindo para o bom desenrolar do festival.

De forma geral, a atividade foi bem-sucedida, tendo sido obtidos *feedbacks* positivos tanto de professores de EF como dos participantes. No entanto, houve alguns desafios ao nível da organização, como a limitação de recursos e o atraso na abertura dos espaços, o que comprometeu a montagem das estações. Além disso, a equipa de recursos humanos era reduzida, o que gerou uma certa pressa na montagem, mas, apesar disso, o evento começou a tempo e seguiu o planeamento inicial. Com base no reportado pelos alunos, uma das suas principais insatisfações foi o tempo reduzido para a participação no Festival (50 minutos), que não permitiu que explorassem todas as estações. Assim, uma possível solução seria realizar uma consulta prévia dos interesses dos alunos e organizar as rotações de acordo com as suas preferências.

A organização geral foi positiva, especialmente na distribuição das estações e no *coffee break*, que incentivou a interação entre os participantes. No entanto, o festival poderia ter sido ainda mais apelativo e com uma abordagem mais festiva com a utilização de música ambiente.

6.2. Franquinho Sustentável

O projeto "Franquinho Sustentável", realizado a 20 de maio de 2024 numa escola secundária do Funchal, foi organizado pelos estagiários da Universidade de Coimbra, com colaboração de alguns núcleos de estágio da UMa. O objetivo principal passava por sensibilizar os alunos para a Agenda 2030 e para o desenvolvimento sustentável, adaptando o antigo "Franquinho – Caça ao Tesouro" para as questões atuais de sustentabilidade. O projeto envolveu diversas áreas do conhecimento, como Geografia, Matemática, Português e História, e desafiou os alunos com questões sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Para complementar a atividade, foram propostas atividades como *Frisbee Golf*, *Laser Run*, Levantamento de Sacos de Areia, Transporte de Pneu e um *peddy-paper* de "pontos sustentáveis".

Dado que um dos estagiários da Universidade de Coimbra tinha sido aluno da UMa na Licenciatura, fomos convidados a colaborar na atividade, a qual aceitámos prontamente o convite e passámos a auxiliar o grupo na preparação das atividades que seriam realizadas. No dia do evento, cada colaborador ficou responsável por uma das estações, tendo assumido a estação dedicada às perguntas teóricas de história e geografia, onde apenas era necessário verificar se os alunos respondiam corretamente.

Em jeito de reflexão, a atividade teve uma resposta muito positiva dos alunos apesar de não haver um prémio final. Estes demonstraram grande motivação e envolvimento na atividade, no entanto, foram identificados alguns pontos que poderiam ser melhorados, como o tempo de espera entre as saídas dos grupos de alunos, que poderia ser otimizado com a organização de estações simultâneas, assim como a formação de grupos, que poderia ter promovido maior interação entre alunos de turmas diferentes.

A nossa colaboração na atividade passou pela organização das estações no dia da atividade, proporcionando uma vivência num contexto escolar diferente, onde foi possível entender melhor as dinâmicas e objetivos dessa escola. Esta experiência foi crucial para o desenvolvimento da capacidade de relacionar a EF com outras disciplinas e festividades, promovendo a interdisciplinaridade. Por fim, foi igualmente possível trabalhar com diversos grupos com diferentes características, o que envolve uma grande capacidade de

gestão e adaptação, principalmente, quando se encontram inseridos na mesma atividade. Posto isto, a colaboração nestas atividades não só enriquece todo o nosso desenvolvimento e habilidades, como também contribuem para a formação do meu “eu” enquanto futura professora de EF.

VIII. Tecnologia e Atividades Extra Programáticas

1. As novas tecnologias e a escola

1.1. Enquadramento

Ao nosso redor, quer num contexto educativo quer fora desse, estamos constantemente rodeados por tecnologias que moldam o nosso dia a dia (Santos & Costa, 2021). A utilização de novas tecnologias no contexto escolar, tem vindo a ganhar crescente relevância, sendo cada vez mais discutido o seu potencial para enriquecer o processo de E-A, bem como a sua aplicabilidade prática.

Aquando da pandemia COVID-19, optou-se por utilizar as novas tecnologias de modo a assegurar a lecionação das aulas e dar continuidade ao processo de E-A. Porém, Santos e Costa (2021), afirmam que com a pandemia, os professores tiveram a necessidade de se reinventarem para poderem lidar com os problemas associados ao isolamento social e à impossibilidade de contacto presencial, sendo a solução encontrada foi a utilização das novas tecnologias, as aulas *online*.

É neste contexto, que se torna importante a abordagem das tecnologias digitais na formação dos professores, pois assim será possível experimentarem, vivenciarem e explorarem, desenvolvendo conhecimentos sobre a temática para que se sintam seguros em incorporar as tecnologias digitais nas suas aulas (Gonçalves & Marco, 2020). Porém, Baeta et al. (2023), verificaram que em Portugal, a formação inicial dos professores é escassa relativamente às tecnologias pois, apenas 27% das instituições com MEEFBS, possuem Unidades Curriculares associadas à tecnologia.

No entanto, observa-se que a implementação das tecnologias digitais enfrenta alguns desafios, como por exemplo, o custo dos equipamentos, a necessidade de formação contínua dos docentes e a adaptação dos conteúdos e métodos de ensino às novas ferramentas digitais (Yao, 2023).

A utilização da tecnologia nas aulas de EF, é cada vez mais reconhecida pelo facto de enriquecer o processo de E-A, tornando-o mais dinâmico, interativo e adaptado às necessidades específicas e atuais dos alunos. Assim, as ferramentas digitais afirmam-se como potenciais catalisadores de motivação e empenho dos alunos, tornando a aprendizagem do aluno mais produtiva e interativa (Souza et al., 2017).

Ao longo do EP, procurou-se investigar e experimentar diversas ferramentas tecnológicas acessíveis e de baixo custo, garantido a utilização por parte de todos os alunos.

1.2. Implementação de instrumentos tecnológicos na intervenção escolar

Ao longo do ano letivo, procurou-se avaliar, de uma forma prática, a eficácia de diversas ferramentas tecnológicas para auxiliar o processo de E-A. No entanto, é importante destacar que a utilização da tecnologia, por si só, não garante melhorias na prática educativa, é crucial, que estas ferramentas sejam acessíveis e que estejam alinhadas com os objetivos definidos (Lopes et al., 2017). Neste contexto, as ferramentas tecnológicas utilizadas durante o EP, visaram a rentabilização do processo de diagnóstico, prescrição e controlo, através da criação de dinâmicas que fossem educativas e motivantes para os alunos.

Foram então utilizadas diversas ferramentas tecnológicas nomeadamente, o *Whatsapp*, o *Stridekick*, o *GoogleFit*, o *CoachNow*, o *Smartwatch Garmin*, o *iOrienteering*, o *SportIdent (microchip)*, o *Purple Pen*, o *Just Dance Now* e por fim, material didático digital/interativo, nomeadamente instrumentos de aptidão física, ginástica e DC. Ainda assim, utilizou-se *Kahoot* e *Aula Digital*.

As ferramentas tecnológicas utilizadas ao longo da intervenção letiva, desempenharam papéis fundamentais para apoiar e dinamizar o processo E-A. Estas aplicações, variando de plataformas de comunicação a dispositivos de monitorização e *softwares* interativos, proporcionaram experiências diversificadas e inovadoras que enriqueceram as práticas pedagógicas e promoveram o desenvolvimento de diversas competências dos alunos.

Relativamente à aplicação utilizada para comunicar com os alunos, utilizou-se o *Whatsapp* para facilitar uma rápida comunicação, partilha de informações e conteúdos audiovisuais entre o professor e os alunos, demonstrando ser eficaz para resolução de situações imprevistas que exigiam respostas imediatas. Salientar, que apresenta como fragilidade o facto de expor o número de telemóvel tanto do professor, como dos alunos, assim como, a necessidade de conexão à *internet*.

No que toca à utilização das aplicações *Stridekick*, *Google Fit*, *CoachNow* e aos relógios *Garmin*, estas estiveram associadas à intervenção relacionada com as Ações Científico-Pedagógicas, além de terem sido utilizadas em mais fases ao longo do ano letivo. O *Stridekick* e o *Google Fit*, são duas aplicações que se complementam e que auxiliam na monitorização e promoção da AF dos alunos, incentivando a prática regular fora do contexto das aulas presenciais. Estas aplicações revelaram-se úteis para lançar

desafios e monitorizar a progressão da AF dos alunos, permitindo um acompanhamento mais personalizado e promovendo uma competição saudável entre os alunos. O *CoachNow* destacou-se pelo seu carácter versátil e pelo potencial em apoiar na personalização do ensino, fornecendo um acompanhamento detalhado do desempenho dos alunos através de funcionalidades como *feedback* em tempo real e partilha de vídeos. Complementando a monitorização da AF, os *Smartwatches Garmin*, foram integrados para uma análise detalhada de dados fisiológicos, proporcionando dados que fomentaram a reflexão e autogestão por parte do professor e dos alunos.

Nas atividades de orientação, foram utilizadas diversas ferramentas como o *iOrienteering*, o *SportIdent* e o *Purple Pen*, que facilitaram a criação de percursos e permitiram uma gestão eficiente das atividades. Ao nível das suas funcionalidades, de um modo geral, o *Purple Pen* permite criar mapas detalhados e personalizados, o *iOrienteering* foi utilizado para realizar os códigos *QR* facilitando o envolvimento dos alunos e o *SportIdent* foi utilizado para efetuar um registo preciso das atividades com a utilização de *microchips*. Estas ferramentas foram essenciais para envolver os alunos nas atividades de orientação, utilizando tecnologias que dinamizam e elevam a precisão das atividades e o envolvimento dos alunos.

Foi utilizado também o *Just Dance Now* na UD de ARE, que ajudou a promover o desenvolvimento da coordenação e expressão corporal dos alunos através de uma experiência interativa e divertida. Esta aplicação, destacou-se pela seleção de músicas e pela acessibilidade, criando um ambiente motivador na aula. No entanto, exige uma infraestrutura adequada, como um projetor e conexão à internet, além de depender da precisão dos sensores dos smartphones.

Ao longo do ano letivo, foram disponibilizados diversos materiais didáticos e interativos ao nível da Aptidão Física, DC, ARE e Ginástica (apêndice 4 e 20). O banco didático de Aptidão Física, foi criado para permitir que os alunos acessem aos conteúdos das aulas a qualquer momento, oferecendo ferramentas para criarem treinos personalizados, com exercícios apoiados em guias visuais, explicações de execução, progressões e principais erros. Relativamente ao banco de ARE, este incluía tutoriais, sequências de avaliação, coreografias e alguns passos, para facilitar a aprendizagem fora da aula. O dossier de Ginástica do MED, desenvolvido para a UD de Ginástica, fornecia informações detalhadas sobre o MED, elementos gímnicos, critérios de sucesso e progressões com suporte visual. Para finalizar, o jogo "Crescer é uma Luta", criado para a Unidade Curricular de Inovação e Tecnologia do 1º ano do MEEFEBS, foi utilizado nas

aulas de DC, integrando conteúdos teóricos e práticos de forma interativa, tornando o ensino mais dinâmico.

Para finalizar, direcionado para o professor, foram utilizadas duas plataformas ao longo do ano letivo. A Aula Digital da *Leya*, que permitiu a consulta do manual de EF, de material didático audiovisual, da criação de testes de avaliação de conhecimentos com correção automática, canais de comunicação direta com os alunos e atividades interativas. A plataforma *Kahoot*, foi também utilizada para aferir o conhecimento dos alunos nas matérias, porém, de uma forma mais interativa, competitiva, motivante e envolvente.

As ferramentas tecnológicas utilizadas apresentam várias potencialidades, como a promoção da autonomia e responsabilidade dos alunos, a personalização do ensino, o acompanhamento rigoroso do desempenho, e o incentivo à competição, o envolvimento ativo dos alunos nas aulas e, além disso, são de fácil acessibilidade e flexibilidade, facilitando a prática de atividades fora do contexto presencial e promovendo competências digitais nos alunos.

Porém, estas ferramentas também apresentam algumas fragilidades, como por exemplo, muitas dependem da conexão à *internet*, existem algumas limitações linguísticas e alguma complexidade técnica inicial, o que pode restringir a sua utilização. Adicionalmente, algumas destas tecnologias requerem supervisão constante e um nível de conhecimento técnico que nem sempre é acessível a todos os utilizadores, o que pode condicionar a sua eficácia no contexto educativo.

De um modo geral, considera-se que a aplicação e utilização destas ferramentas foram uma mais-valia para o processo de E-A, uma vez que foi possível desenvolver nos alunos competências, como a autonomia, a responsabilidade, o pensamento crítico, a reflexão e as competências digitais em aplicações desconhecias para os alunos. Enquanto futura professora de EF, considera-se que foram desenvolvidas diversas capacidades ao nível das competências digitais, pois foi possível compreender e explorar diversas ferramentas anteriormente desconhecidas, no âmbito do planeamento, na avaliação e no *feedback* através das aplicações e ao nível da inovação, atendendo a que os alunos referiram nunca ter realizado atividades na EF através de aplicações digitais ou ferramentas tecnológicas.

2. Atividades Extra Programáticas

2.1. Enquadramento

As atividades Extra Programáticas, referem-se às atividades realizadas além das diretrizes do EP do MEEFEBS. Neste capítulo, serão abordadas as atividades desenvolvidas no DE, assim como na UEE da escola de acolhimento.

2.2. Desporto Escolar

2.2.1. Enquadramento

De acordo com o Decreto de Lei nº95/91 de 26 de Fevereiro, o DE é um:

“(...) conjunto das práticas lúdico-desportivas e de formação com objecto desportivo desenvolvidas como complemento curricular e ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha, integradas no plano de actividade da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo.”

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

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

Atendendo à probabilidade de gerir um Núcleo de DE no futuro no desenvolvimento da atividade profissional, considera-se essencial integrar um dos núcleos da escola de acolhimento. O DE, tem o potencial de complementar as aulas de EF, promovendo o desenvolvimento pessoal, social, cognitivo e psicomotor dos alunos, incentivando a adoção de um estilo de vida ativo e saudável, através da prática regular de diversas AF (Bento, 2023).

Assim, o papel do professor é fundamental para motivar os alunos a integrarem os núcleos desportivos, e para isso, é crucial que este conheça bem a realidade do DE da sua escola, incluindo a oferta de atividades, os horários de treino e as metodologias aplicadas.

Na escola de acolhimento, foram identificados seis núcleos desportivos, nomeadamente: Ténis de Mesa, Voleibol, Badminton, Madeirabol, Futsal e Ginástica de Grandes Superfícies-Dança. Cada núcleo, tem um horário específico, que geralmente se situa entre as 11h35 e as 14h50, sendo considerado conveniente para os professores e alunos, especialmente após o término das aulas da manhã, a partir das 13h00.

2.2.2. Intervenção no Desporto Escolar

Durante o EP, com o objetivo de fortalecer a nossa ligação com a cultura escolar e aprofundar o conhecimento sobre as atividades promovidas, optou-se por integrar um núcleo de DE. Através da colaboração direta com a professora responsável, procurou-se adquirir experiência prática no planeamento e organização de atividades, aprender com os profissionais da área mais experientes, bem como desenvolver habilidades de liderança.

Devido ao nosso interesse na área e às limitações de horários, decidiu-se integrar o núcleo de Ginástica de Grandes Superfícies – Dança, considerando-o não só uma oportunidade de aprendizagem, mas também uma forma de contribuir para o desenvolvimento do núcleo, uma vez que a matéria de ARE é a matéria em que nos sentíamos mais à vontade.

Com isto, após observação e debate com a coordenadora foram definidos os seguintes objetivos para a nossa intervenção: (i) Compreender como funciona a dinâmica de um núcleo do desporto escolar de um ponto de vista 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 e (iv) Introduzir novas dinâmicas que promovam a satisfação e empenhamento dos alunos integrantes.

Numa fase inicial, foram realizadas observações dos ensaios do núcleo de Dança, com o objetivo de compreender a sua dinâmica e recolher informação de auxílio para um planeamento e intervenção eficazes. Para isso, realizou-se um questionário ao grupo (n=15), com idades compreendidas entre 11 e 14 anos, todas do sexo feminino, sendo que a maioria estava no núcleo no mínimo há três anos, enquanto 36% estavam há dois anos e 14% tinham-se juntado ao núcleo pela primeira vez neste ano letivo.

Quando questionadas sobre as suas motivações para integrar o núcleo, a maioria das alunas mencionou o seu gosto pela dança, o prazer de dançar ao ritmo da música e, relativamente a novas dinâmicas durante os treinos, as alunas demonstraram interesse em dançar coreografias do *TikTok* e em realizar atuações em público. Este último fator, foi

apresentado pelas alunas como um fator que poderia atrair mais alunos para o núcleo, ou então divulgar cartazes pelas salas de aula ou pela escola que determinasse a importância, a função e as atividades deste núcleo.

No início do ano letivo, foi realizada uma pesquisa sobre as expectativas das alunas em relação ao núcleo, em que 80% indicaram expectativas muito altas (nível 5) e 20% apontaram para expectativas altas (nível 4). Neste sentido, a presença dos professores estagiários foi igualmente bem recebida, com 100% das alunas a expressar expectativas muito altas sobre a sua contribuição para os treinos.

Como base nestes dados, estruturou-se os treinos de forma que se tornassem interessantes e motivantes para as participantes. Paralelamente, a professora orientadora do núcleo decidiu que cada estagiário ficaria responsável por ensinar uma coreografia fornecida pelo departamento do DE, e as restantes coreografias seriam aprendidas em conjunto. Além das coreografias fornecidas pelo DE, procurou-se ir mais além e ensinando às alunas outras danças como danças populares, merengue e chá-chá-chá. Atendendo a que as alunas pretendiam dançar músicas mais recentes, recorreu-se à introdução do *Just Dance Now*, o que potencializou um aumento significativo da motivação e da competição entre as alunas.

Nos últimos ensaios antes da Cerimónia de Abertura do DE, realizou-se um novo questionário para avaliar a evolução das expectativas das alunas. Verificou-se um aumento no número de participantes no núcleo, passando de 15 para 25 alunas, e as expectativas em relação à utilização de novas tecnologias, também cresceram de 73% para 92% de avaliações muito altas. Concomitantemente, as alunas afirmaram que os treinos foram motivantes e desafiadores, destacando a aprendizagem de novas coreografias como um dos pontos mais positivos, assim como a implementação do *Just Dance Now*.

Embora não se tenha conseguido realizar todas as atividades desejadas, considera-se que os nossos objetivos foram amplamente atingidos. A integração do *Just Dance Now* e a abordagem diversificada de coreografias, contribuíram para um aumento do entusiasmo, motivação e satisfação das alunas. Assim, tendo em consideração todos os *feedbacks* recebidos, considera-se que a nossa intervenção foi positiva, e foi uma experiência enriquecedora, que não só nos permitiu compreender melhor a dinâmica do DE, mas também fortaleceu a nossa interação com os professores e alunos, consolidando a nossa formação como futuros profissionais de EF.

2.3. Ensino Inclusivo

2.3.1. Enquadramento

Ao longo dos anos, a educação inclusiva tem se destacado como uma estratégia fundamental para fomentar a equidade e o respeito à diversidade no contexto escolar. Esta abordagem tem como objetivo integrar todos os alunos, independentemente das suas particularidades, assegurando que todos tenham o mesmo acesso às oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, não se limitando apenas à inclusão de alunos com deficiência, mas abrangendo toda a comunidade escolar (Mantoan, 2003). No entanto, a implementação da educação inclusiva enfrenta inúmeros desafios, uma vez que muitas escolas ainda carecem de recursos e da formação adequada para responder eficazmente às necessidades de todos os alunos (Sofiato & Angelucci, 2017).

