



Estágio Profissional: A Educação Física e o seu significado como matéria de ensino

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei n.º 65/2018, de 16 de agosto e o Decreto-lei n.º 79/2014 de 14 de maio.

Orientadora: Professora Doutora Cristiana Helena de Assunção Bessa Pereira

Guilherme Macedo de Figueiredo Carvalho Miranda

Porto, setembro de 2024

Ficha da Catalogação

Miranda, G. (2024). *Estágio Profissional: A Educação Física e o seu significado como matéria de ensino*. Porto: G. Miranda. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; PLANEAMENTO; REFLEXÃO.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar a minha sincera gratidão a todas as pessoas e instituições que contribuíram para a realização deste estágio e do presente relatório.

Primeiramente, quero agradecer à FADEUP, por ter sido a instituição que me ofereceu a oportunidade de realizar este estágio, e à escola cooperante, que me acolheu e me ofereceu um ambiente propício para o desenvolvimento das minhas competências académicas e profissionais.

Aos alunos do 10º e 11º ano, aos quais tive a oportunidade de lecionar, o meu profundo agradecimento pela vossa colaboração e pelo entusiasmo que demonstraram ao longo deste período. O vosso empenho, compreensão e envolvimento motivaram-me para procurar saber mais.

Agradeço também à minha Professora Orientadora, Cristiana Bessa, pelo seu inigualável apoio, orientação e ânimo, especialmente nos momentos mais difíceis ao longo de todo o estágio. A sua experiência, ensinamentos e conselhos foram fundamentais para o meu crescimento profissional e pessoal.

Um agradecimento especial ao Professor Cooperante, pela sua paciência, orientação e partilha de conhecimentos. O seu apoio foi essencial para que este estágio fosse uma experiência transformadora a nível pessoal e profissional.

Aos meus colegas do Núcleo de Estágio, o meu profundo agradecimento pelo companheirismo, amizade e pelas longas conversas e diálogos que tivemos ao longo do ano. Sem vocês este percurso não teria sido tão gratificante.

Por fim, não poderia deixar de agradecer à minha família. Ao meu pai, à minha mãe e à minha irmã, o meu sincero agradecimento pelo apoio incondicional, amor e compreensão em todos os momentos. Sem vocês, nada disto teria sido possível.

A todos, o meu muito obrigado!

Índice Geral

AGRADECIMENTOS	III
ÍNDICE DE ANEXOS	V
RESUMO	VI
ABSTRACT	VII
LISTA DE ABREVIATURAS	VIII
1. INTRODUÇÃO	1
2. ENQUADRAMENTO PESSOAL	2
3. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL	5
3.1 SOBRE A ESCOLA	5
3.2 NÚCLEO DE ESTÁGIO- “APRENDER A ENSINAR, ENSINANDO”	6
3.3 CARACTERIZAÇÃO DA TURMA	7
4. ENQUADRAMENTO OPERACIONAL	10
4.1 QUE TIPO DE PROFESSOR QUERO SER?	10
4.2 DIFICULDADES NA PRÁTICA (ANÁLISE SWOT).....	11
4.3 PLANEAMENTO: “O DESCONHECIMENTO INICIAL DESTES PROCESSOS”	12
4.4 MODELOS DE ENSINO: O RECURSO A DIFERENTES ESTRATÉGIAS	16
4.5 DIMENSÕES DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	20
4.5.1 <i>Instrução e Feedback</i>	20
4.5.2 <i>Gestão e Controlo da Aula</i>	24
4.5.3 <i>Clima e Disciplina</i>	26
4.6 PERCEÇÃO DOS ALUNOS RELATIVAMENTE ÀS AULAS DE EF	28
4.7 AVALIAÇÃO: A TAREFA, POR VEZES, “INGRATA” PARA UM PROFESSOR	31
4.8 REFLEXÃO – “COMO GERIR O ERRO”	35
5. ENVOLVIMENTO NA COMUNIDADE ESCOLAR	39
5.1 PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES DE ESCOLA	40
5.2 SOCIALIZAÇÃO COM A COMUNIDADE ESCOLAR	44
6. INVESTIGAÇÃO EM CONTEXTO DOCENTE	48
6.1 INTRODUÇÃO	50
6.2 METODOLOGIA	53
6.2.1 <i>Amostra</i>	53
6.2.2 <i>Desenho do estudo</i>	54
6.2.3 <i>Instrumentos e procedimentos de recolha de dados</i>	55
6.2.4 <i>Procedimentos de análise de dados</i>	57
6.3 RESULTADOS.....	58
6.4 CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E SUGESTÕES	63
6.5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	66
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	73
ANEXOS	X

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1- Planeamento Anual.....	X
Anexo 2- Planeamento Periodal.....	XI
Anexo 3- Grelha da UD: Voleibol.....	XII
Anexo 4- Plano de Aula.....	XIII
Anexo 5- Grelha de AD: Ginástica de Solo	XIV
Anexo 6- Grelha de AD: JDC- Futebol	XV
Anexo 7- Quadro Competitivo: Voleibol.....	XVI
Anexo 8- Questão Aula: Basquetebol.....	XVII
Anexo 9- Questão Aula: Área dos Conhecimentos	XXI
Anexo 10- Grelha de Avaliação: Basquetebol	XXIV
Anexo 11- Avaliação para a Aprendizagem: Ginástica de Solo	XXV
Anexo 12- Questionário sobre a perceção dos alunos.....	XXVI
Anexo 13- Guião da Entrevista Focal (Estudo)	XXVI
Anexo 14- Tabela das Variáveis do Estudo	XXVI
Anexo 15- Momentos e dinâmica da utilização do vídeo-delay.....	XXVI
Anexo 16- Momentos e dinâmica da utilização dos QR Codes.....	XXVI

RESUMO

O presente documento surge no âmbito da Unidade Curricular do Estágio Profissional, integrada no 2º ciclo de estudos referente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. O Estágio Profissional efetuou-se numa escola, localizada no concelho da Maia, pertencente ao distrito do Porto. A minha prática pedagógica esteve inserida num contexto de ensino secundário, nomeadamente através da lecionação de uma turma de 10º ano, havendo uma turma de 11º ano que era compartilhada com os meus restantes três colegas, também eles estudantes estagiários, enquadrados no Núcleo de Estágio. A elaboração do presente relatório teve em consideração as vivências e experiências mais importantes do meu percurso e desenvolvimento enquanto estudante estagiário. Este documento é composto por um total de nove capítulos. O capítulo I, a “Introdução”, faz o enquadramento da finalidade do relatório; o capítulo II, o “Enquadramento Pessoal”, é realizada uma contextualização da minha trajetória, em específico das minhas experiências anteriores e expectativas para o estágio; o capítulo III, o “Enquadramento Institucional”, descreve o ambiente escolar, incluindo informações mais específicas sobre as condições e recursos disponíveis para a prática educativa; o capítulo IV, o “Enquadramento Operacional”, descreve as atividades e metodologias utilizadas, inseridas no planeamento, entre as quais: utilização dos modelos de ensino, avaliação e reflexão; o capítulo V, o “Envolvimento na Comunidade Escolar”, descreve o envolvimento e participação nas várias atividades da escola, e a minha integração na comunidade escolar; o capítulo VI, a “Investigação em Contexto Docente”- Influência das Novas Tecnologias nas aulas de Ginástica de Solo para os alunos- tema que foi escolhido por mim para este projeto; o capítulo VII, as “Considerações Finais”, visa apresentar uma síntese das minhas principais aprendizagens ao longo do processo de estágio; o capítulo VIII, são as “Referências Bibliográficas” e por fim, os “Anexos”.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; PLANEAMENTO; REFLEXÃO; TECNOLOGIA.

ABSTRACT

This document is part of the Professional School Placement, integrated into the 2nd cycle of studies leading to a Master's degree in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education. The Professional Internship took place at a school located in the municipality of Maia, in the district of Porto. My pedagogical practice took place within the context of secondary education, specifically by teaching a 10th-grade class, while an 11th-grade class was shared with my three fellow colleagues, who were also student interns, part of the School Placement Group. The preparation of this report reflects the most significant experiences and moments of my journey and development as a student intern. This document comprises a total of eight chapters. Chapter I, the "Introduction," outlines the purpose of the report; Chapter II, the "Personal Framework," provides an overview of my background, particularly my previous experiences and expectations for the internship; Chapter III, the "Institutional Framework," describes the school environment, including specific information about the conditions and resources available for educational practice; Chapter IV, the "Operational Framework," details the activities and methodologies used, including planning, teaching models, evaluation, and reflection; Chapter V, "Involvement in the School Community," describes my participation in various school activities and integration into the school community; Chapter VI, "Research in the Teaching Context" - The Influence of New Technologies in Gymnastics Classes for Students - a topic chosen by me for this project; Chapter VII, "Final Considerations," aims to present a summary of my main learnings throughout the internship process; Chapters VIII are the "Bibliographical References" and, in the end, the "Annexes."

KEYWORDS: SCHOOL PLACEMENT; PHYSICAL EDUCATION; PLANNING; REFLECTION; TECNOLOGY.

LISTA DE ABREVIATURAS

AD – Avaliação Diagnóstica

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

AF – Avaliação Formativa

AS – Avaliação Sumativa

EC – Escola Cooperante

EE- Estudante Estagiário

EF – Educação Física

EJPC – Modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

MAC – Modelo de Aprendizagem Cooperativa

MED – Modelo de Educação Desportiva

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

MEP – Modelo de Ensino por Pares

MID- Modelo de Instrução Direta

NE – Núcleo de Estágio

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PA – Plano de Aula

PC – Professor Cooperante

PO – Professora Orientadora

RE – Relatório de Estágio

SPI - Sistema Personalizado para a Instrução

UAREE - Unidade de Apoio de Alto Rendimento na Escola

UD – Unidade Didática

1. INTRODUÇÃO

O Relatório de Estágio (RE) é um documento integrador, solicitado no âmbito do Estágio Profissional (EP), realizado no segundo ano do Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS).

O propósito principal do EP é encaminhar o Estudante Estagiário (EE) ao longo de um ano letivo e, assim, formá-lo em todos os domínios necessários para iniciar a carreira docente, proporcionando uma experiência enriquecedora que interliga os conhecimentos teóricos à sua aplicação prática no ambiente escolar (Cardoso, et al., 2014).

O início da profissão de docente define-se como uma fase de extrema importância, enquanto acarreta vários desafios na carreira de professor, constituindo uma etapa marcante na medida em que traz um nível diferenciado de experiências e de aprendizagens (Cardoso et al., 2014). De acordo com estes autores, as experiências iniciais dos professores têm um grande impacto nas suas decisões a adotar ou convicções a moldar ao longo da carreira docente.

O EP oferece ao EE a oportunidade de adquirir experiência prática sob a orientação e auxílio do Professor Cooperante (PC) e da Professora Orientadora (PO), uma experiência que marcou indubitavelmente a minha evolução pessoal e profissional. Tendo passado por pontos altos e baixos, que me fizeram evoluir e crescer a todos os níveis – e, mais importante ainda, que me fizeram perceber o tipo de docente que pretendo ser (ou não) no futuro – sou grato pelos desafios que me foram apresentados todos os dias do estágio.

O facto de sermos estimulados pelo PC a refletir, analisar, estruturar e, especialmente, a planear com rigor, critério e qualidade foram cruciais para podermos olhar para o ensino como uma área que tem de estar em constante atualização. Cabe a nós, futuros profissionais da área, dar-lhe significado. Sendo sincero, nunca pensei que ser professor de EF fosse tão desafiante e ao mesmo tempo complexo, pois a aprendizagem dos alunos nunca deve ser comprometida. Até ao EP, a verdade é que nunca tive a real perceção da

responsabilidade e comprometimento que esta profissão continuamente acarreta.

O RE, sendo um documento que integra todo o percurso e trabalho desenvolvido pelo EE, está cuidadosamente estruturado em um conjunto de domínios distintos, refletindo o meu desenvolvimento pessoal, profissional e investigacional. Para o efeito, relato toda a minha experiência e trabalho desenvolvido, descrevendo aquilo que foram as minhas grandes vivências, experiências, e a minha perspetiva sobre todo o processo de ensino-aprendizagem, abordando as diversas temáticas que se enquadram como as mais relevantes.

2. ENQUADRAMENTO PESSOAL

O meu nome é Guilherme Macedo de Figueiredo Carvalho Miranda, nascido na Póvoa de Varzim a 1 de outubro de 1998. A minha formação inicial foi realizada na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), onde completei a licenciatura e, mais tarde, ingressei no MEEFEBS.

Desde sempre que o desporto está incontornavelmente ligado a mim, visto que nasci no seio de uma família com raízes desportivas. A minha mãe tem uma ligação muito forte ao basquetebol, tendo sido atleta das seleções nacionais na formação, e o meu pai foi atleta profissional de futebol, durante mais de 15 anos e também internacional sub-21 na seleção nacional portuguesa. Também a minha irmã mais velha praticou ginástica acrobática e dança, tendo inclusive lecionado algumas modalidades numa academia local.

Consequentemente, sempre fui estimulado à prática não só de futebol (que é, assumidamente, a minha modalidade predileta, em que passava horas a jogar no relvado com os meus amigos em frente ao meu prédio), como também de outros desportos, nomeadamente nos campos de basquetebol, voleibol de praia, piscinas municipais e campo de ténis, disponibilizados pelo município à comunidade, e localizados perto de onde resido.

Todo o meu percurso na infância foi passado desta forma, ao ar livre e em grupo, a brincar e a jogar, a conviver com os meus pares, tendo sido anos muito felizes e que me fizeram apaixonar pelo mundo do desporto, bem-estar e estilo de vida saudável.

Como atleta, tive um percurso no karaté até aos oito anos da idade, tendo a partir daí enveredado pelo futebol no Varzim Sport Club. Mais tarde, nos meus anos de Juvenil (15-17 anos), também pratiquei futsal, no Póvoa Futsal Clube. Durante o meu percurso escolar, sempre gostei da disciplina de EF, principalmente no 2º Ciclo, em que tive um professor que me marcou muito pela positiva, que me deu confiança e me fez desfrutar verdadeiramente da aula. Foi a partir daí que ganhei um verdadeiro gosto por esta disciplina, sendo que, mais para a frente, apesar de ter tido boas experiências académicas, nunca nenhuma me marcou tanto como este EP.

Após terminar o ensino secundário, na área de Línguas e Humanidades, optei por me candidatar à licenciatura de Marketing, no Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto, com o objetivo de trabalhar em um clube de futebol ligado à área do Marketing Desportivo.

Rapidamente percebi que me estava a convencer de que a (falsa) sensação de maiores saídas profissionais de nada serve se não há verdadeira vocação. Apesar de gostar de comunicar e de pensar em estratégias criativas de passar a minha mensagem, o que realmente me move – e sempre moveu desde a infância – é a prática desportiva.

Por isso, e antes do primeiro ano terminar, defini como meta preparar-me para realizar os pré requisitos para dar acesso à entrada em Ciências do Desporto, uma vez que o nível de preparação e concorrência dos demais candidatos é elevado.

Tratou-se de um momento determinante na minha vida, uma vez que superei as minhas dificuldades, nomeadamente na natação e ginástica, tendo conseguido colocação na melhor faculdade de desporto do país, algo que ainda hoje me emociona e orgulha.

A minha entrada na licenciatura coincidiu também com o início da minha carreira como treinador, no Varzim Sport Club. Passei por vários escalões de formação, assim como por diferentes papéis, desde treinador principal, adjunto e também analista de vídeo. Atualmente, sou treinador no Sport Lisboa e Benfica, no escalão de Traquinas “A”, no Centro de Formação e Treino de Braga, trabalhando também como prospetor para o clube, o que me faz sentir bastante realizado.

No entanto, no final da licenciatura sentia que faltava algo mais na minha formação e não tive dúvidas em querer enveredar pela área do ensino de EF, pois também lecionava AEC nas escolas do 1º Ciclo. Esta motivação decorreu da necessidade que senti de aprofundar e aperfeiçoar o meu conhecimento nas várias modalidades, não me reduzindo apenas à minha área de conforto, que é o futebol.

Até à data, sei que tomei a melhor decisão da minha vida, pois nunca me senti tão “eu mesmo” como agora; prova disso mesmo é o mestrado, que se revelou uma experiência muito enriquecedora. Tem vindo a oferecer-me uma perspetiva totalmente distinta da que tinha associada ao treino, pois são duas áreas que, apesar de terem alguns pontos em comum, também tem outros que são completamente distintos, nomeadamente em termos de motivação e envolvimento na prática. Como professores de EF, os desafios são diferentes e precisamos de ter um leque de estratégias que conduzam os alunos ao sucesso e a atribuírem o devido significado à disciplina.

Para este início da minha jornada como EE tinha bastantes expetativas. Ao mesmo tempo que me sentia entusiasmado e feliz por iniciar esta nova etapa de exercer a profissão docente, também estava apreensivo por se tratar de um momento recheado de desafios, mas fundamental no meu percurso.