É neste sentido que a Declaração de Salamanca 1994 marcou um ponto crucial no avanço da inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Este documento defendeu a ideia de UMA “Escola para todos” ou “Escola inclusiva”, incentivando o acesso dos alunos com NEE Às escolas regulares e sublinhando a importância das escolas e dos professores se adaptarem às características e necessidades individuais desses alunos (UNESCO, 1994).

Posto isto, é essencial distinguir “educação inclusiva” de “educação especial” pois, embora estejam relacionadas, são conceitos distintos. A educação inclusiva deve ser vista como uma abordagem que abrange todos os alunos, enquanto a educação especial foca-se principalmente num grupo específico de alunos com determinadas características (Andrade et al., 2021). Para que esta abordagem seja efetiva, é crucial que os professores tenham uma formação contínua que os prepare para lidar com a diversidade dos alunos, dentro e fora da sala de aula. Através da implementação de estratégias pedagógicas adequadas, os professores podem não só apoiar os alunos com NEE, mas também enriquecer todo o ambiente educativo, beneficiando todos os envolvidos (Maturana, 2017).

Na instituição de acolhimento, existem vários alunos com diversas barreiras de aprendizagem, incluindo dislexia, disortografia, discalculia, dificuldades no funcionamento intelectual, perturbações de linguagem e fala, espectro do autismo, trissomia 21, défice de atenção, problemas de saúde como neurofibromatose e miopatia, hiperatividade e perturbações comportamentais graves. Dada a probabilidade de se trabalhar com esta população no futuro, como já ocorreu durante o estágio, é crucial

estarmos preparados para proporcionar uma aprendizagem eficaz, considerando as características específicas de cada aluno.

Seguidamente, será apresentada uma secção acerca da UEE e da intervenção desenvolvida neste âmbito.

2.3.2. A Unidade de Ensino Especializado

2.3.2.1. Caracterização

A instituição de acolhimento possui uma UEE composta por 9 alunos, sendo 6 raparigas e 3 rapazes, distribuídos por vários anos de escolaridade, desde o 5º ao 12º ano. Destes alunos, 3 foram diagnosticados com Trissomia 21, 5 com dificuldades no funcionamento intelectual e 1 com incapacidade intelectual.

Estes alunos demonstram dificuldades na coordenação motora grossa, especialmente nas habilidades de locomoção como o correr, andar, subir e descer escadas, bem como nas habilidades manipulativas como chutar, agarrar e driblar. Em 2 dos alunos, estas dificuldades estão mais acentuadas, comprometendo ainda mais as capacidades motoras dos mesmos. Estas dificuldades afetam diariamente a autonomia destes alunos no seu dia a dia, bem como na capacidade de se deslocarem de forma segura e independente, ou de realizar tarefas que exijam destreza manual sendo que, além da restrição em atividades quotidianas, estas dificuldades podem afetar futuras possibilidades na vida profissional.

2.3.2.1.1. A Trissomia 21

A trissomia 21, também conhecida como síndrome de *Down*, refere-se à anomalia cromossómica que resulta da presença de uma cópia extra do cromossoma 21, afetando 1 em cada 691 crianças (National Down Syndrome Society, 2022).

Esta condição está associada a uma série de características físicas e cognitivas distintas e está ligada a várias complicações ao nível da saúde (Coyle et al., 1988), sendo que as características físicas estão associadas ao perfil facial achatado, olhos inchados, nariz achatado, baixo tónus muscular, mãos e pés largos com dedos curtos, má visão e perda auditiva (Starbuck et al., 2013).

Neste sentido, existem ainda outras complicações associadas à trissomia 21 nomeadamente, problemas cardíacos (Holz et al., 2019), imunodeficiências que acabam por aumentar a suscetibilidade a infeções (Mittelman et al., 2005) e o risco elevado em desenvolver leucemia (Liu et al., 2015).

Por fim, relativamente à prática de exercício físico, este torna-se benéfico para indivíduos com esta capacidade de saúde, pois contribui para a melhoria da tonicidade muscular, da coordenação motora e da saúde cardiovascular. É então recomendado a prática de exercício regular com intensidade leve como por exemplo, caminhadas (Berger et al., 1992).

2.3.2.1.2. Deficiência intelectual

A deficiência intelectual é definida por limitações significativas no funcionamento cognitivo e no comportamento adaptativo, afetando diversas habilidades sociais e práticas do dia a dia. Essas limitações manifestam-se durante o desenvolvimento e influenciam tanto a aprendizagem quanto a realização de tarefas diárias (APA, 2013).

As causas da deficiência intelectual podem estar associadas a fatores genéticos e hereditários, complicações durante a gravidez ou durante o nascimento e a lesões na primeira infância (Sun et al., 2015). Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2001), esta condição pode ser classificada em três níveis tendo em conta a pontuação dos testes de quociente de inteligência onde, menos de 20 é considerado deficiência intelectual profunda, de 20 a 35 é severa, de 35 a 50 é moderada e de 50 a 75 é considerada ligeira.

A prática regular de AF é fortemente aconselhada para pessoas com esta condição, pois contribui para melhorias na função cognitiva, na saúde cardiovascular e na força muscular. Para otimizar estes benefícios e assegurar a segurança dos indivíduos, é fundamental que os programas de exercícios sejam ajustados às necessidades individuais de cada, considerando o nível de habilidade e as limitações físicas de cada um (Heller et al., 2011).

2.3.2.2. Intervenção na Unidade de Ensino Especializado

Durante o EP, decidiu-se que a realização de atividades para a UEE seria uma experiência enriquecedora tanto para nós, enquanto professores estagiários, quanto para os alunos. Essa oportunidade permitiu-nos trabalhar com uma população diferente daquela com a qual estávamos habituados, contribuindo para o desenvolvimento de empatia tanto em nós como nos alunos das nossas turmas de estágio que também participaram nas atividades.

Realizaram-se duas atividades ao longo do EP (Capítulo VII, ponto 2 e 3) sendo que, o nosso objetivo enquanto professores estagiários era desenvolver competências ao

nível o planeamento de atividades para alunos com NEE, tendo em conta que esta é uma realidade diferente da que estamos habituados. Verificou-se ainda que estas atividades requerem uma maior preocupação no que toca ao planeamento, pois é necessário ter em conta as necessidades de cada aluno e as consequências que essas acarretam. Para os alunos da UEE e para os restantes alunos que participaram nas atividades, procurámos fomentar a interação e a inclusão, promovendo a empatia entre todos. Notámos que essa interação foi muito positiva, uma vez que os alunos da UEE, apesar das suas necessidades, mostraram-se bastante afáveis, facilitando a criação de laços e relações com os colegas das outras turmas.

Embora tivéssemos planeado realizar mais atividades ao longo do EP, nomeadamente uma iniciativa chamada "Maio Inclusivo", enfrentámos vários obstáculos logísticos que impediram a sua concretização. A intenção passava por dinamizar atividades semanais durante o mês de maio, envolvendo também alunos do 1º ano do MEEFEBS e do Mestrado em AF. No entanto, devido às obras nos espaços exteriores da escola e nos campos desportivos, à ocupação do pavilhão polidesportivo e às limitações no acesso para alunos com dificuldades de locomoção, não conseguimos avançar com esta atividade.

Em suma, a nossa intervenção com a UEE visou desenvolver habilidades que ajudassem os alunos a superar desafios, através da inclusão em atividades conjuntas com as nossas turmas. Todo esse processo se revelou extremamente gratificante, permitindo-nos adquirir e aprimorar competências valiosas para o nosso desenvolvimento como futuros profissionais de EF.

IX. A investigação no Estágio Pedagógico

A relação entre ensino e investigação, tem sido um tema amplamente debatido na literatura educativa. A investigação, permite aos docentes aprimorarem continuamente as suas abordagens pedagógicas, fundamentando-as com dados científicos e através de reflexões críticas sobre as suas próprias práticas (Tight, 2016). A metodologia de investigação-ação, coloca os professores no centro da investigação, dando-lhes oportunidades de explorar as suas práticas e técnicas de ensino, para promover melhorias sistemáticas e intencionais no ensino.

Neste sentido, a investigação-ação é fundamental para que os professores compreendam melhor os processos de aprendizagem e aumentem o seu conhecimento pedagógico, transformando assim a prática educativa através do processo de reflexão e de pesquisa contínua (Manfra, 2019).

A investigação na prática docente, deve ser um processo estruturado e contínuo, em que a reflexão possui um papel fundamental, permitindo ao professor aperfeiçoar as suas estratégias pedagógicas, identificando problemas e possíveis soluções, promovendo assim uma melhoria no ensino (Bento, 2023). Para este autor, a investigação pode não só levar a uma melhoria do ensino, como também do processo de aprendizagem do aluno. Zhanh e Fan (2019), assumem que a investigação na prática docente tem impacto direto na aprendizagem dos alunos, e sugerem que integrar métodos de ensino baseados, além de melhorar a qualidade de ensino, promove um maior envolvimento e concentração dos alunos.

Conhecendo esta necessidade de analisar, pesquisar, refletir, avaliar e prescrever que decidimos abraçar diversos projetos de investigação, maioritariamente relacionados com a integração das novas tecnologias no ensino da EF, assim como nas suas potencialidades. Além disso, de acordo com as Linhas Programáticas do MEEFEBS, espera-se que o aluno seja: capaz de dominar conhecimentos científicos e técnicos no ramo da EF através da pesquisa e da investigação e, apresentar, fundamentar e defender publicamente os resultados do trabalho realizado durante o EP.

Neste sentido, seguidamente serão apresentados todos os projetos e trabalhos desenvolvidos ao longo do EP, que nos permitiram desenvolver competências relacionadas à conceção, dinamização e avaliação de programas de investigação, à aplicação de metodologias quantitativas e qualitativas, e à elaboração de publicações (artigos, capítulos de livros e apresentações) em eventos científicos.

1. TASRAM-CIT

O projeto de investigação denominado “Os tablets, atividade física e saúde dos jovens da Região Autónoma da Madeira - Compreender, Intervir, Transformar” (TASRAM-CIT), tem como objetivo 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 atividade física, na concentração e atenção e na acuidade visual. Assim, foram definidos alguns objetivos para este projeto, tais como: (i) estudar as diferenças entre as crianças e jovens abrangidos e não abrangidos com o programa de tablets/manuais digitais, nos indicadores de saúde músculo esquelética, e de acuidade visual, nomeadamente, estudando o peso, o design, a posição e o tempo de utilização das mochilas em crianças e adolescentes de escolas da RAM, procurando determinar a percentagem dos que estão em risco de vir a sofrer de complicações músculo-esqueléticas; (ii) Avaliar, ao longo de três anos letivos, a evolução e as diferenças nos indicadores de saúde músculo-esquelética e da acuidade visual, entre os participantes abrangidos pelo programa de tablets/manuais digitais e participantes que utilizam manuais físicos.

No que concerne aos procedimentos, este projeto foi implementado e aplicado nas aulas de EF, no início e no final do ano letivo.

No início do ano letivo foi realizada uma formação para aprofundar o conhecimento dos procedimentos protocolares, sendo este o primeiro contacto com um projeto de investigação. Salientar que a integração no projeto TASRAM-CIT e a realização das ações científico-pedagógicas foram uma mais-valia para o desenvolvimento de competências relacionadas com a investigação do longo do EP, como por exemplo, o facto da formação neste projeto permitir compreender mais acerca da aplicação dos testes FitEscola, de compreender os resultados desses testes e, auxiliar na realização da caracterização da turma.

2. Comunicações e publicações desenvolvidas

2.1. Artigos, capítulos de livro, resumos e comunicações

Durante o EP, realizou-se artigos e resumos, bem como comunicações em eventos científicos totalizando: 3 capítulo de livro, 2 artigos e 4 resumos para livro de atas, 5 comunicações orais e 4 comunicações em formato poster. Estes, são seguidamente descritos.

2.1.1. Capítulos de Livro

Como capítulo de livro, foram publicados 3 artigos. O primeiro, referente ao livro do “XIX Colóquio Cie Uma - Formação de professores: contributos da investigação”, 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 Educação Física: Os contributos da Formação Inicial de Professores em Portugal. (em prelo) (apêndice 21 e 22)

Foram igualmente publicados 2 capítulos de livro associados à “Ação Científico-Pedagógica Coletiva – Desafios da Escola e da Educação física” que decorreu dia 1 e 2 de março na UMA:

Baeta, M., Silva, L., Coelho, F., Rodrigues, A. (2024). Perspetivas dos professores e alunos sobre a utilização de tecnologias nas aulas de Educação Física. Em Antunes, H., Lopes, H., Alves, R., Correia, A. L., Rodrigues, A., & Gouveia, É. R. (2024), *Desafios da Escola e da Educação Física: Tradição e Inovação* (115-146). Universidade da Madeira. ISBN: 978-989-8805-97-3 (apêndice 14)

Bento, C., Faria, L., **Baeta, M.,** Silva, L., & Rodrigues, A. (2024). *Potencialidades e condicionantes das tecnologias digitais nas aulas de Educação Física*. Em Antunes, H., Lopes, H., Alves, R., Correia, A. L., Rodrigues, A., & Gouveia, É. R. (2024), *Desafios da Escola e da Educação Física: Tradição e Inovação* (264-269). Universidade da Madeira. ISBN: 978-989-8805-97-3 (apêndice 23)

2.1.2. Livro de Atas

Para o Livro de Atas do Seminário internacional de Desporto e Ciência 2024, foram submetidos 2 artigos e 4 resumos nomeadamente:

Artigos:

Baeta, M., Silva, L., Coelho, F., Rodrigues, A. (2024). Inovação e tecnologia na Educação Física: 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). Universidade da Madeira 2024 – Funchal, Portugal. ISBN: 978-989-8805-98-0 (apêndice 10)

Silva, L., **Baeta, M.**, Coelho, F., Rodrigues, A. (2024). Inovação e tecnologia na Educação Física: 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). Universidade da Madeira 2024 – Funchal, Portugal. ISBN: 978-989-8805-98-0 (apêndice 24)

Resumos:

Baeta, M., Silva, L., Coelho, F., Rodrigues, A. (2024). Inovação e tecnologia na Educação Física: 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). Universidade da Madeira 2024 – Funchal, Portugal. ISBN: 978-989-8805-98-0

Silva, L., **Baeta, M.**, Coelho, F., Rodrigues, A. (2024). Inovação e tecnologia na Educação Física: 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). Universidade da Madeira 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 Educação Física: 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). Universidade da Madeira 2024 – Funchal, Portugal. ISBN: 978-989-8805-98-0 (apêndice 28)

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 Educação Física: 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). Universidade da Madeira 2024 – Funchal, Portugal. ISBN: 978-989-8805-98-0 (apêndice 29)

2.1.3. Comunicações orais

Deste modo, foram realizadas 5 comunicações orais em eventos científicos. Uma destas no “XIX Colóquio Cie UMa - Formação de professores: contributos da investigação”, 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 Educação Física: Os contributos da Formação Inicial de Professores em Portugal. (apêndice 21 e 22)

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

Baeta, M., Silva, L., Coelho, F., Rodrigues, A. (2024). Inovação e tecnologia na Educação Física: propostas de promoção de hábitos saudáveis. (apêndice 11)

Silva, L., **Baeta, M.,** Coelho, F., Rodrigues, A. (2024). Inovação e tecnologia na Educação Física: propostas de análise e acompanhamento do aluno. (apêndice 24)

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

Baeta, M., Silva, L., Coelho, F., Rodrigues, A. (2024). Perspetivas dos professores e alunos sobre a utilização de tecnologias nas aulas de Educação Física. (apêndice 15)

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 Educação Física.

2.1.4. Comunicações em formato poster

Relativamente às comunicações em formato poster, no Seminário Internacional de Desporto e Ciência 2024, foram apresentadas 4 comunicações, nomeadamente:

Baeta, M., Silva, L., Coelho, F., Rodrigues, A. (2024). Inovação e tecnologia na Educação Física: propostas de promoção de hábitos saudáveis. (apêndice 25)

Silva, L., **Baeta, M.**, Coelho, F., Rodrigues, A. (2024). Inovação e tecnologia na Educação Física: propostas de análise e acompanhamento do aluno. (apêndice 26)

Andrade, S., Lopes, M., Damião, D., Silva, B., Saldanha, D., **Baeta, M.**, Silva, L., Antunes, H., Rodrigues, A. (2024). Manuais Digitais na Educação Física: A opinião dos professores. (apêndice 27)

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 Educação Física: uma análise a indicadores sociodemográficos.

X. Considerações finais

A realização do EP desenvolvido no âmbito do MEEFEBS, foi sem dúvida, um processo fundamental e enriquecedor para a minha formação pessoal e profissional. Foi através deste percurso que foram colocadas em prática as aprendizagens, estratégias e metodologias aprendidas ao longo do percurso académico, tendo noção que esses conhecimentos foram fundamentais para desenvolver um EP que desencadeasse a sensação de dever cumprido, embora tenha consciência que poderia fazer mais e de modo diferente.

O EP proporcionou um elevado envolvimento no contexto escolar, situação que acarretou um conjunto de desafios reais de ensino e exigências associadas à profissão de professor. Esta experiência, possibilitou o desenvolvimento de diversas competências, desde a conceção de diferentes estratégias e ferramentas didático-pedagógicas até à sua implementação, sendo que todo o processo exigiu uma constante análise e reflexão, efetuando-se um cruzamento entre os saberes pedagógicos, práticos e científicos.

Ao longo de toda a PL, tornou-se evidente que o planeamento das aulas/atividades deve ser um processo flexível e adaptável pois, os desafios reais do ensino assim o exigem. Numa fase inicial, o professor estagiário está focado em cumprir com o planeado, contudo, com o passar do tempo, essa preocupação vai se tornando numa preocupação em trabalhar as necessidades dos alunos, sendo que, o que é planeado muitas vezes não é concretizado. No início do ano letivo, procurava-se cumprir com o planeado, contudo, desde cedo, percebeu-se que tinham sido estabelecidas metas muito complexas e que os alunos necessitavam de mais tempo para assemelhar os conteúdos. Foi assim necessária, uma rápida adaptação das estratégias e conteúdos, tendo em consideração as necessidades dos alunos, e por sua vez, não foi possível cumprir exatamente o que havia sido planeado anualmente e nas UD's.

Outro fator que contribuiu para esta adaptação, foram as questões relacionadas com a gestão das instalações desportivas ao longo do ano letivo. Abordar uma matéria em diferentes espaços requer uma reformulação contínua, tendo sempre em consideração os regulamentos de utilização dos espaços, os recursos espaciais e os materiais disponíveis em cada local. O facto de ter lecionado aulas em locais exteriores ao pavilhão (Quinta Magnólia ou Campo anexo ao Estádio) fez com que, nos dias em que as condições atmosféricas estavam desfavoráveis, existisse uma necessidade de adaptar aulas práticas para aulas teóricas.

A EF, com todas as suas características, particularidades e exigências, requer que o professor seja dinâmico e proativo, de forma a captar o interesse dos alunos. Ao longo do EP, verificou-se que a turma estava desmotivada para a prática de EF, sendo fundamental adotar uma postura dinâmica durante as aulas para conseguir transpassar para os alunos esse dinamismo e conseqüentemente, motivá-los para a prática.