Como ponto inicial, iria ser a derradeira oportunidade de aplicar na prática todos os conhecimentos que adquiri tanto com a licenciatura, como de forma mais específica, no mestrado de Ensino. Um dos meus principais objetivos era o de demonstrar a capacidade de criar um conjunto de aulas que fossem ao mesmo tempo estimulantes, desafiadoras, e também inclusivas, que

contribuíssem para o seu desenvolvimento motor, cognitivo e psicossocial de todos os alunos. Outro ponto a destacar e que me causava maior ansiedade, era a relação que conseguiria estabelecer como professor com os meus alunos. Penso que é fundamental haver um ambiente saudável e seguro em todas as aulas, de modo a que os alunos se sintam motivados para a prática de exercício físico, para que experienciem sucesso nas atividades que são propostas, e ultrapassem os obstáculos e dificuldades com que se deparam na disciplina.

Em suma, referir que sentia que a teoria que fui assimilando ao longo da minha formação não seria suficiente para conseguir estimular a aprendizagem aos alunos, e que aplicá-la de forma eficiente na prática iria-me causar algumas dificuldades. Porém, acreditava estar preparado para dar resposta adequada, estava disponível para aprender com cada desafio, e principalmente, queria muito sentir no final do ano letivo que estava preparado para a prática da profissão docente.

3. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL

3.1 Sobre a escola

A Escola Cooperante (EC) que me recebeu na realização do EP localizava-se no concelho da Maia.

Apesar de não ter sido a minha primeira opção inicialmente, a verdade é que a EC disponibilizava-nos excelentes condições e instalações de lecionação, entre os quais um pavilhão gimnodesportivo, que podia ser dividido em três espaços, onde normalmente se enquadrava uma turma em cada. Além disso, tinha ainda uma sala de ginástica bastante ampla, com um praticável com bastantes colchões, e ainda diferentes materiais que são aptos à prática das diferentes modalidades de ginástica, como a acrobática, solo, rítmica e de aparelhos. No espaço exterior, o campo de jogos possuía um campo propício à prática de andebol e futebol, com as dimensões próprias de um jogo 5x5, além

de estarem dispostas quatro tabelas de basquetebol, para a prática dos jogos 3x3. Este espaço, apresentava ainda, uma pista de corrida de atletismo, com uma dimensão aproximada de 182 metros, a incluir uma caixa de areia para a prática de salto em comprimento.

3.2 Núcleo de Estágio- “Aprender a ensinar, ensinando”

O Núcleo de Estágio (NE) da EC era constituído por um total de quatro EE, sob orientação de um PC, professor experiente da EC, e a supervisão de uma PO da FADEUP. Este NE era bastante diversificado, tanto a nível pessoal como profissional, pois tínhamos traços de personalidade e métodos de trabalho e organização bastante distintos, mas que se complementaram na medida em que acabamos todos por nos reger por valores de transparência, cooperação e entreajuda. Na minha opinião, foi fundamental a convivência e partilha de vivências entre os EE, uma vez que todos nós viemos de contextos distintos e acabamos por completarmo-nos e evoluir em conjunto. Tal como o PC costumava afirmar, e assumo que cada vez essa expressão me faz mais sentido, o EP é para “aprender a ensinar, ensinando”. A prática, assim como a “tentativa-erro” (não só, mas também), permitiram-nos experienciar este confronto com a realidade e melhorar os nossos pontos mais débeis, contribuindo para a aprendizagem dos alunos, que é o que nunca pode ficar comprometido em momento algum.

O PC foi essencial ao longo deste processo de estágio, em orientar-nos, principalmente numa fase inicial em que os EE ainda estavam em fase de adaptação, tanto no NE, como na própria EC. Através do seu questionamento e abertura para opinar, discutir e dialogar de forma respeitosa, sempre nos desafiou para apresentarmos propostas que fossem pensadas de forma estruturada, coerente e criteriosa.

A PO desempenhou um papel fundamental no EP, fornecendo um importante apoio essencial para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Ao longo deste processo, foram muitas as dúvidas e incertezas que fui tendo, inclusive vontade de desistir, sendo que na PO tive sempre espaço para relatar as dificuldades e problemas. Além da sua transmissão de conhecimentos e

orientação pedagógica, a PO foi crucial na mediação da minha relação e comunicação com o PC, auxiliando nas reflexões das aulas e na construção do meu próprio caminho. A PO permitiu ainda um espaço de diálogo e troca de ideias, que me auxiliou bastante na investigação em contexto docente, acompanhando e fornecendo *feedback* construtivo, tendo-me dado espaço para expor as minhas ideias e avançar com as minhas convicções. Em suma, a presença e a orientação da PO foi essencial para garantir que o meu percurso tenha sido realizado de forma ascendente e para que nunca perdesse o foco que defini quando iniciei este mestrado, o de tornar-me professor de EF.

3.3 Caracterização da Turma

Para o início deste processo de estágio, foi-me atribuída uma turma residente, de 10º ano, e ainda uma turma de 11º ano, esta já lecionada no ano anterior pelo PC, e que foi partilhada pelos quatro EE ao longo de todo o ano letivo.

Iniciando pela turma residente, esta era constituída por um total de 25 alunos, sendo 12 raparigas e 13 rapazes. Apenas três alunos desta turma nomearam EF como a sua disciplina preferida, sendo que nenhuma das alunas o fez. Esta perspetiva dos alunos, numa fase inicial, de desvalorização e quase diminuição da EF, teve algum impacto inicial na minha prática, visto que foi necessário ir desconstruindo esta ideia pouco a pouco. Daí, considero ter sido de grande importância ter começado o meu percurso por lecionar a área dos conhecimentos, neste caso, a temática da aptidão física e saúde, onde foram ensinados e transmitidos aos alunos um conjunto de conceitos, como por exemplo: os significados de aptidão física, saúde, diferença entre atividade física e exercício físico, a distinção entre capacidades motoras condicionais e coordenativas. Ou seja, logo o primeiro impacto que tiveram foi que a EF também tem conteúdo teórico e que explora problemáticas atuais que precisam de ser desmitificadas. A partir daí, senti que os alunos começaram a revelar um maior respeito pela disciplina.

Em relação às modalidades que praticam ou praticaram, todos os alunos, à exceção de uma, já haviam tido ou tinham experiência na prática de modalidades desportivas, entre as quais, Voleibol, Ginástica, Dança, Futebol, Ténis, etc. Neste aspeto, a minha tarefa foi facilitada visto que todos os alunos já tinham cultura desportiva e, também, aptidão física para a prática, pois foram sendo estimulados para realizar desporto fora do contexto escolar. Em relação ao nível de motivação (numa escala de 1 a 5), a média da turma situava-se nos 4,25, sendo nota de destaque que apenas três alunas deram nota inferior a quatro. Em relação a este aspeto, pelo menos numa fase inicial e até ao fim do primeiro período, penso que a motivação dos alunos estava em grande parte associada à ambição de alcançarem classificações elevadas, e não orientada para a disciplina em si. Ou seja, penso que um grande número de alunos não estava intrinsecamente motivado para a EF, pelo menos de querer muito aprender, em termos práticos, as diferentes modalidades. Daí que, desde o início, procurei lecionar aulas com um elevado tempo de empenhamento motor, sem alunos parados e em que os alunos pudessem desfrutar da aula. Inicialmente, os alunos mostravam-se desmotivados e sem foco no trabalho relacionado com a condição física. No entanto, à medida que fui introduzindo mais materiais e meios para exercitarem, começaram a ficar mais envolvidos e interessados e assim puderem compreender como podem transferir este tipo de treino para uma prática regular de exercício físico, fora do espaço escolar.

No historial médico e de saúde, foi possível identificar que cinco alunos sofriam de asma, outros cinco possuíam dificuldades visuais, enquanto apenas um apresentava dificuldades auditivas. Uma das alunas também padecia de um problema urinário, sendo este um fator bastante importante para eu perceber que a aluna em questão poderia ter que, recorrentemente, sair da aula. Em termos de planeamento dos planos de aula, obviamente eu tinha de ter em conta estas mesmas situações, principalmente em relação aos alunos com asma. No trabalho de condição física tinha em conta que teria de realizar exercícios mais focados num trabalho de força muscular e menos em exercícios que trabalhassem mais a vertente cardiorrespiratória. Também, no caso de dois alunos que tinham uma condição um pouco mais acentuada, era diminuído o

tempo de exercitação e aumentado o tempo de repouso. Todas estas situações foram recorrentemente conversadas e dialogadas entre mim e o PC. Em conjunto, procurávamos chegar às melhores soluções, sempre tendo em consideração as condições de segurança e saúde destes alunos, para que se sentissem bem com uma prática equilibrada na aula. Um destes alunos, ao longo do ano letivo, apresentou um quadro bastante preocupante, tendo tido ataques de pânico e ansiedade ao longo das aulas, o que levou a que no primeiro período e até metade do segundo tivesse faltado às aulas. Foram então desenvolvidas, numa primeira fase, um conjunto de tarefas que pudessem ser realizadas fora do espaço aula, visto que estava de atestado médico, sendo posteriormente reintegrado nas aulas práticas. Tive de ter bastante cuidado com este aluno e, como relatei em cima, principalmente no trabalho de condição física, as tarefas foram reajustadas, com maior tempo de descanso, menor tempo de exercitação em relação aos demais, e ainda exercícios que incidissem apenas na força muscular, e não numa vertente cardiorrespiratória. Outras duas situações diziam respeito a duas alunas com patologias associadas ao deficiente funcionamento da tiroide, mas que eram controladas, de forma externa, por medicação.

Além disso, faziam parte desta turma dois alunos com estatuto, da Unidade de Apoio de Alto Rendimento na Escola (UAREE), por estarem inseridos em desportos de alto rendimento (Futsal e Ginástica de Trampolins), que faltavam a algumas aulas na altura em que se encontravam em fase competitiva. Em relação a estes alunos foi fundamental assegurar a comunicação entre o gabinete da UAREE e o PC, para que conseguisse planear as aulas tendo em conta estas ausências, assim como pela informação que seria passada sobre estes alunos e que fossem relevantes para o funcionamento das aulas. A delegada e subdelegado de turma tiveram um papel relevante nestas situações, uma vez que serviram como ponte de comunicação com estes alunos, para transmitir informações e conteúdos importantes que tivessem sido lecionados em aula.

4. ENQUADRAMENTO OPERACIONAL

4.1 Que tipo de professor quero ser?

Quando escolhi este mestrado, e logo na Unidade Curricular de Profissionalidade Pedagógica, fui confrontado com a realização de uma reflexão sobre o que é isto de ser professor. A partir daí, penso que comecei a construir a minha própria conceção sobre que tipo de professor quero ser e que valores quero transmitir aos meus alunos. Agora, com a experiência do EP cimente a minha ideia de que, nesta área da EF, é imperativo começar a quebrar certos pré conceitos relativamente ao profissional de EF, dissociando-o do simples papel de criar ambiente propício ao lazer e animação desportiva.

Um professor tem de ser conhecedor e transmissor da matéria de ensino (Cardoso, et al., 2014), e não apenas o professor monitor, que apenas vigia se os alunos não estão a perturbar e se estão na tarefa. É da minha convicção que se os alunos sentirem a dedicação e competência do professor, vão respeitar a disciplina, e dignificá-la como esta merece. Para isso, no meu ponto de vista, existem um conjunto de aspetos e características que devem ser realçadas pelo professor, nomeadamente o de ser adaptável ao contexto (Faria, et al., 2018), no sentido em que a matéria de ensino entre as diferentes turmas pode ser a mesma, mas os alunos diferem e as capacidades deles também, tal como as condições de escola para escola, em termos de não só infraestruturas e material, como na própria valorização da disciplina. Outro aspeto, bastante valorizado nesta área, deve ser a capacidade do professor ser reflexivo (Cardoso, et al., 2016), porque vai planear melhor, ajustar os pontos desfavoráveis que é preciso melhorar e vai ressaltar e acentuar aquilo que tem de positivo, procurando fomentar e potenciar ainda mais estes momentos para desenvolver a aprendizagem dos alunos (Andrade et al., 2020).

4.2 Dificuldades na Prática (Análise SWOT)

No primeiro período, fomos desafiados pelo PC, a realizar uma análise profunda dos nossos pontos fortes e os pontos passíveis de melhoria. Isto obrigou-me a realizar uma introspeção e a refletir sobre o que teria de melhorar, até ao fim do estágio, ou seja, quais seriam as minhas lacunas.

Ao longo deste EP, nós (EE) fomos desafiados a aplicar os nossos conhecimentos teóricos no contexto prático de aula. Este confronto leva sempre a um choque de realidades (Faria, et al., 2018; Cardoso, et al., 2016), pois, pelo menos da minha parte, não senti que saímos da faculdade totalmente preparados para planear ou lecionar aulas de determinada unidade curricular, visto que encontramos uma realidade que desconhecemos (Inácio, et al., 2014). Acresce o nosso desconhecimento quanto às infraestruturas, condições materiais e até às características da própria turma, entre outros fatores. Todos estes aspetos conjugados conduzem a uma necessidade de adaptação rápida e eficaz, pois a aprendizagem dos alunos nunca deve ser comprometida. Daí também o papel do PC, que nos deu as bases para descobrir as respostas, dando também auxílio para que conseguíssemos encontrar o nosso caminho.

As dificuldades que apresentei, de forma recorrente, numa fase inicial na prática, relacionaram-se principalmente com:

- Gestão do tempo e das transições entre exercícios. Penso que este aspeto se relacionou com as debilidades que possuía no planeamento, pois queria realizar demasiadas tarefas para o pouco tempo útil que havia em cada aula. Por isso, precisei de planear melhor nesta vertente, perceber os tempos exatos de instrução que ia ter em cada exercício, os constrangimentos que pudessem existir e como os superar de forma mais eficaz, para que o tempo de empenhamento motor dos alunos fosse exponenciado ao máximo. De certa forma, tive alguma dificuldade inicial em fazer estes reajustes, porque apesar de vir da área do treino, em futebol, a minha forma de dialogar e lidar com os alunos teria de ser obrigatoriamente distinta da que realizo com os meus atletas. Se no caso do treino os atletas são intrinsecamente motivados, já no contexto escolar isso não ocorria, pelo que foi necessário eu próprio adaptar-me ao contexto;

- Reflexão na ação – por vezes, em certas contrariedades da aula, como por exemplo, algum exercício que não está a resultar da forma que previa, tinha dificuldades em sair do que estava originalmente estipulado no plano de aula (PA), por ter receio das alterações não surtirem o efeito desejado. No fundo, a minha insegurança inicial não me permitia por vezes “sair da caixa” e testar soluções diferentes;

- Domínio do conteúdo de ensino - Em relação ao conhecimento da matéria de ensino, penso que se relacionava com o domínio do conteúdo de algumas das modalidades. No mestrado, em certas unidades curriculares (principalmente as teóricas), realizámos demasiadas tarefas reflexivas e escritas, descurando um pouco a preparação no terreno e a aplicação da teoria na prática. Julgo ser pertinente dar mais tempo às unidades curriculares práticas, fomentando o confronto com a realidade das diferentes escolas e diferentes anos de escolaridade, privilegiando uma prática docente individual e não em grupos, como ocorreu.

- Alunos com necessidades educativas especiais - Outra dificuldade que me deparava na prática era lidar com alunos com necessidades educativas especiais (NEE), visto que não tínhamos nenhuma formação específica para lidar com alunos com espectro de autismo, trissomia 21, perturbações e défices de atenção ou hiperatividade, algo com que nos podemos deparar como profissionais de EF. Apesar de haver uma unidade curricular, durante a licenciatura associada ao desporto adaptado e às populações especiais, na minha opinião seria necessário ainda um maior aprofundamento, visto que é uma realidade crescente.

4.3 Planeamento: “O desconhecimento inicial deste processo”

O planeamento, no contexto de ensino, é o processo de tomada de decisões antecipadas que organiza intencionalmente os objetivos e estratégias pedagógicas a curto, médio e longo prazo, evitando uma intervenção aleatória (Andrade, et al., 2020).

A essência do planeamento reside na conexão entre teoria e prática, que tem como propósito concretizar os princípios e objetivos delineados no projeto político-pedagógico da instituição escolar (Bossle, 2002). Planear define-se pela escolha e organização dos objetivos e conteúdos das matérias de ensino, tendo em conta um conjunto de fatores, entre eles: quem está envolvido (alunos, professores, recursos disponíveis) e quando será realizado (duração das aulas, quantidade de horas, etc.) (Bento, 2003).

O planeamento, ao nível do ensino, divide-se em três níveis: o planeamento anual, a unidade didática (UD) e o PA (Quina, 2009).

O plano anual é um plano com uma visão abrangente que tem como objetivo adaptar e implementar o currículo de acordo com o contexto específico da turma. É uma estrutura geral do que será aplicado ao longo do ano (Bento, 2003).

Inicialmente, no meu percurso de EP, a planificação anual já se encontrava pré-definida pelo departamento de EF (ver Anexo 1), bem como os critérios de avaliação. Na própria reunião, foram discutidos vários assuntos, entre os quais a confirmação das matérias de ensino a lecionar, em que no caso dos 10º anos, estas eram de nível introdutório e elementar. Penso que este primeiro contacto, de nós, EE, pesquisarmos nas Aprendizagens Essenciais (AE) sobre as matérias de ensino obrigatórias para lecionar foi um primeiro vislumbre de todo o trabalho inicial que o professor de EF tem de realizar. Uma das surpresas que tive foi precisamente esta, perceber que o trabalho de um professor tem de ser realizado muito antes de o ano letivo iniciar, para que os alunos não fiquem comprometidos na sua aprendizagem. Neste aspeto, considereei que o trabalho de professor de EF fosse mais autónomo, mas também entendo que é um trabalho de equipa, de todo o departamento a trabalhar em conjunto, e penso que este é o caminho correto.

Além dos pontos mencionados, ao distribuir as unidades de ensino ao longo do ano, é importante considerar como ajustar de forma eficaz o espaço e os materiais à modalidade em si, assim como com as condições atmosféricas (Quina, 2009).

Após esta reunião de departamento, o PC reuniu connosco e desafiou-nos a reajustarmos esta grelha. Posteriormente, após a sua aprovação, construímos a grelha de planificação periodal (ver exemplo no anexo 2), tendo em conta o *roulement*, as AE e analisando a quantidade de aulas disponíveis para as modalidades em questão. Portanto, do planeamento anual, passamos para algo mais específico, a planificação do primeiro período, em que o NE apresentou uma proposta ao professor. Após algumas correções, relacionadas com a extensão de cada unidade, acabamos por conseguir realizar com sucesso a tarefa. Um dos aspetos que tive mais dificuldade foi precisamente quantificar o número de aulas para cada matéria de ensino, e um dos aspetos que tivemos em conta foi a complexidade das mesmas.

De seguida, após completarmos a tarefa da planificação anual e periodal, em relação às matérias de ensino de jogos desportivos coletivos (JDC), avançamos para a avaliação diagnóstica (AD) (Anexo 5) a quatro desportos: voleibol, futebol, andebol e basquetebol. Consoante os níveis das turmas e as preferências destes, escolheríamos as duas modalidades coletivas a lecionar. Aqui, penso que o NE teve em conta um aspeto fundamental no ensino, que é considerar as características e particularidades de cada turma, tendo em conta que são turmas de 10º ano, e portanto, em adaptação ao ensino secundário.

Em relação à unidade de ensino, a grelha de UD é uma estrutura composta por várias aulas organizadas de forma específica para atingir um objetivo terminal definido. Inclui os principais temas, conteúdos e métodos de ensino que serão abordados ao longo desse processo (Quina, 2009).

Em cada UD, o professor deve estar ciente, que dada a natureza da própria disciplina, o tempo é escasso para trabalhar, e como o PC várias vezes: “não temos tempo”, portanto, esta deve ser baseada em trabalhar situações que, pelo menos, se aproximem do contexto que os alunos irão encontrar na avaliação. Assim, foi necessário haver ajustes para que os alunos pudessem ter sucesso, e tal requereu adaptação de exercícios, variantes, situações de aprendizagem, etc.

No meu processo, quando o PC atribuiu a tarefa de construir as UD a cada EE, frisou que queria uma grelha diferenciada, descritiva e mais explicativa das várias situações de aprendizagem, onde estivessem explícitos os conteúdos que seriam abordados a cada aula e de que forma os iria implementar (ver Anexo 3).

Inicialmente, senti várias dificuldades, em utilizar a terminologia específica, como também em combinar todos os aspetos mais importantes, desde os objetivos, a situações de aprendizagem, a justificações da unidade e aos modelos de ensino. Procurei visualizar exemplos de outros colegas, e entendi algo: que, tal como o meu PC me frisou, só através da exercitação e repetição das tarefas, irá existir aprendizagem. Esta foi uma dificuldade inicial que revelei, o estabelecimento de rotinas para que todas as aulas não parecessem novidade, e através da tentativa-erro, e pelas reflexões pós-aula que tínhamos do NE, comecei a entender que é importante não variar de forma excessiva a estrutura das aulas. Como venho da área do treino, um dos princípios é a variabilidade, pelo que gosto sempre de introduzir alguma novidade. Ainda que nesta área também haja repetição, acaba por ser distinto, pois nesse contexto há um tempo maior para trabalhar. Assim sendo foi importante estabelecer rotinas, assegurando uma estrutura metodológica e organizacional dos exercícios que os alunos atribuíssem significado.

O PA é um documento que reflete a organização e estruturação de uma aula, no qual o professor interliga as suas ideias e metodologias. É a forma como se planeia e posteriormente aplica na prática que contribuiu para o grande impacto na aprendizagem dos alunos (Bento, 2003).

O PA (ver Anexo 5) continha um conjunto de parâmetros para preencher, entre os quais os objetivos gerais, e ainda uma secção abaixo de onde figuravam os objetivos específicos de cada sessão, por parte da aula (inicial, fundamental e final). Relativamente ao desenho da construção da aula, esta era composta pelos conteúdos, situações de aprendizagem e variáveis de aprendizagem associados aos comportamentos técnicos e táticos expectáveis de observar por parte dos alunos. Em cada exercício, dividido pelas respetiva parte (inicial, fundamental ou final), seria explicado de forma encadeada as situações de

aprendizagem e variáveis de evolução que iriam ser aplicadas na prática (Quina, 2009). Neste parâmetro, de estruturação do PA, as minhas dificuldades iniciais prenderam-se com a escrita e a forma de explicar e sequenciar o conteúdo. Ou seja, para o leitor, a informação não era ser suficientemente clara, e este foi um dos aspetos que fui trabalhando ao longo do ano letivo com ajuda do NE. Por exemplo, o PC enviou um documento de estruturação de objetivos do PA e da forma como deveríamos comunicar os mesmos, no caso da conjugação dos tempos verbais e conteúdos. Penso que um dos aspetos que melhorei imenso foi precisamente escrever de forma mais curta, mas concisa e objetiva, e isso é importante para quem está a ler, compreender o que estamos a descrever em cada exercício e fazer o *transfer* para o terreno. Foram bastante importantes as reuniões com o NE e as correções que o PC ia realizando a cada PA, sendo que a cada documento que enviava procurei estar mais rigoroso e concentrado, de forma a escrever e comunicar com uma terminologia adequada, perceptível e cuidada, mas ao mesmo tempo, concisa.

4.4 Modelos de Ensino: o recurso a diferentes estratégias

No decorrer e aplicação da minha prática pedagógica, procurei implementar uma abordagem que integrasse vários modelos, no que considero ser a premissa dos modelos híbridos. Desde o início, na primeira reunião do ano letivo, que o PC abordou esta temática, mostrando vontade em saber a opinião dos EE sobre isto, e expondo também qual era a sua conceção favorita, que era precisamente a que referi: o modelo “híbrido”.

Ao longo do ano letivo, esta opção consistiu em adotar diferentes características de diferentes modelos de ensino sustentados em abordagens centradas no aluno, tendo por base a matéria de ensino e os alunos, para formar algo mais global, e que fosse adaptável às várias modalidades de ensino. Ainda assim, também existiram momentos em que a abordagem foi centrada no professor (Costa, et al., 2021). Sendo assim, o modelo de instrução direta (MID) foi o que esteve maioritariamente presente, sendo que numa fase inicial da minha prática (Metzler, 2017) e destacou-se como uma ferramenta essencial, e ainda que colocasse o aluno como um agente com menor autonomia (Bessa, et

al., 2017). Ainda assim, a realidade é que proporcionava aos alunos as bases necessárias para compreenderem as primeiras rotinas das aulas e, também, o estabelecimento de algumas regras de funcionamento e dinâmica dos exercícios. Segundo um estudo conduzido por Bessa, et al., (2017), caso a instrução seja realizada com qualidade, a utilização do MID também contribui para melhorias significativas da aprendizagem, pelo que não deve ser entendido como um modelo a evitar, e, portanto, também apresenta potencialidades para o processo de ensino-aprendizagem. Este modelo foi adotado de uma forma mais evidente, principalmente, no início de cada unidade de ensino, em particular nas modalidades mais individuais e analíticas, em que era necessária a consolidação de conteúdos mais técnicos e específicos, como o Atletismo e a Ginástica de Solo. Após a aquisição destas primeiras rotinas eram implementadas algumas estratégias que, gradualmente, davam autonomia ao aluno, como por exemplo exercícios distribuídos por diversas estações de trabalho, em circuito, e que era dada a oportunidade dos alunos escolherem com quem trabalhavam. Nos JDC principalmente em desportos de rede, como o Voleibol e o Badminton, após o aquecimento e na parte fundamental, adotei estratégias do Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC) (Johnson & Johnson, 2002) e o Modelo de Ensino por Pares (MEP) (Mosston & Ashworth, 2008). Nestas unidades, os alunos eram colocados em pares e pequenos grupos, sendo que os alunos que têm melhor nível de desempenho trabalhavam com outros alunos de menor rendimento, com o objetivo de que, os que têm nível de jogo superior, pudessem auxiliar e dar *feedback* aos colegas que possuem mais dificuldades (Dezordi, et al., 2021), corrigindo e ajudando-os a ultrapassar as mesmas (Silva, et al., 2017). A informação sobre esta dinâmica foi transmitida aos alunos no início das UD, após a AD e consequente identificação dos alunos que teriam esse perfil. No início de cada sessão eu transmitia aos alunos os aspetos que deveriam observar e corrigir (Metzler, 2017). À semelhança do que foi constatado no estudo dos autores Silva, et al., (2017), acredito que estas abordagens contribuíram para que os alunos conseguissem ficar mais autónomos e autorreguladores, pois permitiu desenvolver nos alunos um maior espírito de entreajuda, de se sentirem úteis, com maior valor, além de um sentido

de responsabilidade e compromisso superior ao que demonstravam no início do ano letivo.

Em ginástica de solo, além do trabalho de pares, também foi implementado o Modelo de Sistema Personalizado para a Instrução (SPI), preconizado por Keller (1968), coloca o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, adaptando-o de acordo com o seu nível de desempenho individual, em que este gere o próprio ritmo de aprendizagem (Todorov, et al., 2009). Como ferramentas de trabalho, recorri às tecnologias de vídeo com a demonstração dos exercícios em vídeo, em que para cada progressão dos diferentes elementos gímnicos, eram adaptados os respetivos *feedbacks*, tendo em conta o nível de desempenho atingido. Este trabalho esteve dividido por estações de trabalho e procurou atender às necessidades individuais de cada aluno, em que cada um geria as suas aprendizagens, estando ainda disponível um *software* de demonstração do próprio movimento, de forma imediata, para que os alunos conseguissem perceber, em tempo real, o seu desempenho.

Nos JDC, o modelo do Ensino do Jogo para a Compreensão (EJPC), desenvolvido por Bunker & Thorpe (1982), desmistifica a ideia do ensino das técnicas de forma isolada, promovendo o ensino do jogo através do próprio jogo, com formas reduzidas. Assim, procura estimular o aluno como um ser pensante, que desenvolve o gosto pelo jogo e adquire consciência e compreensão tática nos diferentes momentos, procurando responder às problemáticas impostas. De acordo com Costa, et al., (2010), o conhecimento na matéria de ensino do professor, é fundamental para promover o necessário questionamento e desafio ao aluno, estimulando o sentido tático que este deve adquirir. O aluno é, também aqui, o centro de todo o processo, é ele que vai conseguir solucionar os problemas, num contexto que lhe seja favorável, numa forma modificada de jogo (Webb & Pearson, 2008). Desde o início do EP, que o PC frisou que a sua metodologia de ensino preferencial se baseava nesta abordagem, o que me deixou bastante satisfeito, no sentido que, sendo da área do futebol, também priorizo os jogos reduzidos e modificados para colocar aos alunos os constrangimentos necessários para serem capazes de solucionar os problemas no jogo formal. No entanto, também sou da opinião de que é importante trabalhar

a componente técnica, de forma isolada, preferencialmente na parte inicial da sessão de trabalho. Na escola é um pouco diferente, porque, tal como o PC afirmou tantas vezes, não temos tempo suficiente para trabalhar este tipo de aspetos, ao pormenor, portanto, devemos priorizar a compreensão do jogo por parte dos alunos, e para o alcançar precisam de tempo a jogar para os questionarmos quando eles tomam decisões menos adequadas. Tendo eu lecionado basquetebol e voleibol, com unidades curtas, foi a esse método que recorri. A partir de situações específicas de jogo, por exemplo no caso do basquetebol enquanto jogo de invasão, promovi exercícios que estimulassem o ataque ao cesto em situações de 3x2 e 2x1, visto que a forma de jogo escolhida era o 3x3 em meio campo. No voleibol, enquanto desporto de rede, numa fase inicial, e visto que alguns alunos tinham muita dificuldade em sustentar a bola, optei por realizar 1x1 com duplo toque e variar gestos técnicos (como manchete + passe de dedos, por exemplo) para depois introduzir o *side-out* e compreenderem as noções de receção, distribuição, as relações de comunicação e o avanço para a rede.

O Modelo de Educação Desportiva (MED), desenvolvido por Siedentop (1994), tem como objetivo principal promover o carácter lúdico e festivo da prática desportiva escolar. Dentro desta abordagem, várias características se destacam, como a estruturação de uma "época desportiva", que simula o contexto de clubes e competições formais. Os alunos são organizados em equipas e colocados em diferentes funções, como treinadores, capitães, observadores ou árbitros, o que proporciona uma participação diversificada e variada nas dinâmicas da prática desportiva (Mesquita, et al., 2014).

A verdade é que, não tendo aplicado o MED de forma integral, apliquei uma das estratégias que o caracterizam, ou seja, na parte final das aulas era apresentado e preenchido o quadro competitivo formal (Mesquita, 2012) (ver Anexo 7). Havia registo de resultados e sistema de pontuação, em que era realizada uma competição, distribuída por níveis homogéneos entre equipas, eram estabelecidas divisões e promovida a subida e descida de divisão consoante o desempenho e o resultado. Este era um momento e espaço para os alunos competirem e eu procurava assumir um papel mais de gestor e

supervisor, para depois transmitir-lhes os resultados na aula seguinte. Esta era a parte em que efetivamente os alunos estavam mais envolvidos e ansiavam nas aulas, por serem competitivos, por gostarem do jogo na sua forma mais pura e por quererem, no fundo, ganhar.

4.5 Dimensões de Intervenção Pedagógica

4.5.1 Instrução e Feedback

Em relação a estes domínios, tanto a instrução como o *feedback* assumem-se como meios indispensáveis na prática pedagógica, influenciado diretamente a postura adotada pelo professor na aula. De acordo com Quina (2009), a partir da instrução, o docente organiza e temporiza os diferentes momentos e partes da aula, apresentando as tarefas a realizar, fornecendo *feedbacks* durante a execução destas e promovendo, no final, um momento de diálogo e reflexão sobre as atividades propostas e as respostas motoras dos alunos. Procurei sempre respeitar estes momentos de instrução, que considero essenciais para que os alunos compreendam as expectativas em relação ao seu desempenho. Assim, é possível que percebam que a aula está estruturada com o objetivo de alcançar metas específicas, contribuindo para o desenvolvimento da sua aprendizagem.

De forma recorrente, na fase inicial da minha experiência, sentia que tinha a ânsia de transmitir muitas informações aos alunos e isto relacionava-se, precisamente, com a minha insegurança, por ter vontade de demonstrar que tinha conhecimento.

“Procurei interromper várias vezes, e explicar o posicionamento dos alunos, no entanto este momento deve ser mais rentabilizado da minha parte, com uma instrução mais objetiva e económica.”

Reflexão PA 31 e 32 Basquetebol - 21/11/2023

Na verdade, fui percecionando, que o “menos é mais”, e tal como o PC reiterou de forma contínua, “os alunos não precisam de muito”. Foi essa uma das tarefas que comecei por lapidar, ou seja, tornar a instrução mais efetiva e “económica”, para que os alunos efetivamente pudessem reter o que era dito, com determinados pontos e palavras-chaves, que os iriam ajudar na execução dos exercícios.

“Para esta aula, defini como objetivo ser mais económico e objetivo na instrução, para realizar uma explicação global e que ficasse retida na mente dos alunos, e senti que os alunos procuraram aplicar alguns dos conteúdos abordados como: passe e corta, respeitando a ação do colega no momento do “corte”, posição de tripla ameaça (principalmente o grupo 2, que tinha maior dificuldade, revelou algumas dificuldades neste momento) e a marcação individual.”