No decorrer do EP, procurou-se sensibilizar os alunos para a contribuição da EF e da prática de exercício físico no desenvolvimento das suas capacidades. Para isto, foram tidos como base dois documentos nomeadamente, as AE e o PASEO, com o objetivo de desenvolver as três áreas da EF (os conhecimentos, a aptidão física e as atividades físicas), assim como competências ao nível do pensamento crítico, espírito de equipa, entreajuda, autonomia e cooperação.

Relativamente ao envolvimento no meio e na comunidade, considero que este foi um ponto forte deste EP. Ao longo do ano letivo, em conjunto com o meu colega de estágio, procurámos nos integrar com a comunidade educativa, demonstrando estar sempre disponíveis para auxiliar no que fosse necessário, através de uma participação ativa em diversas atividades. Procurámos ainda, desenvolver diversas atividades que permitissem não só integrarmos as nossas turmas, mas também os professores da comunidade educativa, e as restantes turmas da escola.

A colaboração com o núcleo de DE, mostrou-se fundamental para a compreensão do funcionamento de um núcleo de DE, assim como, tudo o que está inerente ao mesmo. Este, é um fator importante considerando que, quando lecionarmos EF, pode-nos ser atribuído um núcleo de DE, daí a nossa procura por esta atividade extra programática. Porém, um aspeto que poderia ter sido explorado ao longo do EP foi o acompanhamento da DT, uma vez que quando formos colocados numa escola, é possível que nos seja atribuída uma direção de turma, tornando-se fundamental compreender todos os processos e burocracias a ela inerentes.

Ao nível das ações científico-pedagógicas (ACPI e ACPC), considera-se que estas foram também uma mais-valia para o percurso académico, dando-nos a oportunidade de aprofundar o nosso conhecimento científico sobre a temática abordada. Concomitantemente, estas ações ajudaram a desenvolver a capacidade de expressão oral e escrita, de análise crítica, de pesquisa e de reflexão. Salienta-se que o facto de termos realizado um manual de instruções para as duas aplicações tecnológicas apresentadas, foi um ponto forte das nossas ações, pois, o objetivo passava por fornecer algo simples e

prático aos professores, de modo que estes conseguissem manusear as aplicações e utilizá-las nas aulas de EF.

Para finalizar, considera-se que o EP foi uma oportunidade essencial para desenvolver diversas competências ao nível do contexto escolar e das aulas de EF. Este percurso, nem sempre linear, foi extremamente desafiante, mas também gratificante e transformador. Sendo esta a primeira experiência ao nível da lecionação, este processo gerou, inicialmente, diversas incertezas e alguns sentimentos de incapacidade perante todas as informações transmitidas logo no início do EP. Sentimentos estes que, se transformaram em motivação, interesse e entusiasmo por poder colocar em prática o que gosto e que sempre quis, colaborando no processo de E-A dos meus primeiros alunos.

Apesar de todo o processo ter sido enriquecedor, considero que ainda existem algumas áreas a desenvolver, sendo este um processo de constante formação e aquisição de conhecimentos, pois, além de todo o caminho percorrido, ainda há um longo processo de crescimento pela frente que, nunca terá fim.

Referências

- Afonso, J., & Teixeira, F. (2015). Olhares sobre a violência no namoro: um projeto com adolescentes do ensino secundário. *Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação*, 10(2), 504–523. <https://doi.org/10.21723/riace.v10i2.7846>
- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A. & Vitória, M. (2008). *A Rotura – A Sistemática das Actividades Desportivas*. Lisboa: Edição VML.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (5ª ed.). Washington: American Psychiatric Association.
- Andrade, L., Lima, E. & Borba, J. (2021). *Educação Inclusiva: Práticas e Perspectivas*. (1ª ed.). Schreibern.
- Aranha, A. (2004). Organização, Planeamento e Avaliação em Educação Física: definição de objetivos, planeamento, organização e análise da atividade pedagógica, técnicas de intervenção pedagógica, avaliação. *Série Didática das Ciências Sociais e Humanas*, 47. IBSN: 972-669-613-5.
- Araújo, J., Ramos, E., & Lopes, C. (2011). Estilos de vida e percepção do estado de saúde em idosos portugueses de zonas rural e urbana. *Acta Médica Portuguesa*, 24, 79-88. <https://doi.org/10.20344/amp.1524>
- 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*. XIX Clóquio Cie Uma - Formação de professores: contributos da investigação.
- Baghurst, T., Kensinger, W. & Tapps, T. (2015). Setting Goals for Achievement in Physical Education Settings. *Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators*, 28 (1), 27-33, <http://dx.doi.org/10.1080/08924562.2014.980876>
- Batalha, A. (2004). *Metodologia do Ensino da Dança*. Lisboa: FMH Edições.
- Bayer, C. (1994). *O ensino dos desportos coletivos*. Lisboa: Dinalivros,
- Beauchamp, M., & Anderson, V. (2010). Social: An integrative framework for the development of social skills. *Psychological Bulletin*, 136, 39-64. <https://doi.org/10.1037/a0017768>

- Bento, A., Mendes, G., & Pacheco, D. (2016). Relação Escola-Família: Participação dos Encarregados de Educação na Escola. In Costa, A., Castro, P., Sá, S., Carvalho, J., Souza, F., & Souza, D (Eds.), *Atas do 5o Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa*, 1, 603-612.
- Bento, C. (2023). *Relatório do Estágio de Educação Física Realizado na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco*. (Tese de Mestrado, Universidade da Madeira). Digituma. <http://hdl.handle.net/10400.13/5573>
- Bento, C., Faria, L., Coelho, F., Pereira, J., Antunes, H., & Rodrigues, A. (2023). Utilização das tecnologias na gestão da lecionação da matéria de orientação, perceção 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.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa, Portugal: Livros Horizonte. ISBN: 9789722412988.
- 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). Springer.
- Bessa, C., Silva, R., Rosado, A., & Mesquita, I. (2017). Impacto dos modelos de Educação Desportiva e Instrução Direta no desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social em jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 66-74.
- Bettencourt, D. (2023). *Idade relativa na educação física: O seu efeito nas classificações e na aptidão física* [Doctoral dissertation, Instituto Piaget]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/43788>
- Bolger, L., Bolger, L., O'Neill, C., Coughlan, E., O'Brien, W., Lacey, S., Burns, C., & Bardid, F. (2020). Níveis globais de habilidades motoras fundamentais em crianças: uma revisão sistemática. *Journal of Sports Sciences*, 39, 717 - 753. [10.1080/02640414.2020.1841405](https://doi.org/10.1080/02640414.2020.1841405)
- Bonito, J. (2018). *Sociometria* [Doctoral dissertation, Universidade de Évora]. Repositório da Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/26119>

- Borges, F. (2016). Educação do Indivíduo para o Séclo XXI: O Relatório Delors como Representação da Perspectiva da UNESCO. *Revista LABOR*, 16 (1). <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/23627>
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.
- Carmona, A. (2012). *A unidade didática como estratégia de ensino integrado: Dos fundamentos didatológicos aos processos de construção* [Relatório de estágio, Instituto Politécnico de Castelo Branco]. <http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1563/1/Tese%20Mestrado.pdf>
- Carvalho, J. (2014). A Avaliação Diagnóstica em Educação Física. Em H. Lopes, É. Gouveia, R. Alves, & A. Correia, *Problemáticas da Educação Física I* (pp. 98-100). Funchal: Universidade da Madeira.
- 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/1.080/18377122.2011.9730351>
- Catunda, R., & Marques, A. (2017). *Educação física escolar: Referenciais para o ensino de qualidade*. Casa da Educação Física.
- Corrêa, U. C.; Silva, A. S.; Paroli, R. (2004). Efeitos de diferentes métodos de ensino na aprendizagem do futebol. *Motriz*, 10, 79-88.
- Correia, F. (2023). *Relatório de Estágio em Educação Física Realizado na Escola Secundária Jaime Moniz*. (Tese de Mestrado, 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)
- Darido, S., Galvão, Z., Ferreira, L., & Fiorin, G. (1999). Educação Física no ensino médio. Reflexões e ações. *Motriz*, 5(2), 138-145. <https://doi.org/10.5016/8728>
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., & Geremek, B. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séclo XXI*. UNESCO.

- Direção-Geral da Educação. (2017). *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*.
- Direção-Geral da Educação. (2018a). *Aprendizagens Essenciais - Educação Física – 10º Ano*.
- Direção-Geral da Educação. (2018b). *Aprendizagens Essenciais - Educação Física – 10ºAno. Anexo*.
- Doran, G. T. (1981). There's a SMART way to write management's goals and objectives. *Management review*, 70(11), 35-36.
<https://community.mis.temple.edu/mis0855002fall2015/files/2015/10/S.M.A.R.T.-Way-Management-Review.pdf>
- 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>
- Fernandes, D. (2021). *Avaliação sumativa*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
<https://afc.dge.mec.pt/projeto-maia/documentos-do-projeto/folhas-de-apoio-formacao>
- Francisco, C. (2006). *Estágio pedagógico na formação inicial de professores: um problema para a saúde*. (Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro). Repositório Institucional da Universidade de Aveiro.
<http://hdl.handle.net/10773/4753>
- Gaspar, T., & Gaspar de Matos, M. (2015). “Para mim é fácil”: escala de avaliação de competências pessoais e sociais. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 16(2), 199-211.
<https://www.rcaap.pt/detail.jsp?locale=en&id=oai:scielo:S1645-00862015000200006>
- Gomes, L., Martins, J., Costa, F. (2013). *Estilos de ensino em Educação Física*. In Catunda, R. & Marques, A. (2017). *Educação Física Escolar: Referenciais para o ensino de qualidade*. Casa da Educação Física. ISBN 978-85-98612-49-2

- Gonçalves, C. (1994). Avaliação do processo de ensino-aprendizagem em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (10-11), 113-114. <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/162>
- Gonçalves, E. H., & Marco, F. F. (2020). As implicações metodológicas para a formação do docente da abordagem de tecnologias digitais em um curso de licenciatura em matemática na modalidade a distância. *Educação Matemática Pesquisa*, 22(3), 558-583. <https://doi.org/10.23925/1983-3156.v22i3>.
- Gonçalves, F. (2012). Formative evaluation in Physical Education initial teacher training courses. *Journal of Physical Education and Sport Management*, 3(1), 1–5. <https://doi.org/10.5897/JPESM11.025>
- Gonçalves, F., & Lima, R. (2018). A implementação da avaliação formativa e sumativa no ensino da educação física. *Revista Profissão Docente*, 18 (38), 117-127. <http://dx.doi.org/10.31496/rpd.v18.i38.1174>
- Gonçalves, F., Fernandes, M., Gaspar, A., Oliveira, R., & Gouveia, É. (2014). A Avaliação Diagnóstica em Educação Física: uma Abordagem Prática a Nível Macro. Em H. Lopes, É. Gouveia, R. Alves, & A. Correia, *Problemáticas da Educação Física I* (pp. 89-95). Funchal: Universidade da Madeira.
- Gonçalves, S. (2013). *Plano Anual de Turma – 7.o 2. Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário*. Faculdade de Motricidade Humana. Disponível em: https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/6065/7/Anexo6_PAT123ESBF.pdf
- Granjeiro, I. & Reis, D. (2014). A técnica Sociométrica e seu Emprego pelo Psicólogo. *Psicologia – Revista Eletrônica Científica*, 22, 1-7. Em: https://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/CPqsPpkw79aASLZ_2014-4-16-1-14-47.pdf
- 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>

- Holz, F., Plenzig, S., Held, H., Verhoff, M. A., & Birngruber, C. (2019). Trisomy 21 in forensic autopsies: Review of a 20-year period. *Forensic Science International*, 297, 302-306. <https://doi.org/10.1016/j.forsciint.2019.02.018>
- Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2014). Planeamento na ótica dos professores estagiários de educação física: Dificuldades e limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48(1), 55–67. https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-1_4
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J. & Mira, J. (2001). *Programa de Educação Física 10o, 11o e 12o anos*. Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos. Ministério da Educação. Departamento do Ensino Secundário. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documents/Programas/e_d_fisica_10_11_12.pdf
- Januário, C. (1984). Planeamento em Educação Física. Concepção de uma Unidade Didáctica. *Revistas Horizonte*, 1(3), 91-95.
- 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>
- 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>
- Liu, B., Filippi, S., Roy, A., & Roberts, I. (2015). Stem and progenitor cell dysfunction in human trisomies. *EMBO Reports*, 16, 44-62. <https://doi.org/10.15252/embr.201439583>
- Lopes, H (2010). Repensar a Formação. Em: H, Lopes (Ed.) *Pedradas no Charco – Contributos para a Rotura do Processo Pedagógico* (pp.58-59). Universidade da Madeira. <http://hdl.handle.net/10400.13/1697>
- Lopes, H., Prudente, J., Vicente, A. & Fernando, C. (2011). O Processo Pedagógico – e as Resistências à Mudança. Em J. Prudente & H. Lopes (Eds.) *Seminário*

- Internacional Desporto e Ciência 2011* (149-156). Universidade da Madeira.
<http://hdl.handle.net/10400.13/310>
- Lopes, H., Rodrigues, A., Gouveia, É., Vicente, A., Pudente, J., Simões, J. & Fernando, C. (2017) As novas tecnologias e a rotura do processo pedagógico. *Seminário Internacional de Desporto e Ciência 2017*, 16-25.
<http://hdl.handle.net/10400.13/2046>
- Lopes, J., Silva, F., & Filho, A. (2020). Desafios dos estagiários em Educação Física na elaboração do plano de ensino e de aula. *Revista Triângulo*, 13(3), 59-71.
<https://doi.org/10.18554/rt.v13i3.5059>
- Lopes, M. (2012). *Aprendizagem em Educação Física: Análise de dois modelos de ensino em basquetebol – Instrução Direta e Educação Esportiva* (Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta). Departamento de Educação e Ensino a Distância.
<https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2174>
- 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, A. (2011). *A observação no estágio pedagógico dos professores de Educação Física* (Dissertação de Mestrado). Universidade Lusófona.
<https://recil.ulusofona.pt/server/api/core/bitstreams/0457c745-f255-443f-8e07-8203b17d5f42/content>
- Martins, M., Onofre, M., & Costa, J. (2020). *Os estilos de ensino em educação física: Entre a teoria e a prática*. FMH Edições. ISBN: 978-972-735-243-2.
- Martins, S. (2014). *Envolvimento escolar parental na perspectiva de pais de adolescentes: Um estudo exploratório* (Tese de Mestrado). Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/24557>
- Matos, M. M. S. F. (2010). *Diferenciação curricular: Uma abordagem às práticas de intervenção educativa no 2º ciclo do ensino básico* (Tese de Doutoramento). Universidade Técnica de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.5/2418>

- Maurício, C. (2010). *Relatório de estágio* (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Santarém, Escola Superior de Desporto de Rio Maior, Santarém, Portugal). <http://hdl.handle.net/10400.15/1007>
- Mesquita, I., & Graça, A. (2006). Modelos de ensino dos jogos desportivos. In G. Tani, J. O. Bento, & R. D. d. S. Petersen (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 269-283). Guanabara Koogan.
- Mesquita, I. & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2015). *Modelos e conceções de ensino dos jogos desportivos. Em F. Tavares, Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar* (pp. 9-55). Porto: FADEUP.
- Metzler, M. W. (2017). *Instructional Models for Physical Education* (3rd ed.). Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway;
- Minchanowska, A. & Hruzd-Matushchyk, A. (2017). The significance of pedagogical internships in the process of preparing students for the teacher's profession. *The Modern Higher Education Review*, (1). <https://doi.org/10.28925/2518-7635.2016.1.12>
- Mitteman, F., Heim, S., & Mandahl, N. (2005). Trisomy 21 in neoplastic cells. *American Journal of Medical Genetics Supplement*, 7, 262-266. <https://doi.org/10.1002/ajmg.1320370752>
- Mosston, M. (1988). *La Enseñanza de la Educacion Fisica*, Editorial.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2002). *Teaching physical education* (5th ed.). Boston: Benjamin Cummings.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education*: First online edition.
- National Down Syndrome Society. (2022). *What Is Down Syndrome?* Retirado de <https://www.ndss.org/about-down-syndrome/down-syndrome/>
- Neves, J. (2021). *Relatório de Estágio Pedagógico de Educação Física Realizado na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco*. (Tese de Mestrado, Universidade da Madeira). Digituma. <http://hdl.handle.net/10400.13/4058>

- Nodari, J., & Almeida, M. (2012). Refletindo sobre a agência docente através da observação de aulas. *Revista X*, 2, 24-46.
- Oliveira, B., Graça, A., & Queirós, P. (2017). Dos modelos de ensino centrados no professor aos centrados no aluno: Um estudo de caso. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 3, 14-25.
- Oliveira, R. (2010) Escola, Desempenho, Família: Relações que se constroem. Trabalho de Conclusão do curso de Pedagogia da universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010. <http://hdl.handle.net/10183/35732>
- Organização Mundial de Saúde (2024). Atividade Física. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>
- Pais, A. (2013). A unidade didática como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora: Crítica da razão didática. In F. Azevedo (Coord.), *Didática e práticas: A língua e a educação literária* (pp. 66-86). ISBN 978-989-8309-47-1.
- Pereira, J., Mesquita, I., Araújo, R., & Rolim, R. (2013). Estudo comparativo entre o Modelo de Educação Desportiva e o Modelo de Instrução Direta no ensino de habilidades técnico-motoras do Atletismo nas aulas de Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 13(2), 29-43. <https://doi.org/10.5628/rpcd.13.02.29>
- Pereira, P., da Costa, F. C., & Diniz, J. A. (2009). As atitudes dos alunos face à disciplina de Educação Física: Um estudo plurimetodológico. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (34), 83-94. <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/132>
- Piéron, M. (1992). *Pedagogie des Activités Physiques et des Sport*. (vol 1) Revue EPS, Paris.
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades fisicodeportivas*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Piéron, M. (1988). *Didactica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid: Gymnos Editorial.

- Pinheiro, M. C., Pinto, R., Albuquerque, A., & Pereira, A. (2013). “Outra vez, professor?”: percepções de alunos em relação à Educação Física. *Motrivivência*, (40), 90-105. <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2013v25n40p90>
- Prudente, J. (2014). A Avaliação nos Jogos Desportivos Coletivos: um Instrumento de Gestão no Processo de Ensino/Aprendizagem. Um Exemplo Prático Através do Andebol. In Lopes, H., Gouveia, ÉR., Alves RJ., Correia AL. (Eds).
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física* [Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10198/2558>
- Reis, P. (2011). Observação de aulas e avaliação do desempenho docente. *Research in Education*, 9. <https://doi.org/10.11591/IJERE.V9I3.20463>
- Resende, H. (2011). Metodologia de ensino em educação física: Os estilos de ensino segundo Mosston e Ashworth. In E. L. Ferreira (Coord.), *Atividades físicas inclusivas para pessoas com deficiência* (pp. 101-196). CBDCCR.
- Ricardo, V. (2005). *Novas estratégias de ensino para os jogos desportivos: Um estudo experimental na modalidade de basquetebol em alunos do 9º ano de escolaridade* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/100603>
- Rosado, A. (2002). *Planeamento da Educação Física: Modelos de Lecionação*.
- Saloio, M. F. D. dos S., & Morales-Lozano, J. A. (2017). Conselho de turma: organização, liderança e autonomia. *Revista Lusófona de Educação*, 35, 101-118. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle35.06>
- 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, A., Oliveira, I., Costa Júnior, J., & Huber, N. (2022). Influência Social: A participação da família na aprendizagem dos filhos. *Rebena - Revista Brasileira De Ensino e Aprendizagem*, 3, 132–152. <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/30>

- Santos, G., & Costa, N. (2021). Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na Formação Continuada para Ensino de Estatística: um Estudo em Dissertações e Teses Brasileiras. *Jornal Internacional De Estudos Em Educação Matemática*, 14(4), 450–458. <https://doi.org/10.17921/2176-5634.2021v14n4p450-458>
- Serafini, O. e Pacheco, J. (1990) - *A Observação como Elemento Regulador da Tomada de Decisões: a Proposta de um Instrumento*. In Revista Portuguesa de Educação. Minho: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Siedentop, D. (1987). The theory and practice of sport education. In G. Barrette, R. Feingold, C. Rees, & M. Piéron (Eds.), *Myths, models and methods in sport pedagogy* (pp. 79-85). Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Human Kinetics.
- Simões, J., Fernandes, C., & Lopes, H. (2014). Avaliar em educação física: A necessidade de um quadro conceptual. *Problemas da educação física I*, 17-23. <http://hdl.handle.net/10400.13/1703>
- 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>
- Souza, J., Cirilo, E. M., Silva, N., Ricci, M., & Rodrigues, M. (2017). A importância das Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC) como ferramenta pedagógica na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. *Revista Mosaico*, 8, 48-50. <https://doi.org/10.21727/rm.v8i2.1169>
- 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>
- Sun, F., Oristaglio, J., Levy, S. E., Hakonarson, H., Sullivan, N., Fontanarosa, J., & Schoelles, K. M. (2015). *Genetic testing for developmental disabilities, intellectual disability, and autism spectrum disorder*. Agency for Healthcare Research and Quality (US).
- Tavares, F. (2015). *Jogos Desportivos Coletivos: ensinar a jogar* (2 ed). Editora.