Reflexão PA 33 e 34 Basquetebol- 23/11/2023

Fazendo jus ao célebre ditado: “uma imagem vale mais que mil palavras”, considero que a demonstração aliada à instrução verbal é uma estratégia bastante eficaz, para que se consiga direcionar o foco e atenção dos alunos para os comportamentos a adotar (Tonello & Pellegrini, 1998). Neste sentido, procurei sempre aliar estas duas componentes, explicar e demonstrar, para evitar realizar explicações demasiado demoradas e minimizar a complexidade da tarefa.

“Em relação à matéria de ensino, na instrução realizei demonstração, (...), e ainda questionamento sobre as características dos batimentos, para ter a certeza de que os alunos entendiam a finalidade e intencionalidade usada nos batimentos. Penso que a estratégia de questionamento, durante a instrução, é sempre bastante positiva pois envolve os alunos na dinâmica da explicação, e assim sentem-se mais envolvidos e inseridos no que vão fazer.”

Reflexão PA 95 e 96 Badminton (Aula nº 7 e 8 de 14) - 23/04/2024

Outra das minhas principais estratégias em relação à instrução relaciona-se com o questionamento. Era algo que procurava realizar com alguma frequência inicialmente, mas com perguntas bastante superficiais e diretas, mas que compreendi que neste contexto revela-se de grande importância aprofundar essa intervenção e momento e colocar o aluno a pensar na ação que realizou:

“ (...) senti uma evolução na minha prática docente, tendo melhorado significativamente alguns aspetos que penso que estavam a falhar anteriormente, nomeadamente na minha instrução, que usei o questionamento, principalmente nas situações de jogo 3x3, quer a meio-campo, como em campo grande, tendo procurado trabalhar por grupos homogêneos de forma a ajustar a minha intervenção consoante o nível de dificuldade.”

Reflexão PA 35 e 36 Basquetebol - 28/11/2024

Alguns dos alunos não têm qualquer experiência a nível desportivo pelo que é fundamental incrementar a nossa intervenção e realizar questões relacionadas com problemáticas do jogo, procurando fomentar nos alunos capacidade reflexiva (Clemente, 2014).

No que se refere ao *feedback* pedagógico, esta é uma das ferramentas do professor que mais influência tem no processo de ensino-aprendizagem, (Quina, et al., 1998). Apresenta, fundamentalmente, duas funções, uma associada à transmissão de informação, num teor mais técnico e motor, e outra associada ao reforço de comportamentos, que se associa o envolvimento e motivação do aluno na tarefa, podendo reforçar este comportamento ou tentando alterá-lo.

Durante a minha prática pedagógica, um dos aspetos que considero que melhorei foi o *feedback* positivo, resultado de, ao longo do tempo, conseguir sentir-me mais à vontade com a turma e já conhecer o perfil dos alunos, as suas capacidades. Ainda que a resposta motora não esteja a ser a melhor por parte dos alunos, cabe-nos tentar recuperar esses alunos e motivá-los para que voltem a tentar e, fundamentalmente, não desistam da disciplina.

“Também, após indicação do PC, procurei trabalhar o meu feedback positivo aos alunos com mais dificuldades, e resultante disso, também senti que os alunos foram ganhando mais confiança e melhorando o seu desempenho, o que me deixa a pensar realmente que o papel do professor na condução da aula é determinante na gestão das emoções dos alunos, ou seja, se o professor transmitir instabilidade, desconfiança e nervosismo para a turma, incontornavelmente essas emoções transferem-se para eles. Se o feedback, além de corretivo, for positivo, encorajador e de confiança, os alunos vão descontraindo e levando a aula com mais leveza.”

Reflexão PA 49 e 50 Voleibol (Aula nº 3 e 4 de 14) - 09/01/2024

Considero que este tipo de *feedbacks*, de teor motivacional, são essenciais para a promoção de um ambiente positivo, em que os alunos se sintam e mostrem mais predispostos a nível motor e de atitudes e valores para a realização das tarefas propostas.

“No feedback, tal como a PO afirmou, estive preocupado não apenas em transmitir feedback corretivo e técnico, como também positivo, principalmente dar esse reforço para os alunos com mais dificuldades.”

Reflexão PA 95 e 96 Badminton (Aula nº 7 e 8 de 14) - 23/04/2024

Quanto ao objetivo, pode-se reconhecer a existência de quatro tipos de feedback: avaliativo, descritivo, prescritivo e interrogativo (Quina, 2009). No feedback avaliativo, como o próprio nome indica, realiza-se uma avaliação simples e redutora ao movimento do aluno, sendo importante que este tipo de feedback vá sendo diminuído, a menos que seja a partir de uma perspetiva motivacional (Piéron, 1992). No feedback descritivo, o professor deve atualizar o aluno relativamente aos critérios de êxito e pontos-chaves de determinado movimento, ou no próprio exercício (Quina, 2009). Em relação ao feedback prescritivo, estes são os que são mais frequentemente utilizados e que provocam

melhor resposta motora aos alunos, quando bem utilizados, na medida em que são fornecidas dicas e estratégias para o aluno aperfeiçoar determinada ação, aplicando-se ao erro a evitar (Petrica, 2012). No feedback interrogativo, são colocadas questões para colocar o aluno a pensar sobre determinado movimento, e a compreendê-lo (Quina, 2009). Ao longo das sessões, procurei desenvolver as minhas competências na melhoria e uso do feedback, procurando usar com mais regularidade o feedback interrogativo e o prescritivo.

4.5.2 Gestão e Controlo da Aula

A gestão da aula caracteriza-se pela capacidade que o professor demonstra no controlo e manutenção de um ambiente propício à aprendizagem dos alunos, através de um conjunto de competências interpessoais (Claro Jr & Filgueiras, 2009). Os professores de EF podem enfrentar um conjunto de problemas externos à prática pedagógica relacionados com a gestão, fruto das condições locais, materiais e infraestruturas, o elevado número de alunos por turma, e até ao próprio comportamento dos alunos num espaço de aula com “maior liberdade” (Krug, et al., 2013).

Posso afirmar que o contexto que encontrei foi bastante favorável à minha prática, visto que a EC tinha excelentes condições, um espaço apropriado e material de sobra para explorar. Este foi um aspeto inicialmente desafiante. O facto de ter experiência no treino, ainda que tenha facilitado no sentido de estabelecer rotinas, como por exemplo, ter o espaço de aula com os materiais montados com antecedência, planear a transição de um exercício para o outro, previamente estabelecer grupos de trabalho para a aula, etc., a verdade é que por outro lado trouxe-me dificuldades na transição entre os exercícios e em cumprir com o tempo que tinha previamente planeado. Ou seja, no contexto de treino, temos mais tempo para trabalhar, estamos envolvidos em apenas uma modalidade do início ao fim e o próprio envolvimento dos atletas faz com que as transições sejam mais rápidas. Na escola, isto não acontece, é necessário um planeamento ainda mais cuidado, porque o tempo para trabalhar em cada modalidade é reduzido, os alunos são menos motivados e, por isso, mais

demorados na transição, quebrando o ritmo da aula. Neste âmbito, as minhas principais estratégias relacionaram-se com o estabelecimento de rotinas na estrutura dos exercícios, a própria comunicação começou a ser mais curta, incisiva, e, maioritariamente, colocava os alunos na tarefa e depois, se fosse necessário interromper e explicar, fazia-o.

“O tempo de transição entre os exercícios foi bom, e a aula acabou por ser rentável em termos de empenhamento motor, e isto também se deve às rotinas que vêm sendo implementadas, não só nesta UD, como também ao longo do ano letivo.”

Reflexão PA 95 e 96 Badminton (Aula nº 7 e 8 de 14) - 23/04/2024

Havia um aspeto que nunca poderia acontecer, que nos foi transmitido desde o início pelo PC: “Não há alunos parados”. Daí que a estratégia de dividir em dois grupos de trabalho durante a parte fundamental, em que um estava envolvido no trabalho de condição física, e o outro na modalidade, foi bastante importante para estabelecer as primeiras rotinas, permitido focar-me em grupos de alunos com menor dimensão. Neste aspeto posso afirmar que o meu processo não foi linear, e se alguns professores têm uma vertente de melhor gestão, cuidado e facilidade, comigo foi mais complexo. Este percurso com altos e baixos faz parte da carreira docente e devemos estar conscientes que dificilmente vamos ter sempre uma trajetória sem desvios (Krug, 2019).

“Em relação aos aspetos negativos, na instrução sinto que demorei bastante tempo, e poderia ter sido mais económico e objetivo, e isto ocorreu porque introduzi pela primeira vez o jogo 4x4. No entanto, o que poderia ter feito para não demorar tanto seria colocar os alunos na tarefa, explicar o objetivo, e depois ir aos campos corrigir e posicionar.”

Reflexão PA 55 e 56 Voleibol (Aula nº 9 e 10 de 14) – 23/01/2024

Ter alunos como aliados acaba por ser bastante importante, ou seja, identificarmos os que têm um perfil mais colaborativo, de maturidade e de

liderança, a quem conseguimos delegar pequenas tarefas. Por exemplo, no caso de modalidades como Ginástica de Solo e Atletismo, que trabalhei através de estações de trabalho com diferentes exercícios, estes conseguiram ter autonomia suficiente para encaminhar os seus grupos para começarem a trabalhar, ou até, no trabalho de condição física, quando atribuí o cronómetro para controlar o tempo de trabalho a algum destes alunos, acabava por estar mais descansado por confiar que estariam comprometidos com as tarefas e assim conseguia focar-me no essencial: a aprendizagem.

“Fiquei satisfeito com a autonomia que os alunos demonstraram quando iam trabalhar nas estações, e isso acaba por ser importante para mim, como professor, para ter controlo da turma e na aula em si.”

**Reflexão PA 117 e 118 Atletismo: Velocidade e Estafetas
(Aula nº 5 e 6 de 8) – 06/06/2024**

4.5.3 Clima e Disciplina

Desde o início do ano letivo que o clima e a disciplina constituíram fatores pelas quais demonstrei preocupação, principalmente pelo próprio receio de não estabelecer um bom relacionamento com os alunos e que tal interferisse com a dinâmica da aula. De acordo com Oliveira & Graça (2013), é essencial que o professor estabeleça um conjunto de regras e rotinas que possam perdurar ao longo dos diferentes períodos, para que os alunos saibam as “linhas com que se cossem”. É essencial que os alunos compreendam que a EF não é um espaço de lazer, brincadeira e recreação e que existe um programa e plano para cumprir. No entanto, concordo que é possível, através de um cunho mais lúdico e descontraído em comparação às restantes disciplinas, estabelecer esses mesmos limites (de Moraes & Pereira, 2018). Sou da opinião de que a partir do momento em que as regras estão estabelecidas, é necessário que também sejamos capazes de adotar estratégias preventivas e antecipatórias (Henkel, 1991) evitando, por exemplo, comportamentos inadequados. Por exemplo, no meu caso, logo que os alunos chegavam, ainda que não tivesse iniciado a aula,

estes começavam imediatamente a organizar o material disponível para a aula e começavam a exercitar, com o intuito de estarem imediatamente inseridos no espírito e ambiente da aula. Também considero de extrema importância a implementação de exercícios dinâmicos e envolventes, no sentido de não terem demasiadas paragens e filas de espera, para que os alunos não tenham oportunidade de se desconcentrarem ou distraírem os colegas.

Durante a aula, quando ocorria algum comportamento desviante, procurava não abusar de estratégias punitivas relacionadas diretamente com o exercício físico, visto que considero que essa estratégia gera um contrassenso no trabalho que é realizado. A verdade é que os alunos acabam por associar a atividade física a um castigo, pelo que não considero que seja, de todo, uma solução a ser utilizada frequentemente. O professor deve ter como objetivo que o aluno se autorregule e não que seja um instrumento que apenas executa ou obedece de forma rígida (Oliveira & Graça, 2013). Foi necessário, pontualmente, por exemplo no trabalho de condição física, que tinha uma componente mais autónoma, separar e misturar alguns grupos de trabalho que estivessem a perturbar a dinâmica da aula, e essa foi uma das estratégias que considero ter sido mais eficaz, para que se consiga terminar com alguns focos de instabilidade que possam ocorrer.

“Na aula, esse foi um dos problemas, manter os alunos focados e concentrados para o Treino Funcional, e uma das estratégias que poderei realizar nas próximas aulas, é definir os grupos do Treino Funcional, pois os alunos têm tendência a colocarem-se com os alunos que são mais amigos e provocam mais distração, o que proporciona desvios no comportamento.”

Reflexão PA 41 e 42 Basquetebol – 07/12/2023

Outra das minhas estratégias passava por equilibrar, na própria aula, o trabalho cooperativo com as situações competitivas por níveis, ou seja, ter situações e exercícios em que os alunos de nível de habilidade mais elevado ajudassem os de menor desempenho, e, assim, estimular a vertente colaborativa deles. Também, em algumas situações de maior competição, eram divididos por

níveis de desempenho, permitindo que os alunos jogassem e competissem efetivamente, sendo esta parte mais orientada para a performance e o rendimento. A minha turma residente tinha um perfil bastante competitivo, e isso era ótimo porque sabia que eram facilmente estimulados na componente do jogo nos desportos coletivos. No entanto, principalmente no início do ano letivo, existiam alguns focos de rivalidade que procurei controlar e eliminar, daí frisar a importância da componente de atitudes e valores.

4.6 Perceção dos alunos relativamente às aulas de EF

Perto do final do terceiro período, foi realizado um questionário para aferir a perceção dos alunos relativamente às aulas de EF (ver Anexo 12), tendo este sido preenchido anonimamente para os alunos não tivessem receio de expressar o que realmente sentiam.

Relativamente aos aspetos que menos gostaram das aulas, a maior parte dos alunos aponta para a realização do trabalho de condição física, o que acaba por ser um fator que já estava à espera, visto que grande parte dos alunos, apesar de realizar os exercícios autonomamente e com empenho, apresentavam queixas com frequências. Ao longo do ano letivo, face ao material que tinha disponível na arrecadação da escola, procurei variar bastante este trabalho, colocando diferentes materiais para a sua realização, como o TRX, o *kettlebell*, halteres, cordas, bola medicinal, saco búlgaro, *Wall ball*. O objetivo passava por experienciarem e adquirirem conhecimentos para, mais tarde, poderem realizar um trabalho de condição física autónomo fora da escola, se assim o desejassem. É de relembrar, que este trabalho tinha uma componente avaliativa (10% da nota final), já pré definida pelo PC.

Apesar disso, alguns alunos também referiram que gostaram da organização da aula, ou seja, a divisão dos grupos de trabalho pela modalidade e treino funcional.

“Gosto do funcionamento das aulas, por exemplo, intercalar entre o desporto a ser dado e o treino funcional” – Aluno A

Relativamente aos aspetos que os alunos mais gostaram, foi referida a competição em formato de torneio como um desses aspetos, algo que considero bastante satisfatório, pois procurei exponenciar ao máximo o perfil competitivo da turma, e penso que a competição “visível” acaba sempre por ser um ponto positivo para os alunos se envolverem na prática.

A estrutura da aula, foi referida como uma das maiores mudanças relativamente aos anos anteriores, através do trabalho cooperativo e heterogéneo. Os alunos referiram os seguintes aspetos:

“Eu gostei dos métodos abordados, ou seja, de as pessoas com mais capacidades fazerem certos exercícios com quem tem menos capacidade, pois desenvolvem muito a cooperação, entreajuda e até a resolução desses exercícios” – Aluno B

“Da dinâmica dos grupos por capacidades, conseguimos ajudar-nos e ao mesmo tempo progredir a uma velocidade que se adere às nossas capacidades” – Aluno C

A realização de certas tarefas, através da organização de grupos de trabalho homogéneos, por níveis de desempenho, também foi um dos aspetos de mudança apontados e deixou-me surpreendido pelo facto de os alunos estarem atentos a este tipo de pormenores.

“A igualdade de oportunidades para aqueles que têm mais dificuldades e adaptações feitas para tal” – Aluno D

“Trabalharmos por grupos de trabalho (por níveis de desempenho) e ter de fazer a condição física” – Aluno E

“A ajuda oferecida àqueles que têm menos habilidades, uma vez que estes ficavam “de parte” em anos anteriores apesar do esforço” – Aluno A

A exigência e organização das aulas também foi apontado, por vários alunos, como um dos fatores diferenciadores em relação a anos transatos, o que

obviamente me deixa particularmente satisfeito, porque realmente tentava que eles dessem o melhor de si em cada aula.

“Este ano acho que a maior mudança foi a nível da exigência das tarefas propostas, por exemplo nos treinos funcionais” – Aluno D

“A exigência, não só nas aulas, mas na disciplina como um todo. EF torna-se no 10º ano uma disciplina a valorizar” – Aluno F

“A maior mudança é o respeito da turma pelo professor e a exigência do mesmo.” – Aluno B

Relativamente aos aspetos passíveis de melhoria, a maior parte dos alunos apontou que as aulas podiam ter sido mais criativas, ou seja, haver uma maior variabilidade de exercícios. O facto de querer estabelecer rotinas de trabalho pode ter levado a este fator, dos alunos percecionarem a monotonia nos exercícios, e, portanto, apesar de no contexto escolar não haver grande espaço para a variabilidade, principalmente nas UD muito curtas, é possível manter a mesma estrutura de um exercício e alterar as suas variantes. Talvez assim os alunos se sintam mais desafiados e estimulados, o que vai ser algo que vou ter em conta na minha prática futura.

Outro aspeto apontado por um dos alunos, e este chamou-me particularmente à atenção, por ser uma crítica efetivamente construtiva, e que me pode desafiar a ser melhor, foi o seguinte:

“Acho que a única melhoria que o professor pode fazer é em termos de comunicação pois, por vezes, é pouco claro na exposição de tarefas” – Aluno C

Esta é uma competência que vou procurar continuar a desenvolver, na minha prática, sendo que vou procurar planear melhor as minhas estratégias comunicacionais, sendo mais direto, objetivo e claro no que peço aos alunos. O que para mim pode ser muito fácil e simples, para a turma pode ser mais complicado de entender, daí que seja importante associar a explicação à demonstração, palavras-chaves ou também questionar os alunos, para certificar que estes entenderam o propósito de determinada tarefa.

4.7 Avaliação: A tarefa, por vezes, “íngrata” para um professor

A realidade, no contexto escolar, é que avaliar é sempre uma tarefa, digamos que agrídoce, no sentido em que esta deve ser o culminar dos ensinamentos da matéria de ensino que fomos transmitindo aos alunos. Esta consegue ser uma tarefa “íngrata” para nós, professores, que ao ter em conta todo o processo de evolução, necessitamos de atribuir uma classificação que, muitas vezes, se revela redutora para a riqueza do que foi o processo, ainda que mesmo descrevendo, em termos individuais, cada aluno. Para mim, em particular, que venho de um contexto de treino desportivo, a minha opinião é que este processo se revela desvantajoso para os alunos, porque a realidade é que estamos a exigir deles tarefas e atividades que em UD curtas, de, por exemplo, sete ou oito aulas, vai ser impossível que atinjam determinados objetivos que pensaríamos que à partida eram bastante simples e de reduzido grau de dificuldade. Daí que pense que seja fundamental o bom senso neste processo, e a importância de olhar para o “aluno como um todo”, no sentido de perceber que cada um tem capacidades distintas, dificuldades variadas e cabe-nos encontrar “caminhos” para ajudar o aluno a ter sucesso e a sair com cara “alegre” das nossas aulas, tal como o PC frisou tantas vezes.

“ (...), tendo sempre consciência que a avaliação é formativa, e um aluno pode ter tido um desempenho superior ao longo das aulas e na avaliação por questões de nervosismo piorar. Aconteceu isso no primeiro momento, com o testemunho a cair das mãos de um dos alunos, e penso que é isso que a EF tem de se diferenciar em relação ao que se passa nas restantes disciplinas, pois o nosso trabalho acaba por ser um processo, que não começa e acaba apenas no dia da avaliação, mas sim vai sendo construído ao longo das aulas.”

**Reflexão PA 119 e 120 Atletismo: Velocidade e Corrida de Estafetas
(Aula nº 7 e 8 de 8) – 11/06/2024**

Indo ao encontro do que os autores Batista, et al., (2019) defendem, avaliar será sempre uma tarefa primordial e central do desenvolvimento curricular, representando um desafio constante e permanente para os docentes, na medida em que não se pode olhar para o aluno como um objeto de rendimento. Tem de se ter em conta um conjunto de outros fatores, que no fundo, fazem parte do desenvolvimento integral do mesmo e que constam igualmente como objetivos a atingir.

“Também, vou procurar ter um maior discernimento e frieza nos momentos de avaliação e entender que este é um processo ao longo do período, e é fundamental que eu seja rigoroso e objetivo, mas ao mesmo tempo tenha a sensibilidade de perceber a evolução que os alunos evidenciaram nas várias vertentes, tanto na parte das capacidades como na componente das atitudes e valores.”

Reflexão Final do 2º Período- 26/03/2024

Daí, a importância de ter uma perspetiva inicial daquilo que são as capacidades de cada aluno, nas várias modalidades, para depois podermos planejar adequadamente. A AD é essencial para termos uma visão inicial e global da turma, tanto em termos de competências técnicas e motoras na modalidade, como no âmbito socioafetivo (dos Santos, et al., 2014). Ela dá-nos um ponto de partida para realizar o planeamento de todo o processo de ensino e aprendizagem, com o objetivo de alcançar um produto final satisfatório (Luckesi, 2000). No caso dos JDC (Anexo 6), o NE optou por realizar um instrumento que enquadrasse os alunos em distintos níveis de jogo e de desempenho, para que fosse possível situar o ponto inicial um ponto final a atingir. Assim, a UD foi trabalhada em função dos diferentes níveis de capacidades dos alunos. Já no caso de outras modalidades, como a ginástica de solo (Anexo 5), esta era baseada de forma mais objetiva e restrita, sendo situada numa escala de 1 a 3 (1 – não faz; 2 – faz com incorreções; 3 – faz), em que cada elemento gímico era observado e avaliado de forma individual.

Através da avaliação formativa (AF), conseguimos ter a percepção das capacidades de cada aluno, as dificuldades que eles têm sentido, e recolher as informações necessárias para orientá-lo na direção pré-definida (Carvalho, 1994).

“Avaliamos não aquilo que ensinamos, mas aquilo que os alunos efetivamente aprenderam”- esta expressão, desde o momento em que o meu PC a disse, ecoou muitas vezes na minha cabeça, e é essa a responsabilidade de um professor: assegurar que os alunos efetivamente aprendem aquilo que ensinamos. AAF, sendo parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, não se centra apenas na forma como os alunos aprendem, a nível cognitivo, mas também exerce um impacto positivo na motivação deles, influenciando seu aspeto emocional e afetivo (Araújo & Diniz, 2015). E isso, reflete-se, na própria aula, de forma até informal, nos próprios *feedbacks* que o professor emite, na adaptação de certas variantes de exercícios e o reajuste de tarefas, assim como na organização dos grupos de desempenho (Carvalho, 1994)

Aquilo que posso referir, do meu percurso, é que procurei sempre realizar a avaliação sumativa (AS) em situações iguais ou idênticas àquilo que tinha sido realizado nas aulas, ou seja, recriar os mesmos cenários. Daí, muitas vezes, a rotina em alguns exercícios e grupos de trabalho, para que os alunos conseguissem estabelecer hábitos e ligações com o respetivo par, ou grupo.

Juntamente com o NE, definíamos a grelha de AS para as diferentes modalidades práticas, com áreas de atuação que continua diferentes percentagens, sendo estas: a área das capacidades (55 %), a área dos conhecimentos (20 %), em que era realizada uma Questão Aula (anexo 8) e a área das atitudes e valores em aula (25 %). Por exemplo, no caso dos JDC, numa turma heterogénea, com disparidades evidentes nos níveis de desempenho, havia comportamentos que queríamos observar num grupo de alunos, e que seriam avaliados nesses, e outros em que não pretendíamos observar isso. Eu defendo este tipo de avaliação, por níveis, porque se o trabalho incide nesta base, a avaliação não deve ser igual para todos, mas sim, ser justa e dar as mesmas oportunidades a todos os alunos de terem sucesso. Durante o

processo de ensino e aprendizagem, surgiram várias questões relacionadas ao processo de AS, o que considero ser natural quando estamos preocupados com a qualidade da nossa prática. Percebi que a avaliação tem uma componente subjetiva (Carvalho, 1994), mas também compreendi que, quanto melhor conhecermos o que ensinamos, mais criteriosa e rigorosa será a nossa observação daquilo que estamos a avaliar. A observação é um processo que vai permitir detetar informações, associados ao contexto de determinada ação, e que provem da nossa capacidade de atenção e de aplicar o conhecimento àquilo que estamos a visualizar (Mendes, et al., 2012). Saber o que observar deve ser o ponto de partida, e portanto ao longo do ano letivo fui compreendendo a importância de dominarmos o instrumento de AS para que a nossa atenção seja seletiva para determinados momentos (Sarmiento, 1991). O planeamento da observação é fundamental para melhorarmos a nossa capacidade de observar, e como tal, num contexto de ensino mais tradicional e convencional, esta recorre à própria observação direta, que muitas vezes não tem auxílio de meios tecnológicos, colocando o professor bastante exposto ao erro (Mendes, et al., 2012). Por estas razões, durante as várias avaliações práticas, o NE optou por além de realizar a observação direta, também ter o auxílio de uma câmara que nos permitia, depois calmamente e de forma rigorosa observar em concreto a prestação dos alunos.

“Em relação à AS, tive bastantes dificuldades na observação direta dos alunos, muito mais na corrida de estafetas, do que na velocidade com partida de blocos. Por isso, o uso da tecnologia e do vídeo para gravar a avaliação é essencial para que ela seja realizada de forma criteriosa e rigorosa.”

Reflexão da UD - Atletismo: Velocidade e Estafetas- 14/06/2024

4.8 Reflexão – “Como gerir o erro”

Posso afirmar, com toda a convicção, que um dos aspetos que evoluí mais na minha prática foram as reflexões pós-aula. E, de certa forma, fiquei bastante surpreendido da importância que esta prática assume no ensino, e portanto, não pensei, antes deste processo se iniciar, que este seria um dos parâmetros que teria que melhorar e no qual iria ter mais transformações.

A reflexão pode ser definida como uma ferramenta do nosso pensamento, que nos permite analisar as razões e justificações para realizar uma ação, bem como as possíveis consequências dessa ação (Dewey, 1933). Assim, o professor acaba por estar em constante formação. A construção do seu conhecimento desenvolve a prática reflexiva, sendo resultado da sua experiência, capacidade de comunicação e cognitiva, que são utilizadas como meios para promover o seu próprio desenvolvimento e aprendizagem (Alarcão, 2005).

Como tal, considero que numa fase precoce do EP, tive dificuldades em compreender sobre o que verdadeiramente era refletir após a aula, de uma forma aprofundada, que provocasse um confronto interior com as minhas próprias ideias, metodologias e convicções. Penso que isso é extremamente positivo e acaba por ser, de certa forma, impactante para a nossa prática, pois não nos permite entrar num campo de comodismo e monotonia da nossa prática. Uma das competências que melhorei a nível pessoal, através do processo de reflexão, foi a aprender a lidar com o erro, que encarava como um peso negativo, ficava insatisfeito comigo mesmo, várias vezes, no fundo, a ser o meu próprio inimigo e a colocar-me “debaixo do tapete”. Isto acabou por ser uma descoberta para mim, na medida em que no contexto escolar é necessário esse processo de constante reinvenção e inovação de estratégias para manter os alunos motivados, não há espaço para ficarmos estáticos à espera de que os alunos nos deem a solução para um problema. A procura constante por soluções, esta conjugação de problema-procura de soluções imediatas, tornou-se parte do meu quotidiano contribuindo para potenciar o máximo nível de aprendizagem que os meus alunos poderiam obter.

A experiência, quer na prática como na auto detecção do erro que vamos adquirindo ao longo da prática, permite-nos ter mais ferramentas para chegar ao processo reflexivo desejado, pois ter o confronto das nossas práticas com a realidade vai possibilitar a que cheguemos ao desejado, como docentes (Antunes, et al., 2011). Durante a maior parte do EP, o PC, após cada aula supervisionada, seja minha e/ou dos meus colegas, realizava uma pequena reflexão em grupo, num espaço curto de tempo, em que éramos obrigados rapidamente a descrever os aspetos passíveis de melhoria da respetiva aula, que tínhamos já escrito na ficha de observação, sendo que o EE que lecionou também dava a sua opinião sobre a própria aula. Penso que estes momentos eram de extrema importância, pois permitiram-nos ganhar mecanismos, não só de observação, mas até de avaliação e autoavaliação da nossa prática, o que acaba por estimular, mais tarde, a nossa autonomia. Julgo ser uma das práticas mais importantes do nosso processo, pela capacidade de análise das nossas crenças e de confronto com as próprias práticas (Oliveira & Lampert, 2007).

De acordo com Schön (1992), podemos descrever três tipos de reflexão, entre elas: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação, e a reflexão sobre a reflexão na ação.

A reflexão na ação foi um dos aspetos que mais dificuldades apresentava neste choque com a realidade, sendo que deve ser dos aspetos que mais se diferencia do treino desportivo. Ainda que neste contexto tenhamos alguns contratemplos, nomeadamente algum atleta faltar ou um exercício não estar a surtir o efeito pretendido, estamos numa área de pleno conforto, com inúmeras sessões já realizadas, com um grupo normalmente já rotinado e mais equitativo em termos de níveis de desempenho e a transição de exercícios muito mais leve.

“Uma das coisas que falhou, foi a minha reflexão na ação, e portanto deveria ter adaptado no caso dos alunos com mais dificuldade, e não deveriam ter realizado 2x2 tanto tempo, ainda que com condicionantes como tinham (caso do duplo toque e prensão da bola), estes deveriam ter continuado no 1x1.”

Reflexão PA 47 e 48: Voleibol (Aula nº 1 e 2 de 14) - 04/01/2024

No contexto escolar, tive de aprender a realizar essa gestão, com UD bastantes mais curtas, a reajustar grupos de trabalho, variantes específicas para certos grupos de trabalho dentro do mesmo exercício e a reajustar exercícios que não estivessem a surtir efeito, num tempo de empenhamento motor substancialmente inferior ao que encontramos na EC.

“Começando pelos positivos, penso que consegui explorar bem o trabalho cooperativo, tendo transmitido aos alunos com mais capacidade, principalmente aos que são atletas federados de voleibol, a importância de terem um trabalho colaborativo e transcendente na aula, ou seja, o papel principal deles é ajudar os alunos com menos capacidade a ter sucesso, e isso refletiu-se nesta aula, tendo havido uma melhoria de desempenho geral, com mais sustentação de bola.”

Reflexão PA 49 e 50 Voleibol (Aula nº 3 e 4 de 14)- 09/01/2024

Outro aspeto que obviamente se diferenciava no meu caso, entre esta distinção do treino desportivo para o ensino, era a relação entre a reflexão e o conhecimento, na medida em que para refletirmos sobre uma ação, sobre um exercício, é preciso conhecer e compreender, ou seja, possuir o saber teórico e científico, que são aspetos essenciais para nós podermos atuar (Alarcão, 2005). Neste sentido, senti uma evolução na minha vontade de procura de conhecimento e, se no início do ano letivo pensei que o conhecimento que tinha obtido até então era suficiente, compreendi que era necessário saber e procurar mais, para conseguir realizar o transfer necessário da teoria para a prática, e por conseguinte, conseguir refletir e evoluir sobre a ação.

O saber, a reflexão e a ação estão sempre de mãos dadas, sempre interligados na prática de um professor e na forma como este consegue ser reflexivo (Visser, 2010). Pela minha experiência durante o ano fui aprendendo a amadurecer o meu pensamento, o que se refletiu numa mudança de perspetiva que fui tendo do EP, começando por ser muito emocional.

“De qualquer forma, estou aberto para aprender e melhorar, e respeito a opinião do professor, apesar de não concordar neste caso em específico. No entanto, nas próximas aulas vou incluir também situações específicas com trabalho de drible que sejam dinâmicas, e com pouco ou nenhum tempo de espera. Para concluir, apenas referir que foi uma semana difícil com emoções à mistura, mas que reiteram a minha paixão pela profissão de professor e treinador, e não são contratempos pelo caminho que me vão fazer diminuir a vontade de realizar aquilo que considero ser a minha vocação.”

Reflexão PA 11 E 12- Basquetebol - 11/10/2023

Sendo que, após a experiência que fui adquirindo, a tentativa-erro e as longas conversas no NE, comecei a adquirir uma visão mais estruturada, amadurecida, com mais racionalidade e, acima de tudo, a perceber o EP como um processo de evolução constante, que me iria ajudar a desenvolver e melhorar as minhas lacunas e a potenciar os meus *pontos fortes*.

“(...) consegui compreender que a EF não se trata de lecionar aulas genéricas, independentemente dos contextos e dos perfis dos alunos, e sim, de adaptar as tarefas às capacidades e fragilidades que os alunos possuem, e que são constantemente adaptáveis e refletidas na própria ação consoante a resposta motora da turma (...). Uma das minhas falhas enquanto professor foi potenciar o trabalho cooperativo, sendo que na parte inicial da aula deveria ter colocado mais vezes os alunos com mais capacidades ajudarem aqueles que têm menos.”

Reflexão Final do 1º Período- 20/12/2023

A partir daqui, consegui construir bases sólidas para “dar um passo em frente” na minha prática nos períodos seguintes.

“Através da estruturação da UD, comecei a ter mais claro que o ensino da modalidade, deve ser sempre a partir do jogo, criando constrangimentos e variantes acessíveis a cada nível para ter sucesso.