- Teixeira, J., Gouveia, S., Simões, J., Nóbrega, M., & Lopes, H. (2018). Avaliação Inicial: situações jogadas como ferramenta pedagógica. In *Didática da educação física: perspectivas, interrogações e alternativas*, 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 *X Symposium Internacional sobre el Practicum y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitaria* (pp. 1159-1170). Vigo y A Coruña: Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria, Universidade de Santiago de Compostela.
- 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>
- 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). *Necessidades educativas especiais: Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Instituto de Inovação Educacional.
- Vicente, A., Fernando, C., & Lopes, H. (2015). *Transformar pelo Futebol: Uma Metodologia Atual e Operativa*. Seminário Desporto e Ciência 2015. Funchal: Universidade da Madeira.
- World Health Organization. (2001). *International classification of functioning, disability and health (ICF)*. World Health Organization.
- Yan, J. (2006). Goal setting in physical teaching. *Shandong Sports Science & Technology*.
- 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>
- Zhamardiy, V., Shkola, O., Okhrimenko, I., Strelchenko, O., Alosyhna, A., Opanasiuk, F., Griban, G., Yahodzinskyi, V., Mozolev, O., Prontenko, K. (2020). Checking of the methodical system efficiency of fitness technologies application in students' physical education. *Wiad Lek*, 73 (2) <https://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>

Anexos

Anexo 1 Ficha de registo da avaliação da aptidão física.

IDNR _____ Nome _____
 Idade _____ Escola _____ Ano/Turma _____ Sexo _____
 Data de Nascimento ____/____/____ (DD/MM/AAAA) Data ____/____/____ (DD/MM/AAAA)

1. Antropometria					Limites
Massa Corporal	WT	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>		500g
Peso C/ Mochila	BWT	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>		500g
Altura	HT	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	5mm
Perímetro Cintura	WACI	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	5mm
Prega Tricipital	TRKS	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	10%
Prega Bicipital	BISK	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	10%
Prega Geminal	CASK	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	10%
Prega Abdominal	ABSK	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	10%

2. Aptidão Física					
Salto em Comprimento S/Corrida	SLJ	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	cm	
Senta e Alcança	SAR	Dir. <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	Esq. <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	cm	
Flexão do Ombro	SST	Dir. <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	Esq. <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		
Agilidade (4x10m)	SHR	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	seg	
Abdominais	ABD	<input type="text"/> <input type="text"/>		n	
Flexões de Braços	HGR	<input type="text"/> <input type="text"/>		n	
Velocidade (20m)	BAH	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	seg	
Impulsão Vertical	VJ	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	cm
Vai-vém (20m)	SHRR	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>		n	

Anexo 2 *Teste sociométrico.*

Teste Sociométrico

O presente Teste Sociométrico só fará sentido se o efetuares de forma séria e honesta, pelo que solicitamos que o respondas com a máxima atenção e sinceridade. Informamos igualmente que os dados recolhidos a partir deste teste serão total confidencialidade e utilizados apenas pela equipa de investigação.

1. Se tivesses que fazer um trabalho de grupo, quais seriam os três colegas que escolherias para trabalharem contigo? Refere-os por ordem de preferência.

1.º _____

2.º _____

3.º _____

2. E quem nunca escolherias? Indica-os por ordem de exclusão.

1.º _____

2.º _____

3.º _____

3. Foste convidado(a) para uma festa de anos e podes levar três colegas da tua turma. Quem gostarias que fosse? Refere-os por ordem de preferência

1.º _____

2.º _____

3.º _____

4. E quem não gostarias que fosse? Refere-os por ordem de exclusão.

1.º _____

2.º _____

3.º _____

5. Quem escolherias para jogar contigo na aula de Educação Física? Refere-os por ordem de preferência.

1.º _____

2.º _____

3.º _____

6. E quem nunca escolherias? Refere-os por ordem de exclusão.

1.º _____

2.º _____

3.º _____

7. Se fosses mudar de turma e pudesses escolher três colegas desta turma para irem contigo, quais escolhias? Refere-os por ordem de preferência.

1.º _____

2.º _____

3.º _____

8. E quem nunca escolherias? Indica-os por ordem de exclusão.

1.º _____

2.º _____

3.º _____

Obrigado pela tua colaboração.

2

Anexo 3 Teste das competências pessoais e sociais.



Número de Identificação – ID

Escola	Ano de Nasc.	Sexo	Número de Identificação

Nome Completo _____ Data de Nascimento ____/____/____ D/M/A;

Escola _____ Ano ____ Turma ____ Sexo ____ Data de Inv. ____/____/____ D/M/A

**Pedimos-te que respondas a estas questões. Haverá confidencialidade em relação às tuas respostas.
Nenhuma resposta é boa ou má, o que interessa é que respondas com sinceridade.**

1. Vamos fazer-te algumas questões relacionadas com o desenvolvimento das tuas competências pessoais e sociais. Assim para cada uma das afirmações indica, por favor, o teu grau de concordância, utilizando a seguinte escala: “Discordo completamente” corresponde ao valor mínimo de (1) e “Concordo completamente” corresponde ao valor máximo de (5).

<i>Para mim é fácil...</i>	Discordo Completamente		Concordo Completamente			<i>Para mim é fácil...</i>	Discordo Completamente		Concordo Completamente		
	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
1. Escutar outras pessoas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	24. Reconhecer o que sei fazer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Começar e manter uma conversa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	25. Compreender os meus problemas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Fazer perguntas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	26. Fazer escolhas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Dizer “obrigado”.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	27. Ajudar alguém que precisa de ajuda.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ir falar a uma pessoa que não conheço.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	28. Quando estou triste, começar a fazer alguma coisa que me faça sentir melhor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Dar elogios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	29. Mudar o meu comportamento para conseguir o que quero.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Pedir ajuda.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	30. Iniciar uma nova conversa mesmo quando estou cansado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Pedir desculpa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	31. Ficar nervoso quando as coisas não correm da forma que quero.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Compreender os meus sentimentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	32. Não me lembrar dos meus objetivos quando aparecem problemas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Mostrar os meus sentimentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	33. Esquecer-me de tarefas importantes, quando estou a fazer algo verdadeiramente divertido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Compreender os sentimentos dos outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	34. Ter dificuldade em prestar atenção durante uma aula aborrecida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Pedir autorização.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	35. Falar calmamente, sem me enervar, quando tenho uma zanga com alguém.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Partilhar coisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	36. Acalmar-me quando estou entusiasmado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Controlar-me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	37. Saber quando vou começar a chorar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Defender os meus direitos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	38. Não fazer coisas exageradas quando estou zangado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Fazer uma queixa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	39. Concentrar-me no meu trabalho, mesmo quando os colegas estão a falar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Acalmar-me quando tenho uma situação difícil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	40. Deixar-me levar pelas emoções quando me entusiasmo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Dizer não quando me tentam convencer de algo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	41. Não fazer uma coisa, quando sei que não devo fazer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Lidar com os colegas da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	42. Encontrar alguém que me ajude quando preciso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Lidar com os professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	43. Perceber quando estou a viver uma situação difícil é melhor pedir ajuda.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Saber o que fazer em situações complicadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
22. Quando tenho um problema, perceber o que aconteceu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
23. Saber o que quero.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						

Obrigada pela tua colaboração

Anexo 4 *Ficha de Classificação para Analisar e Avaliar o Processo de Ensino/Aprendizagem.*

Ficha de Classificação para Analisar e Avaliar o Processo Ensino/Aprendizagem

(Adaptado de Quina, 2009)

Nome do Observador: _____

Dados do Avaliado

IDNR: _____ Sexo: M F Idade: _____ Anos de Experiência: _____

Sobre a aula observada

Data de hoje: ____ / ____ / ____ Matéria de Ensino: _____ Ano de Escolaridade: _____

Nº de Rapazes: _____ Nº de Raparigas: _____ Curso: _____

Hora de Início: ____ h ____ min Hora de Término: ____ h ____ min

1- Nunca 2- Raras Vezes 3- Algumas vezes 4- Muitas vezes 5- Sempre

Categorias de observação	Competências/Comportamentos a observar	Registo					Observações
		1	2	3	4	5	
Apresentação da Aula	Reúne, capta e mantém a atenção dos alunos						
	Informa os alunos sobre os objetivos e conteúdos principais da aula						
	Define/recorda regras e rotinas de funcionamento da aula						
	É breve, claro e objetivo						
Apresentação dos Exercícios	Reúne, capta e mantém a atenção dos alunos						
	Apresenta os objetivos dos exercícios de forma rápida e clara						
	Fornece a ideia global dos exercícios através da demonstração						
	Refere/realça os critérios de êxito/regras de ação						
	Fornece informações sobre o espaço a ocupar e a circulação dos alunos						
	Alerta para os riscos e refere as regras de segurança a adotar em cada situação						
	Certifica-se do nível de compreensão da informação						
Supervisão da Prática	Posiciona-se e desloca-se de forma a ter uma visão global da turma						
	Fornece informações (FB) individuais/grupais e com frequência						
	Fornece informações coletivas (FB) com oportunidade e adequação						
	Ajuda os alunos com dificuldades (com ajudas manuais ou informações)						
	Acompanha/observa os alunos após as correções (FB)						
	Intervém à distância quando necessário						
	Utiliza os alunos como exemplos de desempenhos corretos						
	Motiva os alunos com desafios, incentivos e elogios						
	Modifica os exercícios perante situações imprevistas ou de pouco êxito						
	Relança e/ou muda de exercício no momento adequado						
	Previne e/ou para rapidamente os comportamentos inapropriados						

Organização	Combina e utiliza sinais específicos para: atenção, reunião, transição...								
	Coloca/distribui e arruma/recolhe o material no momento certo e de forma eficaz								
	Utiliza formas de organização que permitem tempos de prática elevados								
	Forma rapidamente os grupos/equipas								
	Mantém os grupos de exercício para exercício								
	A extensão e constituição dos grupos é adequada								
	Muda rapidamente de exercício para exercício								
	Utiliza adequadamente o espaço disponível								
Seleção dos Exercícios	Gere adequadamente o tempo								
	Contribuem para o alcance dos objetivos da aula								
	Estão ajustados ao nível de desenvolvimento dos alunos (realizados com sucesso)								
	São, na generalidade, estimulante/lúdicos/significativos								
Conclusão da Aula	São diversificados em termos de exigências, capacidades e habilidades								
	Solicitam esforços relativamente intensos (fazem pensar e transpirar os alunos)								
	Reúne, capta e mantém a atenção dos alunos								
	Objetivos da aula foram alcançados (objetivo/conteúdo/meios)								
	Refere as dificuldades e fornece informações sobre a forma de as ultrapassar								
	Estabelece ligação com as próximas aulas								

1- Nunca 2- Raras Vezes 3- Algumas vezes 4- Muitas vezes 5- Sempre

Observações:

Apêndices

Apêndice 1 Tabela de Planejamento Anual.

set/23		
Dia	Nº da aula	Matéria de Ensino
12	1 e 2	Apresentação e questionários
14	3 e 4	Testes FitEscolas e Antropometria (1 e 2)
19	5 e 6	AD Badminton (1) ; AD JDC (1)
21	7 e 8	Aptidão Física (3 e 4)
26	9 e 10	AD Ginástica: solo e acrobática (1 e 2)
28	11 e 12	AD ARE (1) ; AD Tênis (1)

out/23		
Dia	Nº da aula	Matéria de Ensino
3	13 e 14	ARE (2) ; Aptidão (5)
10	15 e 16	ARE (3 e 4)
12	17 e 18	Tênis (2 e 3)
17	19 e 20	Questionários
19	21 e 22	Tênis (4) ; Aptidão (6)
24	23 e 24	ARE (5) ; Aptidão (7)
26	25 e 26	Tênis (5 e 6)
31	27 e 28	ARE (6) ; Aptidão (8)

nov/23		
Dia	Nº da aula	Matéria de Ensino
2	29 e 30	Tênis (7 e 8)
7	31 e 32	ARE (7 e 8)
9	33 e 34	Tênis (9) ; Aptidão (9)
14	35 e 36	ARE (9) ; Aptidão (10)
16	37 e 38	Tênis (10 e 11)
21	39 e 40	ARE (10) ; Aptidão (11)
23	41 e 42	Tênis (12 e 13)
28	43 e 44	ARE (11 e 12)
30	45 e 46	Tênis (14) ; Aptidão (12)

dez/23		
Dia	Nº da aula	Matéria de Ensino
5	47 e 48	ARE (13) ; Aptidão (13)
7	49 e 50	Tênis (15 e 16)
12	51 e 52	AF ARE (14); AF Aptidão (14);
14	53 e 54	AF TÊNIS (17); AF Aptidão (15);

jan/24		
Dia	Nº da aula	Matéria de Ensino
4	55 e 56	AF Coreografias ARE (15) ; Questionários
9	57 e 58	JDC (2 e 3)
11	59 e 60	MED Ginástica (3 e 4)
16	61 e 62	JDC (4 e 5)
18	63 e 64	MED Ginástica (5 e 6)
30	65 e 66	JDC (6 e 7)

fev/24		
Dia	Nº da aula	Matéria de Ensino
1	67 e 68	MED Ginástica (7 e 8)
6	69 e 70	JDC (8 e 9)
8	71 e 72	MED Ginástica (9 e 10)
15	72 e 74	MED Ginástica (11 e 12)
20	75 e 76	JDC (10 e 11)
22	77 e 78	MED Ginástica (13 e 14)
27	79 e 80	JDC (12 e 13)
29	81 e 82	MED Ginástica (15 e 16)

mar/24		
Dia	Nº da aula	Matéria de Ensino
5	83 e 84	JDC (14 e 15)
7	85 e 86	MED Ginástica (17 e 18)
12	87 e 88	JDC (16 e 17)
14	89 e 90	MED Ginástica (19 e 20)
19	91 e 92	JDC (18 e 19)
21	93 e 94	MED AF Ginástica (21 e 22)

abr/24		
Dia	Nº da aula	Matéria de Ensino
9	95 e 96	JDC (20 e 21)
11	97 e 98	Atividade Extensão Curricular
16	99 e 100	TASRAM - Questionários
18	101 e 102	JDC (22 e 23)
23	103 e 104	TASRAM FitEscolas
30	105 e 106	JDC (24 e 25)

mai/24		
Dia	Nº da aula	Matéria de Ensino
2	107 e 108	Badminton (3) ; DC (2)
7	109 e 110	JDC (26 e 27)
9	111 e 112	DC (3 e 4) aula de judo DE
14	113 e 114	AF JDC (29 e 30)
16	115 e 116	Formação SBV
21	117 e 118	Badminton (4 e 5)
23	119 e 120	Badminton (6) ; DC (5)
28	121 e 122	Badminton (7) ; DC (6)

jun/24		
Dia	Nº da aula	Matéria de Ensino
4	123 e 124	Badminton (8) ; DC (7)
6	125 e 126	Badminton (9) ; DC (8)
11	127 e 128	Badminton (10) ; DC (9)
13	129 e 130	Aula livre

Apêndice 2 *Exemplo de Unidade Didática – Ginástica de Solo e Acrobática*

Unidade Didática de Ginástica de solo e acrobática

1. Introdução

Para elaborar uma unidade didática, é essencial considerar vários fatores, tais como as aprendizagens essenciais, as orientações do grupo disciplinar de Educação Física, os recursos espaciais disponíveis, o regulamento interno da escola, a rotação de instalações desportivas e os conteúdos abordados pelos alunos no ano anterior. No entanto, o principal fator que influencia o planeamento é o aluno. É necessário ter em conta as necessidades, interesses e ritmo de aprendizagem de cada aluno para que a proposta pedagógica seja adequada e motivadora.

Ao longo da unidade didática, serão apresentadas informações cruciais para o processo de ensino-aprendizagem, incluindo a caracterização da modalidade, a avaliação diagnóstica dos alunos, os objetivos transversais e específicos, a estruturação e sequência dos conteúdos e as estratégias didático-pedagógicas (modelo, método, estilos e funções de ensino). No final, será realizada uma reflexão crítica para examinar os resultados alcançados, identificar os pontos menos eficazes e sugerir possíveis soluções.

2. Caracterização da matéria

A ginástica é uma matéria que inclui uma variedade de atividades físicas que trabalham diferentes capacidades, como a força, a flexibilidade, a coordenação e outras habilidades motoras essenciais. Praticada tanto em contextos recreativos como competitivos, a ginástica é reconhecida pelos seus benefícios nas dimensões física, cognitiva e socioemocional.

Tendo em conta a conceção teórica de Almada et al. (2008), este tipo de atividade valoriza o conhecimento de certos aspetos do aluno, onde o seu desempenho não depende do "adversário". Esta atividade também visa proporcionar aos alunos um conhecimento mais aprofundado dos seus limites. O sentido de competição assume, assim, um caráter indireto, comparando-se valores absolutos ou relativos entre as prestações individuais dos alunos. No entanto, considerando a ginástica acrobática, é necessário referir que, nesta modalidade, as ações são independentes do adversário, mas há uma interligação de ações entre os membros da equipa que determinará o seu sucesso.

A prática desta modalidade pode potenciar a melhoria da velocidade de reação, coordenação e flexibilidade em crianças, sendo fundamental para o desenvolvimento

cognitivo e motor (Kadir et al., 2018). Além das habilidades motoras, Lucas et al. (2019) relataram que a participação na ginástica pode desenvolver positivamente a atitude, o respeito pelos colegas e treinadores/professores, assim como o desenvolvimento emocional dos participantes. Complementarmente, a ginástica pode melhorar a autoestima e a confiança, além de promover a cooperação e o trabalho em equipa (Ramos et al., 2015).

Tendo isto em conta, a abordagem à ginástica torna-se assim relevante, pois permitirá a continuidade da aquisição de habilidades corporais em diferentes planos e eixos, à semelhança do trabalho realizado nas Atividades Rítmicas Expressivas (ARE). Da mesma forma, esta é uma matéria ideal para implementar e verificar a eficácia do Modelo de Educação Desportiva (MED), uma vez que os alunos não possuem grande motivação face às metodologias tradicionais, possuindo características ideais para explorar esta matéria numa dimensão mais abrangente.