Também, algo que tinha presente em mim seria explorar o trabalho cooperativo, visto que 3 dos alunos são atletas federados da modalidade, e portanto iriam ser fulcrais para a demonstração nos exercícios, dar feedbacks aos colegas e também, numa parte inicial, ajudar os alunos com mais dificuldades a sustentar a bola. (...) “Por conseguinte, na parte inicial procurei explorar o trabalho cooperativo no jogo 1x1, em que o objetivo era sustentar a bola, juntando os alunos mais capacitados com os menos, e na verdade vi uma evolução técnica bastante positiva em alguns alunos (...)”

Reflexão Final da Unidade - Voleibol- 05/02/2024

Já mais “a frio”, e após terminar a aula, e muitas vezes no próprio carro na viagem para casa ir a refletir sobre os aspetos passíveis de melhoria na aula, começava a esquematizar os pontos que iria focar na minha escrita quando fizesse a reflexão da aula. Inicialmente, realizava uma reflexão bastante descritiva, a relatar a “história” da aula ao invés de focar nos pontos determinantes, quer fossem os positivos ou negativos, e isso foi algo em que evolui e vou levar para a minha prática profissional no futuro, como forma constante de me reinventar e melhorar enquanto professor.

5. ENVOLVIMENTO NA COMUNIDADE ESCOLAR

Desde o início que procurei ser participativo nas dinâmicas do contexto escolar, pois considero que o envolvimento com a comunidade educativa é essencial para a integração do EE na escola.

Foram sendo propostas um conjunto de atividades das quais fiz orgulhosamente parte, tendo contribuído com o meu maior empenho e esforço, como por exemplo, o dia do desporto europeu, em que juntamente com os meus colegas estagiários organizámos todo o evento, o corta-mato escolar, que vou detalhar algumas das tarefas a que me propus realizar, juntamente com o NE, e ainda, num contexto mais social e de convívio, a visita de estudo com a minha

turma residente, juntamente com a diretora de turma, na qual tive oportunidade de conviver com a turma e com a própria professora num ambiente mais descontraído, mas igualmente educativo e de relevo.

Todas estas experiências enriqueceram-me enquanto EE, num domínio mais pessoal e social, pois contribuíram para um melhor ambiente extra-aulas, se assim se pode referir, como também para um maior prazer em estar na escola. Existem momentos em que podemos conviver com a comunidade, quer seja alunos, outros professores e até mesmo, funcionário fora de um ambiente mais sério, profissional e de maior tensão, e assim podermos todos descomprimir.

5.1 Participação em Atividades de Escola

Dia do Desporto Europeu

Durante o dia deste evento senti uma satisfação enorme por ver o entusiasmo dos vários alunos que estiveram no pavilhão a experienciar as atividades proporcionadas pelo NE. Esta atividade estava destinada a todos os alunos que tinham EF nesse dia e considero que eu e os meus colegas estivemos à altura do desafio, o que também se deveu ao bom planeamento realizado. Eu fiquei responsável pela promoção do desporto *Tchoukball*, tendo organizado um cartaz que indicava as regras e a forma como a própria modalidade funciona. Dois dos EE ficaram responsáveis pelo *Smashball* e Corfebol respetivamente, enquanto outro EE ficou responsável, por no dia do evento, supervisionar os três espaços.

No dia do evento, tudo decorreu como era suposto, os alunos passaram pelos vários desportos e penso que, acima de tudo, divertiram-se e tiveram um dia diferente do habitual na escola. Puderam conviver e jogar com alunos de diferentes anos de escolaridade, o que constituía o objetivo principal, tiveram um elevado tempo de empenhamento motor e puderam conviver uns com os outros.

Corta-mato escolar

No dia 14 de dezembro realizámos uma prova que foi bastante nostálgica, no sentido em que me lembro de eu próprio, há vários anos, fazer esta prova como aluno, pelo que estava motivado em fazer parte da equipa de organização da prova. O nosso NE comprometeu-se, desde cedo, a realizar um conjunto de tarefas atribuídas pelo coordenador do desporto escolar, entre as quais:

- Logística relativa a documentações, como a impressão dos certificados e fichas de inscrição;
- Responsáveis por organizar o suplemento alimentar para os alunos;
- Filmagens da prova;
- Ordenação dos resultados no Excel.

A tarefa que tive mais prazer em realizar foram as filmagens da prova, pois permitiu-me estar no terreno a acompanhar a prova, a motivar e encorajar os alunos, como também poder visualizar o percurso dos alunos e como estes ultrapassavam os obstáculos e se superavam. Esta tarefa acabou por ser importantíssima, pois permitiu tirar dúvidas na classificação de alguns alunos que à chegada, por haver aglomeração, por vezes tentavam ultrapassar-se uns aos outros já depois da prova ter terminado. Por outro lado, a tarefa que tive menos prazer em realizar com o restante NE, foi a ordenação dos resultados no Excel, pois muitos dos alunos nem sequer estavam inscritos de forma “oficial” na prova mas fizeram-na na mesma, o que levou a que tivéssemos de registar bastantes nomes, a que fosse necessário atualizar as fichas dos inscritos, tal como o número de alunos que praticaram a prova.

Para concluir, posso dizer que foi uma experiência excecional e que me permitiu, para o meu futuro como professor de EF, compreender como se processa a organização de uma prova desta dimensão e não ir no total desconhecimento. Este conjunto de atividades só me acrescenta experiência e novas vivências, permitindo juntar a prática desportiva a um dia de convívio tanto com o restante Grupo de EF, como os próprios alunos.

Visita de Estudo - Instituto de Investigação e Saúde – i3S

Estava inicialmente bastante expectante em realizar esta visita de estudo, sendo que era a primeira vez que ia conviver com a minha turma residente fora do contexto da escola. Posso dizer que no dia anterior estava nervoso para saber como iria interagir e dialogar com a turma e se iria estar efetivamente à altura, pois era a primeira visita de estudo como professor, sendo esta uma responsabilidade acrescida.

Esta visita de estudo permitiu-me visualizar alguns comportamentos dos alunos fora do espaço aula e posso dizer que fiquei genuinamente satisfeito por ver a curiosidade dos alunos durante a visita ao instituto. A vontade em realizar questões ao investigador sobre as diversas temáticas relacionadas com a área da biologia que estavam a ser abordadas era notável.

Esta experiência também foi fundamental para cimentar um relacionamento saudável entre professores e alunos, e senti que isso foi conseguido. Pude dialogar com os alunos e com a diretora de turma de uma forma mais informal e penso que também é importante proporcionar estes momentos de partilha entre todos para estabelecer laços de maior confiança.

Jogos Tradicionais- Programa Erasmus (15/05) - “Importância da Multiculturalidade”

Para a corrida de orientação no âmbito do Programa Erasmus, estava inicialmente planeado que esta se iria realizar no Parque de Avioso. Porém, devido às condições climatéricas, com chuva persistente, estas atividades tiveram de ser alteradas.

Como tal, o NE organizou-se e propusemo-nos a realizar um conjunto de jogos tradicionais no pavilhão, em competição, onde alunos de diferentes países se defrontavam. Os jogos que organizamos foram: corrida *slalom* de sacos em estafetas, jogo do galo, “cabo de guerra” e corrida de esqui. Estes jogos foram muito bem recebidos por parte da comitiva que vinha de Erasmus dos diferentes

países, entre os quais: a Itália, Alemanha e Finlândia. Eu fiquei responsável, juntamente com o meu colega Pedro Ferreira, por montar os campos dos jogos e organizar os alunos portugueses pelas diferentes tarefas, que iriam desempenhar funções de arbitragem e anotação dos resultados para depois poderem entregar ao PC e a um dos EE para que fossem analisadas, organizadas e enviadas. Além desta tarefa, pela facilidade que tenho na língua inglesa, o PC responsabilizou-me pela instrução e explicação dos exercícios. É nesta parte que me sinto mais realizado, ou seja, estar no terreno e interagir com os diferentes alunos e professores, dando para mostrar aquilo que considero serem valências minhas, como a minha energia, entusiasmo e comunicação.

Todas estas tarefas foram muito importantes para nós EE, pois permitiram-nos sair da nossa zona de conforto. Fomos capazes de nos adaptarmos aos diferentes constrangimentos que tivemos e, ainda assim, sermos bem-sucedidos. Fiquei muito feliz quando o PC nos transmitiu que este ano tinha sido o que correu melhor e que o espírito entre os diferentes grupos de Erasmus tinha sido de maior alegria, interação e convívio. Também a corrida de orientação organizada e apresentada por alunos do 11º ano correu de feição, tendo sido bastante disputada pelos grupos.

Para concluir, apenas referir que apesar do plano inicial ter “caído por terra”, isto permitiu-nos dar aso à nossa capacidade criativa e de reflexão na ação, apresentando de imediato um plano B que acabou por superar todas as expectativas e permitiu que todos os alunos e docentes envolvidos se divertissem e desfrutassem.

Caminhada BTT

A caminhada BTT é um evento que tem sido realizado ao longo de vários anos nesta escola, acabando por ser já uma tradição com uma marca e identidade muito próprias. Eu e os meus colegas EE estávamos muito entusiasmados para esta prova por não sabermos como esta se processava, visto que o PC já nos tinha alertado para a responsabilidade de estarmos com a

nossa turma residente e como ao mesmo tempo iria ser um momento de partilha e interação importante.

Ao longo de toda a caminhada, apercebi-me que esta proporciona momentos de convívio, quer entre professores como alunos e conseguimos conhecermo-nos no lado mais social e percebermos a pessoa por trás do aluno e do docente. No piquenique, quando estivemos exclusivamente com o corpo docente, foi muito bom ver o bom ambiente entre o grupo de EF, e mesmo connosco, EE, fizeram-nos sentir parte da comunidade.

Para concluir, apenas referir que foi um dia em que o fundamental foi estabelecer laços e momentos de partilha de experiências e diálogo, quer com os professores como com os alunos, e são momentos destes que também nos fazem crescer a nível social e pessoal e têm *transfer* para o ambiente que temos nas nossas aulas com a turma e na sala dos professores com os nossos colegas.

5.2 Socialização com a Comunidade Escolar

Como EE de EF, de forma precoce, o PC alertou-nos para a importância da socialização com toda a comunidade escolar, para que a nossa integração no meio educativo fosse realizada com sucesso.

Ao conviver e envolver-me com a comunidade escolar, acabo por estabelecer interações que “vão além dos muros da escola”. Estas interações fortalecem os laços entre a comunidade educativa, sendo fundamental para promover um significado de pertença e identidade comunitária. Assim, com a ajuda do PC, integramo-nos no grupo de professores de convívio, que come bolos e doces todas as quintas-feiras de manhã até à hora de almoço, onde alternadamente cada um é responsável por trazer a comida. O espírito de diálogo e interação entre todos é muito positivo e é bastante interessante compreender que, independentemente de sermos todos especializados em áreas distintas, a verdade é que temos algo em comum, o facto de todos sermos professores. Já por aí, na minha opinião, os professores têm todos de ter características em comum, nomeadamente em termos de cidadania e ética, e no caso do grupo de

professores que frequenta estes convívios, e pelas conversas que fomos tendo ao longo destes meses todos, foram acrescentando esses valores mais humanos e pessoais, indispensáveis para quem quer ser um docente respeitado e de rigor e qualidade.

Apresentação Geral

Nós, EE, estivemos a convite do nosso PC, no dia da Apresentação Geral do Conselho de Direção e dos Professores do Agrupamento de Escolas. Esta reunião/apresentação, do meu ponto de vista, acabou por ser bastante útil para mim, no sentido em que me senti mais integrado na dinâmica e cultura escolar e ter um entendimento mais amplo do meu papel como EE.

Em primeiro plano, procedeu-se à apresentação do diretor da Escola e restante conselho diretivo, tendo sido esta uma oportunidade para conhecer a hierarquia da instituição. A forma como fomos recebidos pelo restante corpo docente fez-nos sentir bem-vindos na instituição, sendo que todos mostraram-se dispostos a ajudar ao longo do nosso ano letivo. Além disso, também conhecemos o restante *staff* escolar, como os funcionários da escola, sendo que estes desempenham um papel essencial no funcionamento diário da instituição.

A reunião com o departamento de EF foi um momento importante, pois tivemos a oportunidade de nos apresentar e partilhar as nossas experiências anteriores, o que ajudou a criar relação com os restantes professores. Além disso, foram discutidas as turmas que cada um dos docentes iria lecionar, juntamente com o contexto e o seu enquadramento. Outro ponto a reter da reunião foi a discussão sobre as atividades a realizar no Dia Europeu do Desporto, em que foi proposto realizar um evento com modalidades e desportos que não constam do plano curricular. Também, outros eventos que já vêm sendo realizados ao longo dos vários anos letivos, como a caminhada BTT e o cortamato, foram igualmente discutidos. Todas estas atividades destacam a importância da EF nesta Escola e a forma como a valorizam. Finalmente, terminamos a reunião através de uma reflexão acerca do plano curricular e das modalidades a serem abordadas no próximo ano letivo, em que cada professor deu o seu parecer.

Para concluir, apenas referir que este dia se revelou bastante enriquecedor. Aprendi não apenas sobre a dinâmica escolar, mas também sobre a importância da discussão, reflexão e da cooperação de todos para o planeamento da nossa matéria de ensino.

Trabalho Colaborativo

Todos os anos nesta escola é proposto um trabalho colaborativo para os alunos, que tem como objetivo a criação de um ambiente inclusivo e agregador entre todos na turma, com vista a realizarem um trabalho comum. Esta tarefa visa a promoção de laços estreitos entre todos na turma e a estimulação do trabalho em equipa. Na EF fiquei responsável por monitorizar o trabalho colaborativo na minha turma residente. A turma estando dividida em pequenos grupos, em trabalhos colaborativos pelas diferentes disciplinas, uma parte trabalhava num debate que visava a inteligência artificial, uma outra um sarau de poesia, e um terceiro grupo teria de aperfeiçoar a marcha, ao ritmo da música “Grândola Vila Morena”. Inicialmente, os alunos estavam bastante relutantes em envolver-se no projeto, visto que teriam de fazer uma marcha do estilo fuzileiros, a lembrar o 25 de abril, e tinham igualmente que recitar um poema. À medida que os ensaios foram passando, a turma foi ficando cada vez mais autónoma e independente e a contribuir com bastantes ideias, tendo diálogos constantes de como aperfeiçoar este trabalho. Assim, acabei por ter um papel mais de gestor e de orientá-los para que não se atrapalhassem em demasiadas ideias.

Considero que estes trabalhos são importantes para as dinâmicas da turma, pois os alunos são obrigados a trabalhar em conjunto, num ambiente inclusivo, em que todos devem ter tarefas e papéis atribuídos e, por isso, se inicialmente eu próprio estava relutante, porque pensei que a turma não iria aderir e estava pouco envolvida e motivada, a verdade é que acabaram por ter uma boa prestação e por evoluir nas suas qualidades pessoais e sociais.

Dia do Agrupamento

Este dia foi em tudo diferente de todos os dias na escola. Quando eu era aluno nunca experienciei um dia do agrupamento em que os alunos fossem o ponto principal do mesmo. Eu, juntamente com os meus colegas estagiários, circulamos pela escola nas salas das várias turmas e pudemos ver o trabalho que cada turma tinha desenvolvido. No fundo fiquei a pensar se todos nós não ganharíamos mais em promover ações destas em que os alunos tivessem um papel pró-ativo e pudessem mostrar as suas capacidades criativas. Penso que este dia foi muito importante, porque funcionou quase como uma celebração em que os alunos, orgulhosamente, mostraram os seus trabalhos quer a professores, como a outras turmas. Os laços de proximidade nas turmas foram fortalecidos e, no caso da minha turma residente, isso foi bastante visível, visto que ao longo das semanas treinaram bastante, tanto para o sarau de poesia, como para a marcha do 25 de abril e ainda para o debate da inteligência artificial. Também a turma residente de um dos meus colegas EE superou as expectativas iniciais, ao realizar uma espécie de filme que conteve um lado criativo e inovador que ainda não tínhamos visto antes.

Resumindo, todo este dia teve um contexto também de animação social, porque não só as relações entre os próprios alunos foram desenvolvidas, como até entre os professores e alunos, e isto é fundamental para um bom ambiente de sala de aula, para que os alunos consigam estar à vontade no espaço aula, e mostrarem as suas verdadeiras potencialidades.