3. Avaliação Diagnóstica

Através da avaliação diagnóstica foi possível analisar o nível inicial dos alunos, concluindo que estes possuem algumas dificuldades na ginástica de solo. Na ginástica acrobática, os alunos relataram nunca ter realizado, portanto, não sabiam nenhuma noção teórica nem prática acerca da matéria.

Ao longo do ano letivo foi possível verificar que os alunos possuíam graves lacunas no que toca ao trabalho autónomo e à responsabilidade e compromisso com as tarefas. Neste sentido, a escolha por utilizar o Modelo de Educação Desportiva (MED) passou por desenvolver nos alunos estas competências transversais, onde ao longo da Unidade Didática (UD) os alunos irão poder interpretar diversos papéis e tomar decisões, o que irá acarretar uma maior responsabilidade e autonomia por parte dos mesmos.

4. Objetivos transversais

Relativamente à definição de objetivos transversais, estes estão diretamente relacionados com o documento das AEEF do 10º onde são mencionados os objetivos que são “obrigatórios em todas as escolas, definindo as competências comuns a todas as áreas que se expressam através de:

- Ginástica de solo:
 1. “Coopera com os companheiros nas ajudas e correções que favoreçam a melhoria das suas prestações, garantindo condições de segurança pessoal e dos companheiros, e colabora na preparação, arrumação e preservação do material.
 2. Elabora, realiza e aprecia uma sequência de habilidades no solo (em colchões), que combine, com fluidez, destrezas gímnicas, de acordo com as exigências técnicas indicadas, designadamente:
 - 2.1 Cambalhota à frente, terminando em equilíbrio com as pernas estendidas, afastadas ou unidas, com apoio das mãos no solo, respetivamente entre e por fora das coxas, e junto da bacia, mantendo a mesma direção do ponto de partida.
 - 2.2 Cambalhota à frente saltada, após alguns passos de corrida e chamada a pés juntos, terminando em equilíbrio e com os braços em elevação anterior.
 - 2.3 Cambalhota à retaguarda, com repulsão dos braços na fase final, terminando em equilíbrio, com as pernas unidas e estendidas, na direção do ponto de partida.
 - 2.4 Pino de braços, com alinhamento e extensão dos segmentos do corpo (definindo a posição), terminando em cambalhota à frente com braços em elevação anterior e em equilíbrio.
 - 2.5 Roda, com marcada extensão dos segmentos corporais e saída em equilíbrio, com braços em elevação lateral oblíqua superior, na direção do ponto de partida.
 - 2.6 Avião, com o tronco paralelo ao solo e com os membros inferiores em extensão, mantendo o equilíbrio.
 - 2.7 Posições de flexibilidade à sua escolha, com acentuada amplitude (ponte, espargata frontal e lateral, rã, etc.).
 - 2.8 Saltos, voltas e afundos em várias direções, utilizados como elementos de ligação, contribuindo para a fluidez e harmonia da sequência.
 3. Em situação de exercício, faz:
 - 3.1 Rodada, com chamada e ritmo dos apoios corretos, impulsão de braços e fecho rápido dos membros inferiores em relação ao tronco (ao mesmo tempo que eleva o tronco, a cabeça e os braços), para receção a pés juntos sem desequilíbrios laterais, com braços em elevação superior.

3.2 Cambalhota à retaguarda com passagem por pino, com repulsão enérgica dos membros superiores e abertura simultânea dos membros inferiores em relação ao tronco, aproximando-se do alinhamento dos segmentos e terminando a uma ou duas pernas.” (DGE, 2018b)

- Acrobática

1. “Coopera com os companheiros nas ajudas e correções que favoreçam a melhoria das suas prestações, preservando sempre as condições de segurança.
2. Compreende e desempenha corretamente as funções, quer como base quer como volante, na sincronização dos diversos elementos acrobáticos e coreográficos.
3. Conhece e efetua com correção técnica as pegas, os montes e desmontes ligados aos elementos acrobáticos a executar.
4. A par, combinam numa coreografia musicada (sem exceder dois minutos), utilizando diversas direções e sentidos, afundos, piruetas, rolamentos, passo-troca-passo, tesouras (saltos), posições de equilíbrio e outras destrezas gímnicas, com os seguintes elementos técnicos, marcando o início e o fim de cada elemento:
 - 4.1 Com o base em posição de deitado dorsal com as pernas em extensão e perpendiculares ao solo, o volante executa prancha facial (com pega frontal), apoiado pela bacia nos pés do base. Mantém a posição, enquanto o base conserva as pernas perpendiculares ao solo.
 - 4.2 O base de pé com joelhos fletidos (ligeiro desequilíbrio à retaguarda), suporta o volante que se equilibra de pé sobre as suas coxas com os segmentos do corpo alinhados. O volante equilibra-se de frente ou de costas para o base, que o segura pela pega de pulsos ou pelas coxas. Desmorte simples com braços em elevação superior.
 - 4.3 Com o base em pé, o volante realiza a partir do monte lateral simples, equilíbrio de pé nos seus ombros (“coluna”), mantendo o alinhamento do par. O base coloca-se com um pé ligeiramente à frente do outro e à largura dos ombros, segurando o volante pela porção superior dos gêmeos. O desmorte é realizado em salto, após pega das mãos, para a frente do base.
5. Em situação de exercício em trios, realizam os seguintes elementos técnicos com coordenação e fluidez:
 - 5.1 Base em pé, suporta um volante que se equilibra de pé sobre as suas coxas (de costas para ele). Este base é auxiliado por um base intermédio que em posição de deitado dorsal, com os membros superiores em elevação, apoia o base colocando os pés na sua bacia.

5.2 O base em pé, suporta um volante que se equilibra de pé sobre as suas coxas (de costas para ele). Por sua vez o volante apoia o outro base, que executa o pino à sua frente, segurando-o pelos tornozelos, ajudando-o a manter a sua posição.” (DGE, 2018b).

Posto isto, esta UD foi criada com alguns objetivos específicos em mente, nomeadamente:

- Desenvolver a autonomia e responsabilidade dos alunos;
- Desenvolver aspetos associados à ética, respeito e fair-play;
- Potenciar uma época desportiva associada ao contexto desportivo;
- Aumentar o nível de interesse dos alunos pela modalidade;
- Desenvolver as habilidades motoras dos alunos ao nível da ginástica de solo e acrobática.

5. Planeamento e calendarização

Data	Duração	Nº sessão	Conteúdo	Objetivos
26/09/23	90'	1 e 2	Avaliação Diagnóstica: solo e acrobática	Aferir os conhecimentos e habilidades dos alunos relativamente a esta matéria
11/01/24	90'	3 e 4	Pré-época: Apresentação do modelo	Fazer com que os alunos compreendam o modo de funcionamento do Modelo e os papéis que irão assumir no mesmo; Explicar aos alunos como a aplicação Coach Now será implementada no processo de aprendizagem nas aulas.
18/01/24	90'	5 e 6	Pré-época: acrobática – introdução as diferentes posições e pegas; abordagem à relação CM/BA; Exploração das diversas figuras de pares e trios.	Conseguir com que os alunos compreendam quais são as posições existentes na ginástica acrobática e os seus papéis; Dar a conhecer as diversas pegas existentes na ginástica acrobática e a sua funcionalidade;

				<p>Explorar as diversas técnicas de montagem e desmontagem a realizar;</p> <p>Utilizar a aplicação CoachNow para analisar as montagens e desmontagens (Relação CM/BA).</p> <p>Introduzir os alunos à realização de figuras de pares e trios;</p> <p>Dar continuidade à exploração da relação CM/BA através da utilização da app CoachNow.</p>
01/02/24	90'	7 e 8	Pré-época: solo – explorar os diversos elementos gímnicos;	<p>Explorar os fatores funcionais dos elementos gímnicos de solo;</p> <p>Desenvolver a compreensão dos critérios de êxito para a realização dos diversos elementos gímnicos.</p>
08/02/24	90'	9 e 10	Pré-época: solo – explorar os diversos elementos gímnicos;	<p>Explorar os fatores funcionais dos elementos gímnicos de solo;</p> <p>Desenvolver a compreensão dos critérios de êxito para a realização dos diversos elementos gímnicos.</p>
15/02/24	90'	11 e 12	Pré-época: as ajudas	<p>Explorar os fatores funcionais dos elementos gímnicos de solo;</p> <p>Desenvolver a capacidade de realizar as ajudas;</p>
22/02/24	90'	13 e 14	Época: treino de equipas	<p>Desenvolver a capacidade de trabalhar de forma autónoma;</p> <p>Aplicar os conteúdos abordados ao contexto de recreação de uma época desportiva;</p>

29/02/24	90'	15 e 16	Época: treino de equipas	<p>Dar continuidade ao trabalho desenvolvido pelas equipas;</p> <p>Desenvolver a capacidade de trabalhar de forma autónoma;</p> <p>Aplicar os conteúdos abordados ao contexto de recreação de uma época desportiva.</p>
07/03/24	90'	17 e 18	Época: jornada solo e acrobática	<p>Aplicar o trabalho desenvolvido ao contexto de competição formal;</p> <p>Incentivar práticas de fairplay e entreajuda entre os alunos;</p> <p>Fomentar o espírito competitivo saudável;</p> <p>Explorar as potencialidades e limitações da aplicação CoachNow em trabalho presencial e não presencial;</p>
14/03/24	90'	19 e 20	Época: Preparação para o evento culminante	<p>Dar continuidade ao trabalho desenvolvido pelas equipas;</p> <p>Desenvolver a capacidade de trabalhar de forma autónoma;</p> <p>Aplicar os conteúdos abordados ao contexto de recreação de uma época desportiva;</p> <p>Preparar para a apresentação do evento culminante.</p>
21/03/24	90'	21 e 22	Evento Culminante	<p>Apresentação das sequências de solo e acrobáticas;</p> <p>Incentivar práticas de fairplay e entreajuda entre os alunos;</p> <p>Desenvolver o companheirismo e capacidades socio afetivas.</p>

				Envolver os Encarregados de Educação neste evento
--	--	--	--	---------------------------------------------------

Tabela 1 Planejamento e calendarização da UD de ginástica de solo e acrobática

6. Estratégias didático pedagógicas

Estratégias didático-pedagógicas	Operacionalização
Modelos de ensino	<p><u>Instrução direta</u> – será utilizado na fase de pré-época para transmitir aos alunos os conteúdos teóricos e práticos, essenciais para a realização da época.</p> <p><u>Modelo de Educação Desportiva</u> – será aplicado com o objetivo de desenvolver a responsabilidade e autonomia nos alunos.</p>
Métodos de ensino	<p><u>Analítico</u> – será utilizado no início da UD, mais precisamente na pré-época, para a abordagem dos conteúdos, com objetivo de facilitar a aprendizagem dos alunos.</p> <p><u>Global</u> – será utilizado durante a época e a pré época, de modo a que os alunos executem e compreendam o movimento como um todo.</p>
Estilos de ensino	<p><u>Comando</u> – utilizar no início da UD; definir regras de funcionamento da aula e de utilização do material; transmitir os conteúdos teóricos e práticos.</p> <p><u>Descoberta guiada</u> – será implementado para desenvolver as coreografias criadas pelos alunos.</p> <p><u>Inclusivo</u> – será utilizado na fase de pré-época, para que a professora possa adaptar as tarefas às necessidades dos alunos.</p> <p><u>Programa individual</u> – será utilizado na fase de época onde cada aluno irá criar a sua sequência gímnica de ginástica de solo, tendo em conta as suas necessidades e potencialidades.</p>
Funções de ensino	<p><u>Organização</u> – na fase da pré-época, os exercícios serão organizados em formato de circuito, por estações. Em cada estação, terá a forma normal de executar um elemento gímnico e a forma simplificada. Na fase da época, a organização caberá às equipas.</p> <p><u>Apresentação dos exercícios</u> – utilização de imagens/vídeos dos elementos gímnicos abordar que serão enviadas aos alunos.</p>

Outras estratégias	<ul style="list-style-type: none"> - Utilização da aplicação CoachNow como ferramenta de partilha de conteúdo entre as equipas e a professora; - Criação de um canal de comunicação social na mesma aplicação, para permitir o acompanhamento da época desportiva; - Disponibilizar um dossier de ginástica de solo e acrobática aos alunos para simplificar a realização dos treinos; - Realizar o evento culminante juntamente com a turma do meu colega de estágio.
Avaliação de conhecimentos	Realização do teste de conhecimentos disponível pela Aula Digital (Leya).

Tabela 2 Estratégias didático pedagógicas a adotar

7. Reflexão

A implementação do Modelo de Educação Desportiva (MED) na ginástica de solo e acrobática durante o presente ano letivo revelou-se um dos maiores sucessos, considerando a sua abrangência e impacto global. Desde o planeamento inicial até às várias adaptações e ajustes feitos em resposta a incertezas espaciais, de calendário e aos diferentes ritmos de progressão dos alunos, foi possível observar a evolução dos alunos quer ao nível motor quer ao nível da sua autonomia e responsabilidade, acabando por superar as expetativas.

Inicialmente, os alunos mostraram alguma reticência em relação ao modelo, visto que, esta seria a sua primeira experiência com o mesmo, porém, após a assinatura dos contratos e a formação de equipas, estes começaram a comprometer-se com as aulas, tornando o processo mais motivante. Este foi sem dúvida aquele modelo em os alunos mais se envolveram, especialmente na realização de tarefas autónomas, quer me contexto presenciais quer em contextos não presenciais. Nisto, os alunos demonstraram capacidade de produzir trabalho lógico e eficaz de forma autónoma e destacaram-se pela sua criatividade, especialmente na criação de sequências na ginástica acrobática e na gestão do canal de comunicação social, produzindo vídeos criativos e cómicos acerca da época desportiva.

Ainda assim, a variedade de papéis desempenhados foi também profícua, permitindo aos alunos perceber que o mundo do desporto vai além do que é desenvolvido nas escolas. Isto, permitiu desenvolver várias competências, destacando-se o desenvolvimento social e de competências digitais e tecnológicas através da utilização de

aplicações móveis e da edição de vídeo. Observou-se também uma melhoria na dinâmica geral da turma, com os alunos a tornarem-se mais comunicativos e reflexivos, ajudando-se mutuamente durante os treinos e as competições.

Ao nível dos métodos e estilos de ensino implementados, estes ocorreram conforme o planeado, contribuindo para o sucesso da aplicação do MED. Ainda assim, a utilização do MED, numa fase inicial da época, demonstrou ser um choque para os alunos pois, no primeiro treino da época, os alunos estavam à espera das orientações da professora onde, este seria um treino por conta de cada equipa. Neste sentido, a aplicação deste modelo poderia ter sido mais agilizada, contudo, o facto dos alunos nunca terem vivenciado esta experiência contribuiu para que fosse um processo mais demorado no tempo. Foi graças a este fator que, ao longo da UD foi necessário introduzir mais aulas da época desportiva, pois os alunos não se sentiam preparados para as jornadas e para o evento culminante assim, aproveitado as condições climáticas adversas para uma aula de JDC no exterior, optou-se por efetuar esta troca.

Relativamente à utilização de novas tecnologias, especialmente a aplicação *CoachNow*, foi crucial para o sucesso da intervenção. Esta ferramenta facilitou a gestão do processo de ensino-aprendizagem, permitindo a criação de canais de comunicação, o contacto direto e personalizado com os alunos e o acompanhamento por parte dos encarregados de educação. A análise de vídeo e de fotografias potenciou o *feedback* e permitiu aos alunos acompanhar a sua progressão, ganhando competências ao nível de correções tendo em conta os critérios de êxito.

A UD terminou então com a realização do evento culminante, ou seja, com o produto final deste modelo, sendo considerado um grande sucesso. Neste sentido, as duas turmas dos professores estagiários juntaram-se para a realização do mesmo, estando ambas numa competição saudável, comprometidas com o evento e com as suas funções. Foi possível verificar a presença de encarregados de educação, colegas, namorados e família dos alunos para assistirem ao espetáculo pois, também estes tiveram um papel ativo durante a fase de época e da pré-época, com a realização das tshirts e com o acompanhamento do MED através da aplicação *CoachNow*.

De uma forma geral, considero que esta UD foi bem-sucedida, terminando-a com vontade de aplicar este modelo em mais matérias com o objetivo de verificar a eficácia do mesmo. Nisto, foi possível desenvolver diversas competências nos alunos, como anteriormente já foram referidas e além disso, desenvolver o gosto pela prática da

ginástica pois, esta é uma matéria que muitas vezes os alunos não gostam de praticar por ter um maior risco associado às lesões. Contudo, mesmo tendo os alunos no centro do processo de planeamento, criação dos treinos e execução dos treinos, conseguimos terminar a UD sem que nenhum aluno se lesionasse-se.

8. Referências Bibliográficas

Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A., & Vitória, M. (2008). A rotura—A sistemática das atividades desportivas. *Edição VML, Torres Novas*.

Direção-Geral da Educação. (2018a). *Aprendizagens Essenciais - Educação Física – 10º Ano*. Introdução Geral.

Direção-Geral da Educação. (2018b). *Aprendizagens Essenciais - Educação Física – 10º Ano*. Anexo.

Kadir, M., Irfanuddin, I., Fediani, Y., Santoso, B., & Dewi, M. (2018). The Recommended Aerobic Gymnastics Has Better Effects on Improving Cognitive and Motoric Ability in Children. *Bioscientia Medicina: Journal of Biomedicine and Translational Research*. <https://doi.org/10.32539/BSM.V2I3.57>.

Lucas, W., Titus, S., & Young M. (2019). Experiences of young South African gymnasts, parents and coaches about the health benefits of sport participation. *Journal of Physical Activity and Health*, 25, 216-231.

Ramos, M., Ángeles, M., Ruiz, M., & Molina, G. (2015). La pertinencia educativa de las habilidades gimnásticas: apreciaciones del profesorado. *Apunts Educación Física y Deportes*, (121), 28-35. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2015/3\).121.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2015/3).121.04)

Apêndice 3 Exemplo de avaliação diagnóstica inicial - Ginástica

Avaliação Diagnóstica de Ginástica de Solo											Nível
Nº	Nome	Rolamento à frente	Rolamento à retaguarda	Apoio facial invertido	Avião	Roda	Espargata	Ponte	Nota Final	Nota 0-20	
1		2	1	2	2	2	3	2	2,00	8,00	Introdutório
2		4	3	3	3	4	4	4	3,57	14,29	Elementar
3		3	2	2	3	3	4	3	2,86	11,43	Introdutório
4		2	2	2	3	2	2	2	2,14	8,57	Introdutório
5		2	1	2	2	1	2	2	1,71	6,86	Introdutório
6		2	1	2	1	2	2	2	1,71	6,86	Introdutório
7		1	1	1	1	1	1	1	1,00	4,00	Introdutório
8		3	2	2	3	2	2	3	2,43	9,71	Introdutório
10		0	0	0	0	0	0	0	0,00	0,00	Atestado
11		1	1	1	1	1	1	1	1,00	4,00	Introdutório
12		3	2	2	2	3	2	2	2,29	9,14	Introdutório
14		0	0	0	0	0	0	0	0,00	0,00	Atestado
16		4	3	3	3	4	4	4	3,57	14,29	Elementar
17		4	3	3	4	4	4	4	3,71	14,86	Elementar
18		3	2	1	3	2	2	3	2,29	9,14	Introdutório
19		2	1	2	2	2	1	2	1,71	6,86	Introdutório
20		2	1	2	2	2	2	2	1,86	7,43	Introdutório
21		2	1	1	3	2	2	3	2,00	8,00	Introdutório

1 - Não executa	4 - Executa bem
2 - Executa com muita dificuldade	5 - Executa muito bem
3 - Executa com alguma dificuldade	

Nível Introdutório - 0 a 3,4
Nível Elementar - 3,5 a 5

Apêndice 4 Dossier de Ginástica – MED

Dadas as dimensões do Dossier de Ginástica do MED, este foi colocado numa *Drive* para que o leitor possa ler e eventualmente, efetuar o *download*. Para aceder a este apêndice, clique

em <https://drive.google.com/drive/folders/1paGzBkb2k5F9aXowCEIkzhUcxeIO4VKF?usp=sharing> ou aceda ao seguinte QR code:



Apêndice 5 Avaliação formativa.