6. INVESTIGAÇÃO EM CONTEXTO DOCENTE

A influência das novas tecnologias nas aulas de Ginástica de Solo

Resumo

O presente estudo analisou a percepção dos alunos em relação à influência das novas tecnologias na modalidade de Ginástica de Solo. Em particular, procurou-se compreender de que forma as novas tecnologias influenciaram a aprendizagem e envolvimento dos alunos ao longo das aulas da referida modalidade. A recolha de dados foi realizada através de entrevistas de grupo focal, de natureza semiestruturada, a sete alunos. Recorreu-se à análise temática e a procedimentos indutivos para desenvolver uma compreensão mais elaborada das temáticas investigadas. Os resultados deste estudo reforçam a importância de estratégias como o vídeo-feedback e o vídeo-delay na compreensão teórica dos elementos gímnicos, bem como na percepção do movimento para aperfeiçoar os mesmos. Por sua vez, estas estratégias também potenciaram a existência de comportamentos de maior descontração e diversão, ainda que requeiram atenção e controlo por parte do professor para não comprometer a dinâmica da aula. Os dados do presente estudo reforçam a importância de envolver os alunos através de estratégias como o recurso à tecnologia, que estimulem a sua capacidade de percepção e autonomia, e que ao mesmo tempo sejam motivadoras e desafiantes.

PALAVRAS-CHAVE: NOVAS TECNOLOGIAS; VÍDEO-FEEDBACK; VÍDEO DELAY; TECNOLOGIA DIGITAL; GINÁSTICA DE SOLO.

Abstract

The current study analyzed the students' perception regarding the influence of new technologies in the Gymnastics. In particular, we sought to understand how new technologies influenced student learning and engagement throughout classes in that modality. Data collection was carried out through focus group interviews, of a semi-structured nature, with seven students. Thematic analysis and inductive procedures were used to develop a more elaborate understanding of the topics investigated. The results of this study reinforce the importance of strategies such as video feedback and video delay in the theoretical understanding of gymnastic elements, as well as in the perception of movement to improve them. In turn, these strategies also enhanced the existence of more relaxed and fun behaviors, even though they require attention and control on the part of the teacher so as not to compromise the dynamics of the class. The data from the present study reinforce the importance of involving students through strategies such as the use of technology, which stimulate their capacity for perception and autonomy, and which are at the same time motivating and challenging.

KEYWORDS: NEW TECHNOLOGIES; VIDEO FEEDBACK; VIDEO DELAY; DIGITAL TECHNOLOGY; GYMNASTIC.

6.1 Introdução

Atualmente, cada vez mais as novas tecnologias são parte integrante do cotidiano da sociedade moderna (Silva & Correa, 2014). Os estímulos desta era digital acabam por ser um desafio para o professor, tentando perceber como integrar e rentabilizar as novas tecnologias nas suas aulas e, conseqüentemente, puderem contribuir para serem mais atrativas e impactantes (Rohden, 2017).

Adotando a perspectiva construtivista da aprendizagem, em que o aluno não deve ser visto como um mero observador ou espectador de uma aula, mas antes como um participante ativo e interventivo da mesma (Light & Fawns, 2001), torna-se, por isso, essencial que os docentes promovam estratégias pedagógicas dinâmicas e interativas, capazes de envolver os alunos no processo educativo. Cabe aos docentes conseguirem adaptar as suas aulas ao contexto atual, recorrendo às tecnologias digitais como meios para auxiliar e motivar a formação plena dos estudantes (Camargo & Benvenuti, 2022). Como é natural, as condições materiais e até socioculturais da escola, bem como as próprias infraestruturas adjacentes a esta podem facilitar ou dificultar a implementação de novos meios tecnológicos (Gerick, et al., 2019).

As tecnologias, por si só, não mudam nada, mas podem servir como importantes ferramentas, que ao serem usadas adequadamente podem trazer vantagens ao processo pedagógico (Rohden, 2017). Neste sentido, é natural que este seja um tema amplamente discutido em contexto escolar, pois a introdução das novas tecnologias ao ambiente de aula desafia os métodos de ensino tidos como convencionais. Diferentes estudos referem que esta estratégia traz diversas vantagens, nomeadamente no que diz respeito à motivação e envolvimento dos alunos na disciplina (Engen, et al., 2018). No entanto, é importante ter a consciência que, apesar das suas potencialidades, as novas tecnologias também podem acarretar alguns problemas e constrangimentos nas dinâmicas das aulas, nomeadamente no que diz respeito à concentração e foco nas tarefas práticas solicitadas (Koekoek & Hilvoorde, 2019). A este respeito, importa salientar que, numa sociedade que recebe informações constantemente

de diferentes fontes, torna-se habitual, principalmente nos mais jovens, haver uma certa falta de noção do que corresponde à realidade ou não (Silva & Correa, 2014). Torna-se, então, fundamental perceber qual a importância das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem e o papel que o professor poderá adotar neste processo de ensino-aprendizagem (Silva & Correa, 2014). É, por isso, imperativo planejar de forma cuidada o uso das mesmas, para que estas se enquadrem na aula de forma estruturada e que sejam verdadeiramente úteis para a matéria de ensino que se está a lecionar (van Rossum & Morley, 2018). Por outras palavras, o objetivo principal deve continuar a ser sempre o de lecionar os conteúdos previstos e exigidos, tornando esta aprendizagem mais interessante, dinâmica e interativa.

Do vasto leque de novas tecnologias existentes e disponíveis, o presente estudo optou por selecionar duas com recurso à imagem em *vídeo-feedback*: o *QR Code* e o *vídeo-delay*. Esta opção recaiu sobre o facto de se acreditar que os alunos são cada vez mais movidos por estímulos visuais (Heynen, 2008), acabando por precisar de algo mais para os elevar do patamar de apenas reter a informação, não sendo apenas recetores da informação, pelo contrário envolvendo-se de forma mais dinâmica na aula e participando ativamente do seu rumo (John, et al., 2013). A maioria dos estudantes aprende através da representação visual (Gil-Garcia & Villegas, 2003) e, portanto, devem ser criadas oportunidades para que a aprendizagem ocorra dessa forma, através da demonstração, podendo ser aferido que estes estariam mais predispostos a reagir a estímulos de imagem, especialmente, de imagens que podem servir de inspiração ou espelho para o que pretendem fazer (Heynen, 2008)

No caso do recurso ao *QR Code* há a referência do tipo de exercício-modelo que se pretende fazer. Este tipo de aplicações móveis podem providenciar aos alunos diversas oportunidades para melhorar os seus desempenhos ao longo das aulas (Saprudin, et al., 2023), nomeadamente no que diz respeito a um acesso simples e interativo dos conteúdos lecionados e materiais dos vários exercícios e variáveis de progressão (Al-Sababha, 2024).

Por outro lado, no *vídeo-delay* há a exposição e observação real do movimento efetuado, autoavaliado pelo próprio ou avaliado pelo colega ou professor (Marron & Coulter, 2018; Walinga, et al., 2018). Ambas as ferramentas se enquadram na estratégia do *vídeo-feedback*, que se reflete em formatos de instrução em vídeo e de observação das próprias ações, fornecendo informação de análise aos professores e os próprios estudantes (Lee & Chang, 2020).

O *feedback* está irreversivelmente interligado ao processo de ensino-aprendizagem e tanto a correção do erro, como a emissão de informação é essencial para que o aluno tenha uma retenção dos movimentos a nível motor (Potdevin, et al., 2018). O *vídeo-feedback* é definido como uma ferramenta que reproduz ao aluno a sua própria imagem e movimento, de forma estática ou dinâmica (Heynen, 2008), apresentando-se como um *feedback* de natureza extrínseca, pois representa ações que não são diretamente visualizadas sem fonte externa (Potdevin, et al., 2018; Mödinger, et al., 2022).

Por sua vez, o aluno, ao ter esta percepção e imagem clara dos seus movimentos e ações, poderá melhorar o *feedback* intrínseco, que decorre da informação sensorial, gerada internamente, como resultado da execução de uma determinada tarefa ou movimento (Schmidt & Wrisberg, 2008). O *vídeo-feedback* é um dos recursos mais utilizados no contexto de treino de alto rendimento, através da análise do próprio desempenho e performance, pelo que é natural que nas escolas as procurem introduzir e experienciar cada vez mais como forma de melhorar as capacidades técnicas e motoras dos alunos específicas de cada modalidade (Jastrow, et al., 2022).

Têm sido realizados diversos estudos no sentido de perceber se a melhoria das capacidades motoras e técnicas em modalidades desportivas como a ginástica sofre alguma influência do recurso ao *vídeo-feedback* (Nowels & Hewit, 2018), tendo-se obtido resultados positivos. O estudo de Legrain, et al., 2015, em contexto escolar, mostrou que em escolas que tenham ao seu dispor meios tecnológicos – como por exemplo a gravação e disponibilização de vídeos – é percebido um nível superior de autorregulação e motivação associada à

autonomia quando comparado com os alunos que estejam mais inseridos num ensino mais tradicional, sem acesso a estas tecnologias.

O *vídeo-feedback*, juntamente com o *feedback* do professor, são as componentes que geram mais melhorias significativas nos alunos, nomeadamente na capacidade motora, técnica e funcional dos movimentos (Palao, et al., 2015). Ainda que vários estudos tenham incidido sobre a influência e efeito do vídeo-feedback na motivação e na aprendizagem dos alunos, a verdade é que continua a ser consensual que os professores têm um papel ativo pela influência do seu *feedback*, na qualidade das aulas (Roure, et al., 2019). Aliás, o *feedback*, contribui eficazmente para níveis de motivação intrínseca mais elevados (Deci, 1971). Foi também já demonstrado que o acesso ao *feedback* visual, em particular com o uso de vídeo-modelos realizados por especialistas e vídeos em que o modelo é o próprio praticante, melhoram significativamente o desempenho motor (Trabelsi, et al., 2022).

Pelo exposto, o presente estudo tem como objetivo analisar a perceção dos alunos em relação à influência das novas tecnologias na modalidade de Ginástica de Solo. Em particular, pretende-se compreender de que forma as novas tecnologias influenciam a aprendizagem e envolvimento dos alunos ao longo de uma UD de ginástica de solo.

6.2 Metodologia

6.2.1 Amostra

Os participantes deste estudo foram sete alunos (quatro do género feminino e três do género masculino), com uma média de idades nos 15 anos, que frequentavam o ensino secundário e inscritos na disciplina de EF, numa turma de 10º ano de escolaridade, do curso científico-humanístico de ciências e tecnologias. A identificação destes ao longo do artigo vai ser realizada tendo em conta o seu género e nível de desempenho, para assim preservar a informação

relativa à sua identidade, garantindo a confidencialidade e anonimato dos alunos participantes. A escolha dos participantes teve como base o método de amostragem por conveniência em virtude de estarem a frequentar a turma lecionada pelo professor em questão (Patton, 2002). O método de seleção deste grupo focal teve em consideração a constituição de um grupo heterogêneo, com alunos com diferentes níveis de desempenho, de ambos os géneros e distintos níveis de envolvimento e motivação. Os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo e participaram de forma voluntária.

6.2.2 Desenho do estudo

Para a aplicação na prática do estudo, o primeiro passo foi, juntamente com o restante NE, definirmos a sequência de elementos gímnicos que os alunos teriam de realizar na avaliação prática. Os elementos gímnicos abordados ao longo das aulas foram o rolamento à frente engrupado, rolamento à frente de membros inferiores afastados, rolamento à retaguarda engrupado, rolamento à retaguarda com membros inferiores afastados, apoio facial invertido, roda, ponte, vela e as respetivas ajudas. Para cada um desses elementos, foi criado um vídeo com feedback específico (vídeo-feedback) que era acedido através de um *QR Code*. Neste estavam descritas as progressões dos critérios de sucesso, erros comuns de cada movimento, instruções com a respetiva demonstração visual, bem como explicações sobre como ajudar os colegas, garantindo as melhores condições de segurança. Era permitido que os alunos trouxessem para as aulas os seus telemóveis para fazer o *scan* dos *QR Codes*, tendo acesso constante e contínuo ao *feedback* durante o processo de aprendizagem.

As aulas foram organizadas em estações de trabalho, sendo disponibilizado em cada uma um documento com um ou mais *QR Codes* em função do elemento gímnico a realizar. Em cada estação os alunos trabalhavam de forma autónoma, desenvolvendo o trabalho em grupo ou em pares. Eu monitorizava o desenvolvimento das tarefas, acompanhando as progressões e as ajudas, até conseguirem realizar o movimento completo. Para os alunos que estavam num nível mais avançado, havia também um *QR Code* com a sequência

completa dos exercícios, para que pudessem treinar a sequência e visualizar os aspetos críticos de cada movimento.

Na estação do elemento gímico da roda, foi instalado um *tablet* sendo suportado por um tripé, com o software *BAM Video Delay*, que filmava os alunos a alguns metros do praticável, aplicando um *delay* de vários segundos. Desta forma, os alunos visualizavam o próprio desempenho após a execução do movimento, promovendo uma análise real. Este equipamento foi utilizado na estação roda, pelo facto de os alunos apresentarem dificuldades mais visíveis neste elemento durante a AD. Nas últimas aulas, os alunos começaram a praticar a sequência gímica completa, tendo o suporte do software, que conseguia filmar grande parte do praticável, possibilitando a visualização dos seus desempenhos. O trabalho a pares foi essencial nesta fase, visto que os alunos que formavam pares, assistiam juntos aos vídeos das sequências realizadas pelos colegas e, com o apoio do professor, identificavam erros comuns e também aspetos positivos na sua prática, havendo uma consciencialização real dos movimentos.

Durante os sete blocos de 90 minutos da UD, fui ajustando os vídeos, destacando alguns *feedbacks* em determinados elementos que considerei que os alunos estariam a ter mais dificuldades, visto que inicialmente os vídeos tinham bastante informação escrita, e portanto retirei alguma informação, destacando apenas no máximo três pontos críticos a serem assinalados.

6.2.3 Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

A recolha de dados qualitativos concretizou-se através de entrevistas de grupo focal, de natureza semiestruturada, com um guião pré-definido, com questões abertas (ver Anexo 13), com o intuito de compreender e incidir sobre a percepção dos participantes em relação às suas experiências acerca das estratégias implementadas. As questões principais foram as seguintes:

1. Na vossa opinião, qual o objetivo de termos a câmara a gravar e a fazer *delay* dos vossos movimentos?
2. Na vossa opinião, os vídeos com *QR Codes* de que forma influenciou a vossa compreensão e aprendizagem dos elementos ginásticos? Porquê?
3. Acharam interessante a utilização destas tecnologias? Podiam ter sido aplicadas de outra forma?
4. De que forma se sentiram em relação à vossa motivação e envolvimento para praticar ginástica de solo antes e depois de começar a utilizar as novas tecnologias (vídeos com *QR Codes* e *BAM Video Delay*)? Houve mudanças? Quais?
5. Mais motivados e entusiasmados? Para se verem na imagem ou para perceberem outra coisa? O QUÊ em particular?
6. Após verem as imagens no *BAM Video Delay* e identificarem os pontos que não estavam tão bem, como se sentiam em termos de confiança para a próxima tentativa? O que contribuía para isso?
7. Sentiram alguma dificuldade em usar os *QR Codes* ou o *Delay*? Qual?
8. Ajudou em alguma coisa os *QR Codes/BAM Video Delay*? Em Quê?
9. De que forma acham que as novas tecnologias poderiam ser melhoradas para tornar o processo de aprendizagem ainda mais eficaz?

Ao longo da entrevista, foram colocadas questões complementares, relacionadas com a temática abordada, consoante as respostas dos entrevistados. A escolha desta metodologia visou promover a interação e discussão entre os participantes sobre um tema específico, proporcionando assim uma visão ampla e diversificada sobre o assunto (Krueger, 2014).

A entrevista em grupo focal ocorreu numa sala de aula, com os participantes posicionados ao redor de uma mesa. A conversa durou aproximadamente 35 minutos e foi gravada com um telemóvel colocado no centro da mesa. Posteriormente, a gravação foi transcrita de forma literal.

A entrevista foi conduzida por um moderador, que realizava as perguntas que estavam no guião. A maioria das perguntas foram colocadas de forma aberta a todos os participantes, para potenciar um ambiente mais informal e descontraído que permitisse a cada um ter a liberdade de intervir e expressar aquilo que realmente pensava. Em alguns casos, especialmente no início da entrevista, foi solicitada a opinião específica de alguns participantes para garantir que todos tivessem a oportunidade de se expressar e comesçassem a sentir-se mais à vontade para responder às questões.

6.2.4 Procedimentos de análise de dados

De acordo com diversos autores, como Bloor, et al., (2000), e Morgan, et al., (1998), é possível agrupar a realização de uma entrevista focal em diversas fases, entre as quais a análise dos dados. Para a análise dos dados qualitativos recorreu-se à análise temática (Clarke & Braun, 2017) com o objetivo de compreender a perceção dos alunos acerca do impacto das estratégias implementadas nas aulas de ginástica de solo. O primeiro passo consistiu em escutar o áudio com as respostas dadas pelos alunos, para maior familiarização com todo o conteúdo e assimilar as informações mais importantes da entrevista. Em seguida, procedeu-se à organização dos dados, tendo sido preservado a autenticidade das interações dos alunos entre si.