		1º Semestre																												
		Outubro						Novembro						Dezembro						Janeiro						Média	Nota			
Número	Nome	3	10	12	17	19	24	26	31	2	7	9	14	16	21	23	28	30	5	7	12	14	4	9	11	16	18	31		
1		2,9	0,0	0,0	0,0	0,0	2,8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,0	2,0	3,0	2,2	0,6	2,44	
2		2,8	3,0	3,4	3,2	2,4	1,0	2,7	2,4	3,0	2,7	3,6	2,1	1,8	3,2	3,6	4,0	3,9	3,6	0,0	2,3	3,0	2,4	2,0	2,7	3,3	2,8	3,0	2,7	10,95
3		3,0	3,2	3,3	3,0	2,8	2,0	2,7	3,2	0,0	2,6	3,0	4,0	3,6	2,0	0,0	2,1	2,2	0,0	3,7	3,4	3,2	0,0	2,4	3,0	0,0	0,0	0,0	2,2	8,65
4		3,2	3,3	2,8	2,4	2,7	3,3	3,0	2,0	3,0	3,4	3,6	2,8	2,9	2,8	0,0	0,0	2,9	2,8	3,0	3,2	0,0	2,2	2,0	3,4	0,0	2,5	3,0	2,5	9,81
5		0,0	0,0	2,0	1,4	1,7	2,0	0,0	2,7	1,9	2,0	2,2	2,4	2,5	2,1	2,2	2,2	1,9	2,0	3,4	0,0	3,0	1,8	1,0	2,3	2,8	2,5	2,0	1,9	7,41
6		1,8	1,6	1,9	1,8	2,0	2,7	2,6	2,8	0,0	2,0	2,3	2,1	1,8	1,9	2,0	1,7	1,2	1,0	2,3	2,8	2,0	2,0	1,8	1,5	1,4	1,5	2,5	1,9	7,55
7		1,5	1,5	1,3	1,7	1,8	2,0	2,0	0,0	1,5	1,5	1,2	1,4	1,5	2,0	2,1	2,0	0,0	1,8	1,5	1,4	2,0	1,5	1,0	2,6	2,6	0,0	0,0	1,5	5,84
8		2,8	2,1	2,7	2,2	2,4	2,2	0,0	2,6	2,8	2,8	2,4	2,8	2,4	2,3	2,2	2,8	3,2	2,8	2,6	2,4	2,5	2,9	2,5	2,7	3,1	2,1	2,3	2,5	9,87
9		2,0	1,8	1,6	1,7	1,8	1,7	2,5	0,0	2,2	1,8	1,5	1,6	1,8	1,7	1,9	1,5	1,2	1,8	2,1	2,0	2,3	3,0	1,0	2,0	2,5	0,0	3,0	1,8	7,11
10		2,5	0,0	0,0	2,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,4	1,53
11		3,2	3,0	3,0	3,1	3,2	0,0	3,6	3,0	3,0	2,6	3,7	3,2	3,4	3,8	3,0	3,3	3,0	3,2	3,2	0,0	3,0	0,0	2,0	3,0	0,0	3,2	0,0	2,5	10,18
12		0,0	1,21	1,4	1,5	1,7	0,7	0,0	0,0	0,0	0,0	1,2	1,4	1,5	0,0	1,4	1,6	1,2	0,0	1,2	0,0	1,7	2,5	2,0	2,0	1,2	3,0	1,9	1,1	4,47
13		3,2	2,4	2,9	2,8	2,8	2,7	2,1	2,7	2,5	3,0	2,1	2,1	2,7	2,5	2,4	2,3	2,6	2,8	2,4	2,7	0,0	2,5	3,0	2,3	2,1	2,7	2,8	2,5	9,94
14		0,0	2,2	2,6	3,0	3,0	2,3	0,0	3,0	0,0	0,0	3,0	3,1	1,9	1,6	2,0	2,5	2,0	2,0	0,0	2,2	0,0	3,0	2,0	3,0	4,0	2,6	0,0	1,9	7,56
15		3,3	0,0	3,2	2,0	3,0	2,0	0,0	1,9	3,0	1,8	2,0	0,0	2,3	2,5	2,4	3,0	3,1	0,0	2,3	2,6	2,9	3,0	2,0	2,8	4,0	2,3	0,0	2,1	8,50
16		2,0	1,8	1,5	1,4	1,5	1,7	0,0	1,3	1,9	1,8	2,0	2,4	2,5	2,4	1,7	1,3	1,4	1,8	1,7	1,5	1,9	1,5	1,0	2,4	2,3	2,0	2,5	1,7	6,99
17		2,9	2,5	2,6	2,8	2,9	2,7	1,5	1,7	1,9	1,5	1,8	2,0	2,1	1,9	2,0	2,4	1,5	1,9	2,5	2,0	1,9	2,0	2,5	2,6	2,8	2,2	2,8	2,2	8,87
18		2,0	2,3	2,1	1,8	1,9	2,1	2,0	1,4	0,0	1,7	2,0	2,0	2,4	3,2	0,0	3,1	2,0	1,7	2,0	2,7	2,4	1,5	1,0	2,1	2,0	0,0	1,8	1,8	7,29

* Falta

		2º Semestre																															
		Fevereiro						Março						Abril						Maio						Junho		Média	Nota				
Número	Nome	1	6	8	15	20	22	27	29	5	7	12	14	19	21	9	11	16	18	23	30	2	7	9	14	16	21	23	28	4	6		
1		0,0	0,0	0,0	0,0	2,4	0,0	0,0	2,1	2,2	0,0	0,0	0,0	2,6	0,0	0,0	0,0	2,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,4	1,56		
2		2,0	2,1	3,0	0,0	3,3	3,2	2,8	2,9	3,0	2,8	2,5	1,9	2,5	3,7	2,7	2,8	3,0	3,1	3,2	3,0	3,1	3,4	2,7	3,5	3,6	2,9	3,1	3,0	2,0	2,7	2,8	11,13
3		EMIGROU																															
4		3,0	3,2	1,9	2,0	2,3	3,0	2,2	2,1	2,8	3,0	3,1	3,0	2,9	2,7	2,7	3,0	3,1	3,2	3,2	1,9	2,6	2,4	2,9	3,0	3,4	3,7	2,6	2,7	0,0	2,8	2,7	10,72
5		2,2	2,5	2,1	3,0	2,6	3,0	1,9	2,2	2,5	2,4	3,0	2,7	2,1	2,3	2,6	2,1	3,0	3,2	1,5	1,7	1,9	2,0	3,0	1,8	3,0	1,6	1,9	3,0	3,0	0,0	2,3	9,307
6		1,9	2,0	2,1	1,9	1,8	2,0	2,2	2,5	2,4	2,3	2,4	2,1	2,0	2,5	2,8	2,4	2,7	2,1	2,7	2,9	3,0	1,9	1,8	2,0	2,4	2,7	2,1	2,8	2,5	2,0	2,3	9,187
7		1,1	1,0	0,0	0,0	1,2	0,0	0,0	0,9	1,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,0	1,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,2	0,96
8		3,5	3,7	3,0	4,1	3,6	3,6	3	3,2	3,8	2,8	3,3	3,0	2,4	3,0	3,0	3,9	2,8	4,0	3,0	3,0	3,6	3,7	3,0	3,2	4,1	2,8	3,3	3,0	3,1	3,5	3,3	13,17
9		2,2	2,0	1,9	0,0	2,0	2,1	1,9	1,5	1,6	0,0	1,9	1,7	1,9	2,0	0,0	2,0	2,1	2,0	1,9	1,7	1,5	2,0	2,4	2,1	1,9	1,8	1,9	2,0	2,0	0,0	1,7	6,667
10		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0	0
11		3,0	3,1	0,0	2,9	3,4	4,0	4,1	3,8	3,4	3,5	4,0	3,0	3,6	4,0	4,1	3,5	3,0	3,7	2,9	3,7	3,0	3,3	4,0	4,1	3,0	3,8	0,0	3,6	4,0	4,2	3,3	13,29
12		0,0	1,8	0,0	0,0	0,0	1,9	0,0	2,0	0,0	0,0	2,0	1,6	1,9	0,0	1,9	2,0	2,1	2,0	0,0	0,0	2,0	2,3	0,0	1,7	0,0	1,6	1,9	0,0	0,0	2,0	1,0	4,093
13		2,0	2,5	3,0	3,4	3,0	3,1	2,9	2,7	2,9	2,2	3,0	3,2	3,5	3,2	2,8	3,0	3,1	3,0	3,1	2,9	2,5	2,7	3,0	3,4	4,0	4,1	4,4	3,0	3,5	3,1	3,1	12,29
14		2,4	2,0	1,9	2,6	2,9	0,0	2,6	2,4	2,8	2,9	3,0	3,1	2,9	3,0	3,3	2,7	2,5	0,0	0,0	0,0	3,0	3,1	3,1	2,9	2,8	3,0	3,1	2,9	2,7	2,8	2,4	9,653
15		1,9	2,0	0,0	2,0	0,0	0,0	2,1	2,0	2,6	2,8	2,7	2,8	2,4	3,0	3,1	2,4	2,9	2,1	2,6	2,8	2,9	3,0	3,1	3,0	3,2	2,9	2,8	3,0	2,9	2,6	2,4	9,547
16		1,9	2,0	2,1	2,5	2,4	2,1	2,2	0,0	2,0	2,5	1,9	0,0	2,0	2,6	1,7	2,0	2,1	2,4	2,3	2,7	2,0	2,3	2,0	2,6	1,9	2,0	2,2	2,8	2,7	2,5	2,1	8,32
17		2,0	3,0	2,1	2,5	3,0	3,0	3,4	2,6	2,0	3,3	3,0	2,8	2,8	2,4	3,0	3,0	2,0	2,7	2,4	2,6	2,2	2,8	3,0	3,1	3,0	2,7	2,3	3,0	2,5	3,0	2,7	10,83
18		2,0	3,0	3,4	3,0	3,0	3,2	3,3	2,9	2,5	0,0	3,5	3,7	3,0	3,1	2,7	3,0	2,9	3,0	0,0	0,0	3,0	2,9	2,5	2,9	2,2	2,1	3,0	0,0	0,0	2,7	2,4	9,667

Apêndice 6 Exemplo de Avaliação Sumativa Matérias – Ginástica de solo e acrobática.

Avaliação Sumativa de Ginástica de Solo e Acrobática												Nível
Nº	Nome	Solo						Acrobática	Nota Final	Nota 0-20		
		Rolamento à frente	Rolamento à retaguarda	Apoio facial invertido	Avião	Roda	Espargata					Ponte
1		Retida por faltas										
2		4	3	3	4	4	4	4	3,5	3,69	14,75	Elementar
3		Emigrou										
4		4	3	4	4	4	2	4	3,4	3,55	14,20	Elementar
5		3	2	2	3	2	4	3	4	2,88	11,50	Introdutório
6		3	2	4	4	3	2	4	4	3,25	13,00	Introdutório
7		Atestado Médico para ausência no 2º semestre										
8		4	4	4	4	4	3	4	4	3,88	15,50	Elementar
10		Atestado Médico para ausência no 2º semestre										
11		Atestado para EF										
12		4	3	4	4	3	3	4	3,5	3,56	14,25	Elementar
14		Atestado para EF										
16		4	4	4	4	4	4	4	4	4,00	16,00	Elementar
17		4	4	4	4	4	4	4	3,5	3,94	15,75	Elementar
18		3	3	3	3	3	3	4	4	3,25	13,00	Introdutório
19		4	3	3	4	2	1	3	3,5	2,94	11,75	Introdutório
20		3	2	3	3	3	2	3	3,5	2,81	11,25	Introdutório
21		3	2	3	4	3	3	4	4	3,25	13,00	Introdutório

1 - Não executa
 2 - Executa com muita dificuldade
 3 - Executa com alguma dificuldade

4 - Executa bem
 5 - Executa muito bem

Nível Introdutório - 0 a 3,4
 Nível Elementar - 3,5 a 5

Apêndice 7 Avaliação sumativa de cada semestre.

1º Semestre		Atividades Físicas 75%					Aptidão Física	Conhecimentos 10%					Final	Final (arredondado)	
Número	Nome	Avaliação formativa 50%	Avaliação Sumativa 25%			Nota	15%	Dança	Tênis	Aptidão Física	Trabalho teórico	Nota			
			Dança	Tênis	Aptidão Física										
1		2,44	9,14	6,00	7	7	7	10	9	10	0	7	6,84	7	
2		10,95	15,43	11,33	13	15	15	13	13	13	14	13	15,14	15	
3		8,65	14,29	14,00	15	15	12	14	12	12	11	12	14,39	14	
4		9,81	14,29	14,00	13	15	16	14	12	15	15	14	15,22	15	
5		7,41	11,43	12,67	15	13	14	13	12	14	14	13	13,53	14	
6		7,55	14,29	9,33	15	13	13	13	13	14	0	10	13,02	13	
7		5,84	12,00	13,33	11	12	10	14	13	13	0	10	11,50	12	
8		9,87	14,67	14,00	17	16	18	14	14	15	15	15	16,41	16	
9		Atestado médico para EF				0	12	12	10	11	11	11	11	11,20	11
10		1,53	9,71	9,33	8	8	8	11	10	11	0	8	7,64	8	
11		10,18	14,29	14,00	17	16	18	13	14	13	15	14	16,38	16	
12		Atestado médico para EF				0	10	12	13	13	13	13	13	12,20	12
13		9,94	15,43	10,00	16	15	14	14	14	14	14	14	14,99	15	
14		7,56	14,86	10,00	13	13	12	14	13	13	13	13	13,06	13	
15		8,50	12,57	11,33	13	13	13	15	14	14	15	15	13,51	14	
16		6,99	12,00	11,33	15	13	14	11	11	12	13	12	13,08	13	
17		8,87	11,43	11,33	13	13	14	12	11	13	0	9	13,03	13	
18		7,29	9,71	10,67	19	13	14	11	10	11	13	11	13,34	13	

* Alunas com atestado
Aptidão Física - 20%
Conhecimentos - 80%

2º Semestre		Atividades Físicas 75%					Aptidão Física	Conhecimentos 10%					Final	Final (arredondado)		
Número	Nome	Avaliação formativa 50%	Avaliação Sumativa 25%			Nota	15%	Ginástica	Badminton	JDC	DC	Trabalho teórico			Nota	
			Ginástica	Badminton	JDC								DC			
1		Retida por faltas														
2		11,13	14,75	14,86	12,00	14,00	16	16	13	14	12	13	0	10	15,42	15
3		Emigrou														
4		10,72	14,20	15,43	15,20	13,00	17	17	13	12	14	13	0	10	16,02	16
5		9,31	11,50	12,57	12,00	12,00	14	13	13	15	14	11	0	11	13,26	13
6		9,19	13,00	9,14	11,20	10,00	13	13	13	12	13	10	0	10	12,61	13
7		Atestado médico para ausência no 2º semestre; ficou com a nota do 1º semestre														
8		13,17	15,50	14,86	16,80	15,00	18	18	16	18	17	14	18	17	18,14	18
9		Atestado médico EF				0	12	16	15	15	12	0	12	12	11,68	12
10		Atestado médico para ausência no 2º semestre; ficou com a nota do 1º semestre														
11		13,29	14,25	15,43	16,80	14,00	18	18	17	16	17	15	18	17	18,06	18
12		Retida por faltas														
13		12,29	16,00	9,71	10,40	10,00	15	14	15	15	13	12	15	14	14,88	15
14		9,65	15,75	14,86	14,40	14,00	16	15	15	14	12	11	0	10	15,35	15
15		9,55	13,00	10,86	11,20	10,00	14	14	16	16	15	13	18	16	13,81	14
16		8,32	11,75	12,57	9,60	9,00	13	14	13	13	11	11	0	10	12,54	13
17		10,83	11,25	15,43	16,00	12,00	16	15	14	12	12	11	0	10	15,29	15
18		9,67	13,00	12,57	13,60	13,00	15	14	15	15	14	12	17	15	14,53	15

Apêndice 8 Avaliação final do ano letivo.

10º3

Nº	Nome do Aluno	Domínios	1.º Semestre						2.º Semestre						CIF
			1.º Momento ¹⁾			2.º Momento			1.º Momento ¹⁾			2.º Momento			
			A	Média 3 domínios	B	A	Média 3 domínios	CF	A	Média 3 domínios	B	A	Média 3 domínios	CF	
1		Atividades físicas	75%	8		7		9						Retida por faltas	
		Aptidão física	15%	8	8	7	7	7	9	9,2	I				
		Conhecimentos	10%	8		7			11						
2		Atividades físicas	75%	15		15		16						15	
		Aptidão física	15%	14	14,65	15	14,8	15	16	15,8	B	16	15,4		15
		Conhecimentos	10%	13		13			14			10			
3		Atividades físicas	75%	14		15								Emigrou	
		Aptidão física	15%	12	13,5	12	14,25	14		0			0		
		Conhecimentos	10%	12		12									
4		Atividades físicas	75%	14		15		16						16	
		Aptidão física	15%	16	14,2	16	15,05	15	16	15,8	B	17	16,3		16
		Conhecimentos	10%	13		14			14			10			
5		Atividades físicas	75%	13		13		14						14	
		Aptidão física	15%	12	12,65	14	14	14	14	13,9	S	13	13,55		14
		Conhecimentos	10%	11		13			13			11			
6		Atividades físicas	75%	13		13		12						13	
		Aptidão física	15%	13	12,9	13	12,7	13	13	11,85	S	13	12,7		13
		Conhecimentos	10%	12		10			9			10			
7		Atividades físicas	75%	13		12		10						12	
		Aptidão física	15%	12	12,75	10	11,5	12	10	9,9	I	10	11,5		12
		Conhecimentos	10%	12		10			9			10			
8		Atividades físicas	75%	16		16		17						18	
		Aptidão física	15%	17	15,95	18	16,2	16	17	16,85	B	18	17,9		18
		Conhecimentos	10%	14		15			14			17			
10		Atividades físicas												12	
		Aptidão física	20%	12	12	12	11,2	11	10	11,6	S	12	12		12
		Conhecimentos	80%	12		11			12			12			
11		Atividades físicas	75%	10		8		8						8	
		Aptidão física	15%	10	10	8	8	8	8	8	I	8	8		8
		Conhecimentos	10%	10		8			8			8			
12		Atividades físicas	75%	16		16		18						18	
		Aptidão física	15%	17	15,95	18	16,1	16	18	16,1	B	18	17,9		18
		Conhecimentos	10%	14		14			14			17			
14		Atividades físicas	0%	0										Retida por faltas	
		Aptidão física	20%	9	9	10	12,4	12	11	11,8	S		0		
		Conhecimentos	80%	9		13			12						
16		Atividades físicas	75%	14		15		16						15	
		Aptidão física	15%	12	13,5	14	14,75	15	15	15,65	B	15	14,75		15
		Conhecimentos	10%	12		14			14			14			
17		Atividades físicas	75%	13		13		15						15	
		Aptidão física	15%	12	12,65	12	12,85	13	12	14,45	B	15	15,25		15
		Conhecimentos	10%	11		13			14			10			
18		Atividades físicas	75%	13		13		13						14	
		Aptidão física	15%	12	12,65	13	13,2	14	13	13,1	S	14	14,2		14
		Conhecimentos	10%	11		15			14			16			
19		Atividades físicas	75%	13		13		13						13	
		Aptidão física	15%	13	12,8	14	13,05	13	14	13,05	S	14	12,85		13
		Conhecimentos	10%	11		12			12			10			
20		Atividades físicas	75%	13		13		13						15	
		Aptidão física	15%	12	12,75	14	12,75	13	14	13,05	S	15	15,25		15
		Conhecimentos	10%	12		9			12			10			
21		Atividades físicas	75%	14		13		14						15	
		Aptidão física	15%	14	13,7	14	12,95	13	13	13,65	B	15	14,85		15
		Conhecimentos	10%	11		11			12			15			

CONTRATO ATLETAS

Nós, elementos da equipa
_____, prometemos que
iremos demonstrar o seguinte:

(FOTO)

- **Desportivismo e respeito:** Ter uma boa conduta em relação aos companheiros da equipa, os adversários e todos os deveres para com os membros da equipa e o professor;
- **Fair play:** Respeitar as regras da competição e da turma em todas as situações;
- **Cooperação:** Ajudar os colegas de equipa quando necessário em todas as situações (durante os treinos, competições e tarefas de equipa);
- **Empenhamento:** Esforçar-se para ser melhor durante toda a época;
- **Atitude positiva:** Trabalhar em conjunto, encorajando positivamente os membros da equipa e não ter medo de falhar;
- **Tecnologia:** Utilizar instrumentos tecnológicos para potenciar a minha prestação e a da equipa;

Alguns exemplos de expetativas diárias:

- Participar plenamente no treino diário, na ativação geral e em toda a sessões de treino/competição.
- Seguir as indicações do treinador ou capitão em todas as situações;
- Aprender e seguir as diretrizes de todos os exercícios;
- Cumprir com os deveres e tarefas atribuídas com cuidado e responsabilidade (sejam estas presenciais ou não).

Assinaturas dos jogadores

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

Data: __/__/__

Apêndice 10 ACPI: Artigo.

Para aceder a este apêndice, clique em <https://drive.google.com/drive/folders/1paGzBkb2k5F9aXowCEIkzhUcxeIO4VKF?usp=sharing> ou aceda ao seguinte QR code:

Inovação e tecnologia na Educação Física: propostas de promoção de hábitos saudáveis

Baeta, M.^{1,2}, Silva, L.^{1,2}, Coelho, F.³, 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 Centro de Investigação em Desporto, Saúde e Desenvolvimento Humano (CIDESD)

⁴ Centro de Investigação, Desenvolvimento e Inovação em Turismo (CITUR)

Email de correspondência: martazmargarida21@gmail.com



Apêndice 11 ACPI: Apresentação.

Para aceder a este apêndice, clique em <https://drive.google.com/drive/folders/1paGzBkb2k5F9aXowCEIkzhUcxeIO4VKF?usp=sharing> ou aceda ao seguinte QR code.



Apêndice 12 ACPI: Ficha de avaliação.

Ficha de Avaliação da Ação Científico-Pedagógica Individual

Este formulário destina-se à avaliação da satisfação dos formandos relativamente à atividade formativa frequentada. Numa escala de 1 a 5, assinale a opção que melhor corresponder à sua opinião, sendo que 1 (muito fraco) e 5 (excelente).

1. Ritmo de desenvolvimento da ação

1 2 3 4 5

2. Duração prevista para o tratamento do(s) tema (s)

1 2 3 4 5

3. Os conteúdos desenvolvidos corresponderam às suas expectativas

1 2 3 4 5

4. Aplicabilidade do(s) tema(s) desenvolvido(s) na atividade profissional

1 2 3 4 5

5. Cumprimento dos objetivos estabelecidos para a ação

1 2 3 4 5

6. Rigor e clareza no tratamento do(s) tema(s)

1 2 3 4 5

7. Metodologia adotada

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Avaliação global da ação

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Relativamente à ação que participou, indique os aspetos mais positivos.

10. Relativamente à ação que participou, indique os aspetos menos positivos.

11. Enumere as sugestões que considerar oportunas em relação a futuras ações.

UNIVERSIDADE da MADEIRA

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 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.ª. Marta Baeta - mbaeta@ebsgzarco.pt

Local de inscrição: Gabinete de Educação Física (Pavilhão)

Apêndice 14 ACPC: Artigo.

Para aceder a este apêndice, clique em <https://drive.google.com/drive/folders/1paGzBkb2k5F9aXowCEIkzhUcxeIO4VKF?usp=sharing> ou aceda ao seguinte QR code.

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)



Apêndice 15 ACPC: Apresentação.

Para aceder a este apêndice, clique em <https://drive.google.com/drive/folders/1paGzBkb2k5F9aXowCEIkzhUcxeIO4VKF?usp=sharing> ou aceda ao seguinte QR code.



Apêndice 16 ACPC: Cartaz de divulgação.

UNIVERSIDADE da MADEIRA

CDA CENTRO DE DESENVOLVIMENTO ACADEMICO

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 VALIDAÇÃO PELA SRE

13 HORAS

INSCRIÇÕES
ATÉ 28 DE FEVEREIRO 2024

GRUPO DE RECRUTAMENTO
160 | 260 | 620 | OUTROS

<http://tinyurl.com/bdepdkp6>

Para mais Informações:
geralacpcmadeira24@gmail.com

936729951
Leonardo Costa

CONFERENCISTAS CONVIDADOS

Marcos Onofre (UL)

Carlos Carvalho (UMAIA)

Júlio Costa (FPF)

Isabel Fragoeiro (UMA)

Elmano Santos (SRE)

João Apolinário (UMa)

João Sintrão (EBSAAS)

Apêndice 17 ACPC: Programa.



1 DE MARÇO 2024

PROGRAMA

14h | Creditação/Secretariado

14h30 | Cerimónia de Abertura

15h30 | Conferência I:
Moderador: Luísa Carvalho (ESJM)
A monitorização da qualidade da Educação Física: percurso da criação do EUPEO - European Physical Education Observatory
Marcos Onofre (UL)

16h15 | Intervalo

16h45 | Mesa-redonda- *Desafios da Escola e da Educação Física*
Moderador: Helder Lopes (UMa)
António Mendonça (Presidente do Conselho Executivo EBECL)
Daniel Quintal (Presidente do Conselho Executivo EBAFNJ)
Nuno Jardim (Presidente do Conselho Executivo da EBEBEC)
Ricardo Barcelos (Presidente do Conselho Executivo da EBSGZ)

17h45 | Sessão de Artigos
Moderador: Hélio Antunes (UMa)
Temáticas:
Saúde Mental
Tecnologia na Educação Física
Aptidão Física e Proficiência motora

18h45 | Esclarecimentos

19h 00 | Síntese do 1º dia
Ricardo Alves (UMa)

19h15 | Encerramento do 1º dia

2 DE MARÇO 2024

PROGRAMA

08h30 | Creditação/Secretariado

9h00 | Conferência II:

Moderador: Duarte Freitas (UMa)

Reflexões sobre o incremento da aptidão física no contexto escolar

Carlos Carvalho (UMAIA)

9h45 | Módulo 1

Moderador: Ana Luísa Correia (UMa)

Um instrumento didático-pedagógico para o professor: Ficha Escolar do aluno - Leonardo Costa, Liliana Mendes (ESFF) e Rodrigo Caldas (ESJM)

10h30 | Debate

10h45 | Intervalo

11h15 | Módulo 2

Moderador: Élvio Rúbio (UMa)

Walking Football: Uma Estratégia Pedagógica para o Ensino do Futebol em Principiantes - Adriano Vieira e Nuno Nisa (EBPEBC)

Preletor convidado - Elmano Santos (SRE)

12h15 | Conferência III:

Moderador: Jorge Soares (UMa)

A hora das superquinas - projeto de intervenção na competência motora em crianças do Ensino Básico em Portugal

Júlio Costa (FPF)

13h00 | Debate

13h15 | Almoço

14h30 | Conferência IV:

Moderador: Rui Ornelas (UMa)

Corpo e mente de braço dado na escola: educar para a saúde

Isabel Fragoeiro (UMa)

15h15 | Módulo 3

Moderador: Ana Rodrigues (UMa)

Estratégias utilizadas para a integração dos alunos com Necessidades Educativas Especiais nas aulas de Educação Física: O caso específico do Autismo - João Olim, Rodrigo Caires e Tatiana Andrade (EBSAAS)

Preletor convidado - João Sintrão (EBSAAS)

16h15 | Debate

16h30 | Intervalo

17h00 | Módulo 4

Moderador: Catarina Fernando (UMa)

Inovação e Tecnologia na Educação Física: Perspetivas dos professores e dos alunos sobre a utilização e a integração de tecnologias nas aulas de Educação Física - Luís Silva e Marta Baeta (EBSGZ)

Preletor convidado - João Apolinário (UMa)

Componente prática 1: Aplicações digitais

18h00 | Debate

18h15 | Síntese do 2.º dia

Ricardo Alves (UMa)

18h45 | Encerramento da Ação

Apêndice 18 Manual de Utilização Stridekik e CoachNow.

Dadas as dimensões do Manual de Instruções da aplicação *Stridekik* e *CoachNow*, este foi colocado numa *Drive* para que o leitor possa ler e eventualmente, efetuar o *download*. Para aceder a este apêndice, clique em <https://drive.google.com/drive/folders/1paGzBkb2k5F9aXowCEIkzhUcxeIO4VKF?usp=sharing> ou aceda ao seguinte QR code.



MANUAL DE INSTRUÇÕES



Orientador Cooperante Mestre Filipe Coelho
Orientadora Científica Profª. Dr. Ana Rodrigues

Profª. Estagária Marta Baeta
Prof. Estagário Luís Silva



UNIVERSIDADE da MADEIRA

Atividade de Extensão Curricular

Atividades Multidesportivas

Desportos da Natureza
Matérias Alternativas

11 de abril
9h-17h30

Núcleos de Estágio:

- ESFF
- EBSGZ
- EBSAAS

 **Quinta de S.Roque da Universidade da Madeira**



Apêndice 20 *Material didático fornecido aos alunos*

Dadas as dimensões do Material Didático fornecido aos alunos, *este* foi colocado numa *Drive* para que o leitor possa ler e eventualmente, efetuar o *download*.

Para aceder a este apêndice, clique em <https://drive.google.com/drive/folders/1paGzBkb2k5F9aXowCEIkzhUcxeIO4VKF?usp=sharing> ou aceda ao seguinte QR code.



Apêndice 21 *XIX Clóquio CIE-UMa: artigo.*

Para aceder a este apêndice, clique em <https://drive.google.com/drive/folders/1paGzBkb2k5F9aXowCEIkzhUcxeIO4VKF?usp=sharing> ou aceda ao seguinte QR code.

XIX COLÓQUIO CIE-UMa

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}

¹ Universidade da Madeira, Portugal.

² Centre for Tourism Research, Development and Innovation (CITUR).

³ The 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.



Apêndice 22 *XIX Clóquio CIE-UMa: apresentação.*

Para aceder a este apêndice, clique em <https://drive.google.com/drive/folders/1paGzBkb2k5F9aXowCEIkzhUcxeIO4VKF?usp=sharing> ou aceda ao seguinte QR code.



Apêndice 23 *Artigo: Potencialidades e condicionantes das tecnologias digitais nas aulas de Educação Física.*

Para aceder a este apêndice, clique em <https://drive.google.com/drive/folders/1paGzBkb2k5F9aXowCEIkzhUcxeIO4VKF?usp=sharing> ou aceda ao seguinte QR code.



Apêndice 24 *Artigo: Inovação e tecnologia na Educação Física: propostas de análise e acompanhamento do aluno.*

Para aceder a este apêndice, clique em <https://drive.google.com/drive/folders/1paGzBkb2k5F9aXowCEIkzhUcxeIO4VKF?usp=sharing> ou aceda ao seguinte QR code.



Apêndice 25 Poster 1: Inovação e tecnologia na Educação Física: Propostas de promoção de hábitos saudáveis.

Inovação e tecnologia na Educação Física: propostas de promoção de hábitos saudáveis

Baeta, M.^{1,2}, Silva, L.^{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 Centro de Investigação, Desenvolvimento e Inovação em Turismo (CITUR)

⁴ Centro de Investigação em Desporto, Saúde e Desenvolvimento Humano (CIDESD)



INTRODUÇÃO

A prática de atividade física regular, previne diversas patologias como as cardíacas, a diabetes tipo 2, e o cancro, estando também associado a benefícios no funcionamento cognitivo e bem-estar (OMS, 2020). A Educação Física é crucial para promover um estilo de vida saudável e o desenvolvimento motor e cognitivo dos alunos (Dilshodovich, 2021). **Objetivos do estudo:** (I) Apresentar propostas de intervenção que ajudem os alunos a adquirir hábitos saudáveis; (II) Avaliar a percepção dos alunos sobre a utilização do *Stridekick* na Educação Física; (III) Refletir sobre a utilização do *Stridekick*, em contexto presencial e não presencial.

METODOLOGIA

Design do estudo

Os participantes foram avaliados durante 3 semanas consecutivas:

- (i) uma semana de controlo em que não foram elaborados nem abordados desafios, assim como a exploração da aplicação;
- (ii) uma semana em que os alunos participaram no desafio de corridas de equipa;
- (iii) uma semana em que os alunos participaram no desafio 10.000 passos.

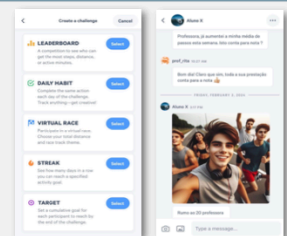
Amostra

34 sujeitos (18 rapazes e 16 raparigas) com idades ente os 15 e os 17 anos.

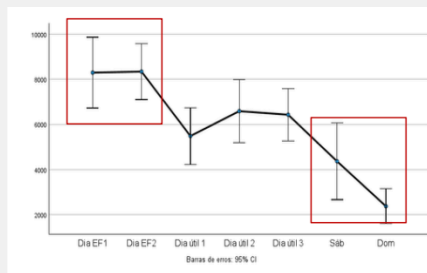
FUNCIONALIDADES

Stridekick

- Criar desafios;
- Adicionar atividade realizada;
- Ver atividade dos alunos;
- Canal de comunicação.



RESULTADOS



POTENCIALIDADES

- Disponíveis para *iOS* e *Android*;
- Possibilidade de quantificar a atividade dos alunos;
- Fácil acessibilidade;
- Não é necessário estar conectado à *internet*;
- Fornece dados palpáveis para os alunos.



LIMITAÇÕES

- Necessidade de instalar e associar um pedómetro para os telemóveis *Android*;
- Apenas pode conter 10 elementos por cada desafio (incluindo o professor);
- Requer controlo/supervisão e acompanhamento por parte dos professores.
- Inexistente para telemóveis *Huawei*;
- Limitado ao idioma Inglês;



PROPOSTAS

- Criação de desafios de contagem de passos, com metas definidas, de modo a promover a atividade física;
- Realização de desafios cumulativos, promovendo o trabalho cooperativo;
- Elaboração de desafios de hábitos diários, por exemplo, treino diário;
- Integração dos alunos em desafios existentes, competindo contra diversas pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização da aplicação manifestou-se particularmente benéfica no incremento dos níveis de atividade física ao fim de semana, contribuindo para potencializar os níveis de atividade física de uma forma não presencial. Adicionalmente, o professor tem um papel fundamental na forma como os alunos encaram as aulas de Educação Física e consequentemente a familiarização dos mesmos com estes instrumentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

➤ Dilshodovich, S. (2021). Ways To Increase the Effectiveness of Physical Education Classes In Secondary Schools. *Texas Journal of Multidisciplinary Studies*, 2, 142-143. Cited in <https://www.journals.com/index.php/Om/article/view/2711>

➤ Organização Mundial de Saúde. (2020). Diretrizes sobre atividade física e comportamento sedentário. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240015128>

Apêndice 26 Poster 2: Inovação e tecnologia na Educação Física: propostas de análise e acompanhamento do aluno.

Inovação e Tecnologias na Educação Física: Propostas de Análise e Acompanhamento do Aluno

Silva, L. ^{1,2}, Baeta, M. ^{1,2}, Coelho, F. ³, 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)



INTRODUÇÃO

A personalização no processo de ensino aprendizagem dos alunos é fundamental, quando conceitualmente se defende que a educação é o desenvolvimento das capacidades e potencialidades individuais (Fernando et al., 2019). Nesta consideração, verifica-se que os diferentes usos da tecnologia têm implicações distintas para a atividade física dos alunos (Fomby et al., 2019). Adicionalmente, verifica-se que a utilização de conteúdos audiovisuais personalizáveis para fornecer feedbacks, parece ter um impacto positivo na proficiência motora (Suciú et al., 2021). Neste contexto, pretende-se com este trabalho: (i) Apresentar propostas de intervenção na Educação Física (EdF) centradas na aplicação *CoachNow*; (ii) Avaliar a perceção dos alunos sobre a utilização desta *app* na EdF; (iii) Refletir sobre a sua implementação na EdF.

METODOLOGIA

FUNCIONALIDADES

Design do estudo

Os participantes foram avaliados por 3 semanas consecutivas, realizando-se várias tarefas na aplicação *CoachNow*, relacionados com a Educação Física em contexto presencial e autónomo.

Perceção dos alunos sobre a utilização da *app*, foi verificada através de 6 grupos de *focus*, cada um composto por entre 4 a 5 elementos, com alunos de ambos os sexos.

Amostra



34
16
18
15 a 17 anos

CoachNow

- "Spaces";
- "Groups";
- "Templates";
- "Schedule";
- Recolha audiovisual;
- Ferramentas de Edição e Análise de Vídeo;
- Comunicação de formato variado.



RESULTADOS

Contribuição da app na aprendizagem do aluno



Influência da interatividade na participação nas aulas



Mais valias da app CoachNow nas aulas



Descrição da experiência de utilizar da app em 3 palavras



POTENCIALIDADES

- Permite uma maior personalização do Ensino;
- Centraliza a comunicação e acompanhamento do Aluno numa única Plataforma;
- Melhora o acompanhamento e *feedbacks* presenciais e não presenciais;
- Facilita o trabalho de grupo e de interdisciplinaridade;
- Facilidade de acessibilidade;

LIMITAÇÕES

- Funcionalidades limitadas na versão gratuita;
- Precisão limitada na análise de vídeo em dispositivos pequenos ou sem caneta;
- Versão para *android* possui limitações;
- Preços elevados para as versões pagas;
- Limitado aos idiomas Inglês e Chinês.

PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO

- Análise de ângulos de saída;
- Análise da relação CM/BA e alinhamento segmentar;
- Estabelecer noções mecânico motoras (integridade física e técnica);
- Estudo tático técnico nos JDC-I (Ex: ocupação racional do espaço).

CONSIDERAÇÕES FINAIS


A utilização do *CoachNow*, poderá rentabilizar tanto as metodologias tradicionais como as mais inovadoras, potencializando a capacidade de comunicação e personalização do ensino. Os alunos reconhecem a contribuição e potencialidades desta *app* no processo de aprendizagem. De igual modo, algumas das limitações apresentadas são facilmente contornáveis para potenciar a sua operacionalização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERNANDES, C., VICENTE, A., PIQUENTE, J., & LOPES, H. (2019). A PERSONALIZAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A METODOLOGIA DE DIAGNÓSTICO, PRESCRIÇÃO E CONTROLO. H. LOPES, R. A. F. GONÇALVES, A. L. CORREIA, & R. ALVES, A EDUCAÇÃO FÍSICA EM TEMPOS DE MUDANÇA: FERRAMENTAS DIGITAIS, 105-112

FOMBY, P., GOODE, J., TRUONG-VU, K., & MULLIBURN, S. (2019). ADOLESCENT TECHNOLOGY, SLEEP, AND PHYSICAL ACTIVITY TIME IN TWO U.S. COHORTS. YOUTH & SOCIETY, 53, 585 - 609. <https://doi.org/10.1177/0044111119836310>

SUCIÚ, A., OLANESCU, 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/ICMPS49161.2021.9492549>



MANUAIS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: A OPINIÃO DOS PROFESSORES

Sara Andrade¹, Maria Lopes¹, Diogo Damião¹, Bruno Silva¹, João Saldanha¹, Diogo Saldanha¹, Marta Baeta¹, Luís Silva¹; Hélio Antunes^{1,2,3}; Ana José Rodrigues^{1,2,3}

¹ Departamento de Educação Física e Desporto, Centro de Competências das Ciências Sociais, Universidade da Madeira, Funchal, Portugal
² Centro de Investigação, Desenvolvimento e Inovação em Turismo, Funchal, Portugal
³ The Research Center in Sports Sciences, Health Sciences and Human Development (CIDESD), Vila Real, Portugal

INTRODUÇÃO

Desde 2019-20, a Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia, iniciou a implementação gratuita e gradual dos manuais digitais, com o propósito de promover aprendizagens através de recursos pedagógicos individualizados. A integração da tecnologia quando efetiva na Educação Física, parece estar associada a efeitos benéficos (Lambert, 2016; Daum, 2020).

A disciplina de Educação Física apresenta características próprias e únicas relativamente às demais disciplinas, como por exemplo, o espaço de aula e as tarefas desenvolvidas (predominantemente motoras), aspetos que poderão condicionar a utilização dos manuais digitais durante as aulas. Neste contexto, esta investigação, tem como objetivo caracterizar a opinião dos professores sobre a implementação dos manuais digitais na Educação Física.

RESULTADOS

Constata-se, que a opinião dos professores é dispar em relação as mais-valias dos manuais digitais na lecionação da Educação Física, sendo que 57,8% discorda que seja uma mais-valia e 42,2% concorda que é uma mais-valia para o processo ensino-aprendizagem.

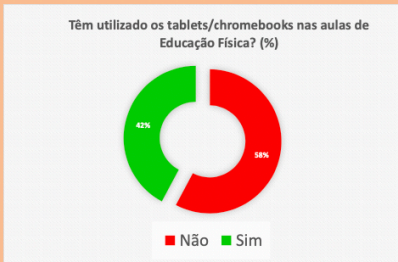


Gráfico 1. Utilização dos tablets/chromebook nas aulas de Educação Física.

Relativamente à utilização no contexto de aula, 61,4% reporta não recorrer a esta ferramenta e 38,6% utiliza. Quando questionada sobre a viabilidade da sua utilização no contexto das aulas de Educação Física, a maioria 56,7% considera viável.

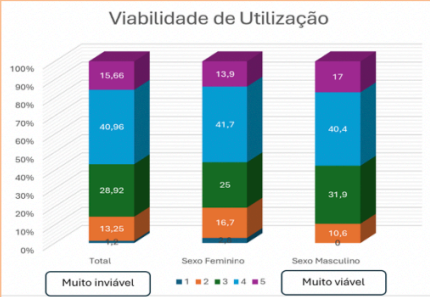


Gráfico 2. Viabilidade de utilização desta tecnologia nas aulas de Educação Física.

Não se verifica associação entre um perfil mais favorável à utilização dos manuais digitais e as características do professor como idade, sexo, anos de experiência e habilitações académicas ($p > 0,05$). Contudo os participantes mais novos, tendem a considerar mais viável a implementação desta ferramenta nas aulas de Educação Física ($r = -0,220$; $p = 0,046$).

METODOLOGIA

Amostra

A amostra do estudo é composta por 83 professores, sendo 36 mulheres e 47 homens, com idades compreendidas entre os 23 e os 68 anos, com uma experiência de lecionação de $18,81 \pm 11,61$ anos.

Instrumentos

A opinião dos professores, sobre a implementação dos manuais digitais na Educação Física foi avaliada através de questionário. Os participantes foram inquiridos sobre:

- (i) as mais-valias dos manuais digitais para a lecionação, através da questão “a introdução dos tablets/Chromebook é uma mais-valia para a lecionação de Educação Física?”, numa escala de 1 (Discordo completamente) a 5 (Concordo completamente);
- (ii) utilização nas aulas através da questão “Têm utilizado os tablets/chromebooks nas aulas de Educação Física?”, com duas opções de resposta Sim e Não;
- (iii) viabilidade de utilização nas aulas de Educação Física, através da questão: “Numa escala de 1 (nada viável) a 5 (muito viável), indique: Na sua opinião qual é a viabilidade de aplicação desta tecnologia nas aulas de Educação Física?”

Procedimentos Estatísticos

- Numa primeira fase procedeu-se a análise exploratória dos dados, e estudo da distribuição da normalidade das variáveis quantitativas;
- Recorreu-se a estatística descritiva (média e desvio padrão), para caracterizar a amostra nas variáveis em estudo;
- Teste do qui-quadrado, foi utilizado para determinar a associação entre variáveis nominais e ordinais;
- Correlações de Spearman, para determinar a associação entre a idade e a percepção do professor sobre a viabilidade, utilização e mais-valias desta ferramenta;
- O nível de significância adotado foi de 5%;
- O software estatístico utilizado foi o SPSS, versão 29.0.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os efeitos benéficos na aprendizagem associados à implementação destas tecnologias nas aulas, torna-se pertinente no futuro o desenvolvimento de investigações que explorem os fatores que influenciam a opinião do professor relativamente a utilização desta ferramenta nas aulas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Daum, D. (2020). Thinking about Hybrid or Online Learning in Physical Education? Start Here!. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 91, 42 - 44. https://doi.org/10.1089/9783010842020_1683187

Lambert, C. (2016). Technology Has a Place in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 87, 58 - 60. https://doi.org/10.1089/9783010842016_1247208

Manuais Digitais na Educação Física: A opinião dos Professores

1 - Sara Andrade, 1 - Maria Lopes, 1- Diogo Damião, 1- Bruno Siva, 1- João Saldanha,
1 - Diogo Saldanha, 1- Marta Baeta; 1- Luís Silva; 1,2,3 – Hélio Antunes; 1,2,3- Ana
Rodrigues

1- Departamento de Educação Física e Desporto, Faculdade de Ciências Sociais, Universidade da
Madeira, Funchal, Portugal

2 - Centro de Investigação, Desenvolvimento e Inovação em Turismo, Funchal, Portugal

3- The Research Center in Sports Sciences, Health Sciences and Human Development (CIDESD), Vila
Real, Portugal
anajar@staff.uma.pt

Resumo

Desde 2019-20, Secretaria Regional da Ciência e Tecnologia, iniciou a implementação gratuita e gradual dos manuais digitais, com o propósito de promover aprendizagens através de recursos pedagógicos individualizados. A disciplina de Educação Física apresenta características próprias e única relativamente as demais disciplinas, como por exemplo o espaço de aula e as tarefas desenvolvida (predominantemente motoras), aspetos que poderão condicionar a utilização dos manuais digitais durante as aulas. Neste contexto, esta investigação, tem como objetivo caracterizar a opinião dos professores sobre a implementação dos manuais digitais na Educação Física. A amostra do estudo é composta por 83 professores, sendo 36 mulheres e 47 homens, com idades compreendidas entre os 23 e os 68 anos de idade, com uma experiência de lecionação de $18,81 \pm 11,61$ anos. A opinião dos professores, sobre a implementação dos manuais digitais na Educação Física foi avaliada através de questionário. Os participantes foram inquiridos sobre: (i) as mais valias dos manuais digitais para a lecionação; (ii) utilização nas aulas e (iii) viabilidade de utilização nas aulas de Educação Física. Constata-se, que a opinião dos professores é díspar em relação as mais-valias dos manuais digitais na lecionação da Educação Física, sendo que 57,8% discorda que seja uma mais-valia e 42,2% concorda que é uma mais-valia. Relativamente a utilização no contexto de aula, 61,4% reporta não recorrer a esta ferramenta e 38,6% utiliza. Quando equacionado sobre a viabilidade da sua utilização no contexto das aulas de Educação Física, a maioria 56,7% considera viável. Não se verifica associação entre um perfil mais favorável a utilização dos manuais digitais e as características do professor como idade, sexo, anos de experiência e habilitações académicas ($p > 0,05$). Contudo os participantes mais novos, tendem a considerar mais viável a implementação desta ferramenta nas aulas de Educação Física ($r = -0,220$; $p = 0,046$). Torna-se pertinente no futuro, explorar que fatores influenciam a opinião do professor relativamente a utilização desta ferramenta nas aulas.

Palavras-chave: Educação Física; Professores; Manuais Digitais.

Apêndice 29 *Resumo: Perceção dos professores sobre a utilização de Tecnologias na Educação Física: uma análise a indicadores sociodemográficos.*

Perceção dos professores sobre a utilização de Tecnologias na Educação Física: uma análise a indicadores sociodemográficos

1- Tomás Barros; 1- Diana Mendonça; 1- Pedro Afonso Silva; 1- Cristina Freitas 1- Tomás Rosário; 1- Marta Baeta; 1- Luís Silva; 1,2,3- Ana Rodrigues

1- Departamento de Educação Física e Desporto, Faculdade de Ciências Sociais, Universidade da Madeira, Funchal, Portugal

2- The Research Center in Sports Sciences, Health Sciences and Human Development (CIDESD), Vila Real, Portugal


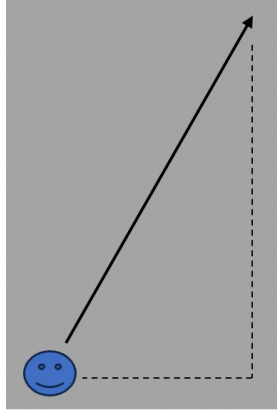
3- Centro de Investigação, Desenvolvimento e Inovação em Turismo, Funchal, Portugal
anajar@staff.uma.pt

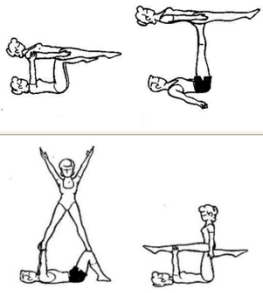
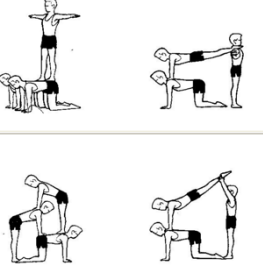

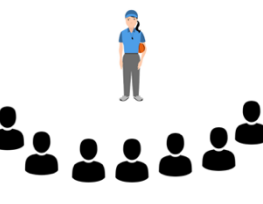
Resumo

A tecnologia, é parte integrante do nosso quotidiano. No ensino e na Educação Física (EdF) em particular, diversos estudos demonstram os benefícios da integração da tecnologia para alunos e para professores, permitindo melhorar e enriquecer a experiência de aprendizagem (Lambert, 2016; Daum, 2020), contudo, o professor desempenha um papel crucial. Assim, pretende-se com este trabalho: (i) caracterizar a perceção dos professores sobre a utilização de ferramentas tecnológicas na EdF, e (ii) estudar as diferenças e relações, entre a perceção sobre a utilização destes recursos nas EdF e fatores sociodemográficos (sexo e idade). Participaram no estudo 83 professores de ambos os sexos (36 mulheres e 47 homens), com uma idade média de $44,81 \pm 10,25$ anos, com uma experiência de lecionação de $18,81 \pm 11,61$ anos. Para a recolha de dados recorreu-se a aplicação de um questionário contruído através do método de Delphi, composto por 3 secções: (i) Dados pessoais, (ii) Opinião sobre a utilização da tecnologia na EF, e (iii) Utilização da tecnologia na EdF. Constatou-se que 67,5% dos professores participantes no estudo reportam utilizar algum instrumento tecnológico na EdF. Os participantes que reportam utilizar ferramentas tecnológicas, são em média mais novos ($43,14 \pm 10,69$ vs $48,26 \pm 8,45$) ($t=2,364$; $p=0,021$), não se verificando diferenças entre sexos ($p>0,05$). O classroom (45,8%), o whatsapp (30,1%), a sala virtual (26,5%), o Zoom/Teams (16,9%), o smartwatch (18,1%), as aplicações digitais (14,5%), o youtube/facebook (10,8%) e o pedómetro (9,6%), são as ferramentas reportadas. Verifica-se que o perfil dos professores difere na utilização na utilização dos smartwatch e dos pedómetros, sendo em média mais novos ($p<0,05$), não se verificando diferenças entre sexos ($p>0,05$). A crescente acessibilidade as ferramentas tecnológicas, a integração das mesmas no sistema de ensino, alertam para a necessidade da formação inicial de professores, bem como a formação continua, contemplar esta temática.

Palavras-chave: Educação Física; Tecnologias; Perceção; Professores.

Apêndice 30 Exemplo de Plano de aula – Ginástica MED.

Plano de aula nº67 e 68						
Aula nº5 e 6 – Ginástica		Turma: 10º	Nº alunos: 18	Data: 01-02-2024	Horário: 11h35-13h05	Duração: 90'
Local: Pavilhão		Professora: Marta Baeta		Material: Colchões e telemóveis.		
Objetivos gerais: Introduzir as diferentes posições e pegas; desenvolver o conceito de relação CM-BA para as montagens e desmontagens; explorar figuras de pares e trios.						
Exercício	Operacionalização	Objetivos	Representação Gráfica	TP	TT	
Informações iniciais	Alunos à frente da professora em formato U; Breve explicação dos conteúdos a abordar e dos objetivos da aula;	Orientar os alunos para a realização da aula; Informar os objetivos e os conteúdos da aula; Esclarecer possíveis dúvidas.		5'	5'	
Introdução aos conceitos teóricos	Com os alunos colocados em U à frente da professora, serão explicados alguns conceitos teóricos importantes para a prática da ginástica acrobática. - Diferentes tipos de pega; - Diferentes posições; - Montes e desmontes; - Importância da relação CM-BA. * Aplicação CoachNow	Desenvolver a aprendizagem de alguns conceitos teóricos importantes para a realização da ginástica acrobática.		10'	15'	
Aquecimento	No percurso em formato triangular, os alunos efetuam, o exercício no percurso diagonal e corrida de recuperação até chegar ao porto de partida. Os exercícios a efetuar são: <ul style="list-style-type: none"> • Corrida; • Deslocamento lateral; • Extensão lateral dos MS com deslocamento lateral; • Corrida com calcanhares atrás; • Rotação de MS à frente; • Rotação MS atrás; • Skipping alto; 	Efetuar o aquecimento neuromuscular; Desenvolver as capacidades condicionais e coordenativas;		10'	25'	

	<ul style="list-style-type: none"> • Skipping alto só com uma perna; <p>Mobilidade articular.</p>				
Exercícios individuais e de contrapeso	<p>Em grupos de 4, os alunos irão começar por efetuar exercícios de individuais de modo a ganhar consciência corporal, e posteriormente passarão para exercícios de contrapeso.</p> <p>Todas as figuras efetuadas devem ser registadas com a câmara do telemóvel e enviadas para o grupo na aplicação CoachNow.</p>	<p>Desenvolver noções corporais;</p> <p>Desenvolver a relação CM-BA;</p> <p>Perceber as relações de contrapeso.</p>		20'	45'
Exercícios de pares e trios	<p>Em grupos de 4, os alunos irão efetuar exercícios de pares e posteriormente de trios, sendo que cada figura efetuada, os alunos devem registar com a câmara fotográfica do seu telemóvel e enviar para o grupo da aplicação CoachNow, de modo que posteriormente a professora possa fornecer um feedback.</p>	<p>Explorar as montagens e desmontagens;</p> <p>Dar a conhecer diferentes figuras;</p>		25'	70'
Retorno à calma e alongamentos	<p>Alunos colocados à frente da professora em U;</p> <p>Realização de alongamentos;</p>	<p>Reduzir a tensão muscular.</p>		7'	77'
Reflexão final da aula	<p>Reflexão acerca da prestação dos alunos na aula;</p> <p>Elucidar a importância de cada aluno possuir uma garrafa de água;</p> <p>Transmitir informações relativamente à próxima aula.</p>	<p>Esclarecer possíveis dúvidas dos alunos;</p> <p>Transmitir feedback acerca da sua prestação.</p>		3'	80'

Reflexão da aula: De uma forma geral, foi possível cumprir com os objetivos definidos para a aula.

Apresentação de conteúdo – ao nível da apresentação de conteúdo, transmiti aos alunos o objetivo da aula e esclareci como iria ser organizada a aula. Posteriormente passei para a explicação de alguns conceitos teóricos ao nível da segurança, das pegas e ainda da relação centro de massa-base de apoio. Durante a introdução à segurança, pedi a um aluno para realizar demonstração enquanto ia falando e demonstrando com o auxílio do aluno.

Organização/controle – relativamente à organização, considero que no início da aula mesmo antes do aquecimento, poderia ter aproveitado o facto de alguns alunos chegarem tarde para começar a montar o material com os alunos que chegaram cedo pois, essa seria uma forma de aproveitar todo o tempo da aula. Em seguida, considero que deveria ter enviado aos alunos um mapa de como deveriam montar os colchões, explicando o posicionamento dos mesmos, visto que

seria mais fácil a montagem e o controlo dos alunos e das estações. Posto isto, durante a aula os alunos estiveram sempre a trabalhar no seu grupo e na sua estação, estando dois grupos de 3 elementos e dois grupos de 4 elementos.

Exercícios planeados/operacionalizados – ao nível dos exercícios planeados, estes foram todos operacionalizados excetuando o aquecimento. O aquecimento, ao invés de ser em formato triangular, efetuou-se um exercício mais específico para ginástica onde, os alunos colocaram colchões numa linha, e ao longo dessa linha efetuavam saltos, rodopios e gatinharam. Desta forma, considero que o exercício individual deveria ter sido feito à minha voz, isto é, os alunos mudavam de posição consoante eu dizia, pois, o facto de ter deixado os alunos efetuarem de forma livre fez com que eu não pudesse controlar tão facilmente a turma e verificar se efetivamente cada aluno estava a fazer todas as posições necessárias. Já nos exercícios de pares e de trios, considero que os alunos estiveram empenhados e que demonstram interesse na realização de figuras. O facto de estarem a utilizar uma aplicação no telemóvel ajudou para que a motivação dos mesmos aumentasse pois, estavam a fazer as figuras com a finalidade de fotografar e posteriormente corrigir erros e posturas.

Feedback – ao nível do feedback, durante toda a aula foram dados feedbacks corretivos e prescritivos essencialmente individuais ou então, em grupo, considerando os grupos de trabalho.

Gestão de tempo – no que toca à gestão do tempo, no início da aula poderia ter aproveitado o facto dos alunos chegarem tarde para começar a montagem do material com os alunos que chegaram cedo, pois seria uma forma de gerir melhor o tempo. Na restante aula, considero que os alunos tiveram o tempo necessário para efetuar cada exercício, efetuando assim uma boa gestão do tempo.