Após a realização da transcrição, a entrevista foi dividido por diferentes etapas: através da codificação, em que foram atribuídas categorias e subcategorias, destacando-se os temas já abordados e explorados do próprio guião, bem como novas temáticas que foram surgindo com a entrevista; através do armazenamento e interpretação, em que foram agrupadas as várias categorias em tabelas no programa Excel (ver Anexo 13), com os vários excertos dos participantes que suportavam as temáticas destacadas, e posteriormente conseguindo realizar uma análise das mesmas.

Os resultados serão apresentados através de alguns excertos que ilustram a perceção dos alunos em relação às estratégias implementadas, transmitindo a forma como experienciaram a utilização das diferentes ferramentas e o impacto das mesmas na sua aprendizagem.

6.3 Resultados

Uma das temáticas mais referidas e analisadas pelos participantes foi a melhor percepção e compreensão do movimento, indo ao encontro do estudo de Aranha & Gonçalves (2012), em que verificou que o *vídeo-feedback* influencia em grande parte a aprendizagem cognitiva dos alunos e amplifica a sua capacidade de auto percepção. Esta facilitação das componentes críticas de cada elemento gímico levou a que os alunos mais facilmente compreendessem a estratégia, como podemos visualizar através de alguns excertos:

“Eu acho que o objetivo era para nos ajudar a ver os nossos erros ou complicações que tínhamos. Para depois melhorarmos ou aprender melhor, não só com os vídeos, mas também com a câmara.” (Aluno com desempenho baixo, género masculino).

“Acho que o facto de ter lá aquilo que eles têm que fazer e aquilo que eles não devem fazer, acho que isso ajuda porque eles têm uma percepção de como é que vão fazer e prever (...)”. (Aluna com desempenho elevado, género feminino).

É possível usar a tecnologia como forma de demonstrar aos alunos imagens, exemplos, ilustrações do movimento que queremos que estes realizem, de forma correta, para que assim tenham uma melhor compreensão da forma como o devem realizar (de Miranda, 2008). Também Morrison & Reeve (1988) acreditam que a estratégia em análise não é somente importante pelo *feedback* em si, mas também como forma de os alunos terem uma compreensão mais aprofundada do movimento a executar.

Relacionado com a melhor percepção dos movimentos está a identificação das próprias fragilidades e erros como forma de melhorar o desempenho (Möding, et al., 2022) – a representação visual dos movimentos e o *feedback* em vídeo como estratégias ajudam a reduzir os erros. E, a este respeito, importa frisar que os próprios alunos conseguiram compreender esse processo declarando:

“Acho que é importante porque vai ajudar a gente a ver o que é que tem que fazer e alguns erros comuns. E estavam lá todos discriminados. E também, no final, tinha um vídeo com o movimento (...).” **(Aluna com desempenho elevado, género feminino)**

“(...) era uma forma de eu, também em casa, conseguir interiorizar o que eu tinha de fazer e certo” **(Aluna com desempenho baixo, género feminino).**

Por outro lado, os alunos perceberam que o envolvimento e motivação nas tarefas foram superiores ao ocorrido em anos anteriores, tendo sido um aspeto deveras apontado:

“Eu acho que promove muito o nosso empenho e também a forma como vamos realizar as coisas, uma vez que nós, por exemplo, estamos habituados a utilizar as tecnologias em quase tudo, e acho que colocar isso em conceito de sala de aula ajuda-nos muito também a promover a nossa atitude quanto à modalidade” **(Aluna com desempenho elevado, género feminino).**

“Eu acho que nós, os alunos, empenhávamo-nos mais, a fazer as tarefas.” **(Aluna com desempenho baixo, género feminino).**

Relacionam também com a motivação, o facto de a aula ser mais interativa:

“Faz com que ela seja mais interativa. (...) E acho que isso é muito bom, e também sendo isso com o QR Codes, faz com que a aula seja mais interativa e que estejamos mais motivados para o fazer.” **(Aluna com desempenho elevado, género feminino).**

“Eu acho que mesmo em relação à turma, daquilo que eu tenho visto ao longo dos anos, eu acho que este ano foi muito diferente, principalmente por causa das tecnologias que nós usámos. Por isso acho que a nossa turma teve essa evolução maior em relação aos outros (...).” **(Aluna com desempenho elevado, género feminino).**

Esta afirmação vai ao encontro do que Koekoek & Hilvoorde (2019) reiteram, nomeadamente de que o uso de novas tecnologias – como é o caso dos *smartphones*, *tablets* e *vídeo-feedback* – influenciam a forma como os alunos se envolvem nas respetivas modalidades desportivas e, por consequência, o modo como estes consolidam as competências requisitadas.

Os próprios alunos tiveram a perceção que conseguem realizar uma avaliação das próprias capacidades e habilidades do movimento, o que corrobora os resultados apresentados por Potdevin, et al., (2018), que num estudo semelhante de comparação entre dois grupos de alunos (um orientado por *vídeo-feedback* e outro sem orientação do *vídeo-feedback*), em exercícios de ginástica, obteve melhorias, ao longo das aulas, no grupo que era orientado por *vídeo-feedback* no parâmetro de autorregulação e autoavaliação. Estes conceitos de avaliação, autoavaliação e, ainda, heteroavaliação foram igualmente referidos pelos alunos, devido à sua perceção dos seus níveis de execução:

“Por exemplo, no exercício da roda, ele, muitas vezes, pensava que estava a fazer a roda direita e que estava a esticar as pernas. Mas sendo que ele estava sempre com as pernas fletidas. E eu tentava dizer isso e só depois de ele vir à aplicação, ele é que se apercebeu dos erros que estava a fazer. E por isso ajudou a ele melhorar.” **(Aluno com desempenho baixo, género masculino).**

“Mas eu acho que, no fundo, a aplicação ajudou também a nós a autoavaliarmos. Então, o nosso colega ter acesso ao vídeo, com delay, ajudava imenso nisso.” **(Aluna com desempenho elevado, género feminino).**

O uso das novas tecnologias de vídeo apresenta um conjunto de vantagens, entre as quais, destacar o aluno como um agente ativo da sua própria aprendizagem, como também permitir aos alunos corrigirem os próprios erros individualmente (Boyer, et al., 2009). De acordo com Ryan, et al. (1985), a motivação está diretamente associada com a autonomia. E a verdade é que os alunos demonstraram o resultado que obtiveram a este respeito, mais

propriamente ao nível do aumento da motivação e da segurança nas próprias capacidades. Isto é facilmente comprovado através das seguintes expressões:

"Sim, e apesar de perdermos tempo a visualizar os nossos erros, esse tempo era utilizado para depois podermos aprender melhor e mais facilmente os próximos exercícios (...)." (Aluno com desempenho baixo, género masculino).

"Eu acho que depende de pessoa para pessoa, porque eu acho que há pessoas que se sentem mais confortáveis só a ver elas próprias e não ter a opinião dos outros". (Aluna com desempenho elevado, género feminino)

Também, a própria autoestima e autoconfiança, em termos de imagem, são fatores que podem apresentar melhorias:

"Ainda por cima as meninas são assim bem vaidosas" [Menina com Desempenho Elevado (CI) corrobora: "Não só as meninas, não é?"]

Através deste processo, os alunos sentiram que ao mesmo tempo que autonomizavam a sua aprendizagem, também incrementavam a sua capacidade de autorreflexão sobre os próprios erros; uma das fases cíclicas do processo de autorregulação (Zimmerman, 2000). Daí, reconhecerem o valor de, no PA, se combinarem as duas estratégias:

"Eu acho que, pelo menos, em ginástica de solo, não teria funcionado se fossem separadas. Porque nós vemos nos QR Codes os erros que íamos fazer (...). Então, acho que a junção dos dois foi muito mais benéfica, (...), porque assim quando nós fôssemos ver aquilo que iríamos fazer na aplicação, já teríamos em mente aquilo que nós estávamos a fazer de bem e aquilo que nós estávamos a fazer de mal." (Aluna com desempenho elevado, género feminino).

"É assim, se fossem separados também funcionariam mas teriam menos desempenho e seria mais difícil para ver as nossas dificuldades porque, tal como a Beatriz disse, elas complementam-se e acabam por se

ajudar umas às outras." (Aluno com desempenho baixo, género masculino).

No entanto, os alunos também destacaram a importância da entreajuda e cooperação dos colegas, sendo este um dos aspetos que devem ser potenciados nas aulas de EF, assim como o trabalho de equipa (Opstoel, et al., 2020).

"Eu acho que houve muita ajuda, não só nos pares e nos trios, mas eu acho que toda a turma se ajudou, (...). (...), as pessoas que tinham mais capacidades na modalidade, acho que ajudaram muito os outros, e não havia pares e trios disso, acho que todos nos ajudámos." (Aluna com desempenho elevado, género feminino).

"Também foi uma boa forma de nós (...) sabermos como aparecer nos QR Codes para ajudarmos os outros. Não só nós próprios, mas também podemos conseguir ajudar os outros" (Aluno com desempenho baixo, género masculino).

O *feedback* do professor também foi referido como um aspeto a ser reforçado pela ajuda e segurança nos movimentos realizados pelos alunos. No estudo de Nowels & Hewit (2018), foram constatadas melhorias nos exercícios de ginástica, na aprendizagem, no grupo que era auxiliado por *vídeo-feedback* juntamente com o *feedback verbal*. Ao haver visualização, no vídeo, do movimento que tinham acabado de realizar, houve maior segurança e um maior rigor, havendo também uma potencialização da correção do erro (Boyer, et al., 2009).

" (...) com esta aplicação, os QR Codes, eu senti-me muito mais segura, e também com o meu par, senti-me muito mais segura, porque era uma forma de eu também em casa, conseguir interiorizar o que eu tinha de fazer decerto." (Aluna com desempenho baixo, género feminino).

"E assim podíamos visualizar o que nós estávamos a fazer de errado também. E também tínhamos os professores estagiários, ou

mesmo o professor normal, a ajudar-nos a ver também e a refletir sobre os nossos erros.” (Aluna com desempenho baixo, género feminino).

Estas estratégias, de *vídeo-feedback* e de *vídeo-delay*, permitem aos alunos compararem os seus próprios erros e, ainda, a desafiarem-se a eles mesmos, identificando os efeitos deste processo e debruçando-se sobre o impacto que os mesmos têm na sua evolução motora. Estes resultados são semelhantes aos resultados obtidos no estudo de Palao, et al., (2015), em que houve melhorias visíveis no desempenho das habilidades e técnica de movimento com o uso do *vídeo-feedback*, o que se traduziu nos resultados em geral.

"Destas poucas aulas que tivemos, notou-se a evolução de certos alunos. Por exemplo, o meu par, (...), ele não sabia fazer um ou dois exercícios e depois para o final só precisa de ajuda em um deles." (Aluno com desempenho baixo, género masculino).

"E acho que também esse avanço conseguiu-se ver pelas notas que nós conseguimos obter, que eram notas que tenho certeza que nos anos anteriores nós não teríamos conseguido obter. E este ano melhorou muito (...)." (Aluna com desempenho elevado, género feminino).

6.4 Conclusões, Limitações e Sugestões

Depois de implementadas as ferramentas, num universo de 25 alunos, decorrente daquilo que foi a perceção dos alunos que participaram na entrevista focal, conseguiu-se chegar a um conjunto de conclusões. Algumas imediatas, notadas pelos próprios alunos, e outras que inclusive afetaram e influenciaram o papel, e a atuação, não só dos alunos, mas do professor.

Este estudo demonstrou que o uso de novas tecnologias, como o *QR Code* e o *vídeo-delay*, na modalidade de Ginástica de Solo, teve uma influência positiva na evolução dos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem. Os alunos destacaram a importância destas ferramentas no aumento da

motivação, autonomia, autoconfiança e segurança na execução dos movimentos, além da melhoria no conhecimento teórico e aplicação prática.

Assim, podemos concluir que o papel e trabalho do professor não é substituível pela tecnologia, por muito que esta esteja bastante evoluída, e que mesmo ao implementá-la nas aulas, esta é mais uma ferramenta que está ao dispor e cabe ao próprio professor potenciar, gerir e promover a sua utilização, para que tenha sucesso.

Em relação ao *QR Code*, este destaca-se como uma ferramenta tecnológica que desperta curiosidade aos mais jovens e, tal como já foi referido anteriormente, até pela questão visual e apelativa, que desde logo se reflete na motivação e o papel ativo que os alunos assumem. O *vídeo-delay* destaca-se por ser uma ferramenta de observação e vídeo-análise que se aplica ao desporto de alto rendimento para aperfeiçoar a nível técnico e tático na modalidade em questão, podendo também ser utilizado no contexto escolar. Os alunos perceberam que as duas ferramentas, aplicadas em conjunto, apresentaram aspetos complementares, através da conjugação do saber teórico com a aplicação prática do movimento.

Alguns aspetos relacionados à aplicação do *QR Code* poderiam ter sido melhor rentabilizados. Inicialmente, houve um maior entusiasmo na sua utilização, mas com o tempo, acabou por gerar alguma monotonia e rotina. Uma das atividades que poderia ter dinamizado o uso desta ferramenta seria a realização de um *quiz* de conhecimentos, quer fosse na parte inicial ou no final da aula, com uma componente competitiva entre grupos ou até individualmente, para envolver ainda mais os alunos e proporcionar uma motivação extra para a aprendizagem. No vídeo delay, principalmente pela natureza da aplicação, existem alguns aspetos que podem afetar a dinâmica da aula, a nível do controlo da turma, nomeadamente pela distração que a tecnologia pode causar.

Podemos claramente verificar que, em determinados momentos da aula, os alunos tiveram momentos de maior relaxamento e distração, que claramente retirou-lhes algum foco das tarefas, e desta forma, o propósito da aplicação foi desvirtuado. Por outro lado, também se conclui, que também dá para abstrair da

tensão, por vezes constante, que está implícita numa aula, em que os alunos têm que estar constantemente concentrados e focados, e também será importante haver estes momentos, para que o ambiente da aula também seja de maior descontração e diversão.

Outro aspeto, que poderá ser prejudicial na utilização desta aplicação, relaciona-se com as dinâmicas de relação professor-aluno. Ou seja, como já foi referido anteriormente, através desta ferramenta os alunos podem desenvolver diferentes competências, quer ao nível da autonomia, da motivação e da própria autoconfiança em se autoavaliarem de forma segura. No entanto, o papel do professor continua a ser fundamental para a supervisão desse mesmo *feedback* e para orientar o aluno nos erros em comum, tornando-se importante que o docente tenha um papel ativo na transmissão das suas correções, e que a aplicação seja um meio para que a sua comunicação seja mais clara.

Quando comparamos as duas ferramentas, nos aspetos que poderiam ser melhorados, consegue-se perceber que as duas têm em comum o facto de poderem auxiliar o professor na transmissão dos conteúdos e conhecimentos, permitindo que o professor consiga dar mais autonomia e liberdade aos alunos, o que facilita bastante a gestão da aula.

Não obstante os resultados terem sido positivos, a curta duração da UD (sete blocos de 90 minutos) limitou o tempo disponível para a adaptação dos alunos às novas ferramentas, acabando por prejudicar a eficácia de utilização das mesmas. Outro aspeto que acaba por ser relevante mencionar, relaciona-se com o facto de apenas terem sido recolhidos dados qualitativos, pelo que se recomenda que, em investigações futuras, seja possível recolher dados quantitativos, nomeadamente para a comparação entre diferentes grupos, um que seja ensinado através do auxílio das novas tecnologias e outro com base nos métodos mais tradicionais de ensino, para se perceber as diferenças entre os mesmos.

Em estudos futuros, seria também interessante, em relação ao *vídeo-delay*, perceber a influência dos diferentes ângulos de imagem num espaço que fosse maior, que permitisse a reprodução de imagens de mais alunos e

potenciando o tempo de análise de desempenho. Também, seria interessante perceber a aplicabilidade destas estratégias nos JDC, até para desconstruir a ideia referida por dois dos participantes, de que estas ferramentas apenas seriam apenas aplicáveis em desportos individuais e ações mais isoladas.

Em suma, as implicações para a prática são claras: a utilização de tecnologias como o *QR Code* e o *vídeo-delay* pode atualizar e modernizar o ensino e aumentar o envolvimento dos alunos. Para os professores, a rentabilização de novas estratégias digitais possibilita o desenvolvimento da autonomia e da motivação dos alunos, enquanto proporciona um feedback mais individualizado e personalizado.

6.5 Referências bibliográficas

- Al-Sababha, K. M. (2024). The effect of using a QR code-enhanced brochure on students' knowledge and skill learning outcomes. *Edelweiss Applied Science and Technology*, 8(2), 84-99.
- Aranha, Á., & Gonçalves, F. (2012). The importance of video-feedback and instruction. *Journal of Physical Education and Sports Management*, Vol. 3(1).
- Bloor, M., Thomas, M., & Frankland, J. (2000). Focus groups in social research. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- Boyer, E., Miltenberger, R. G., Batsche, C., & Fogel, V. (2009). Video modeling by experts with video feedback to enhance gymnastics skills. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 855-860.
- Camargo, A., & Benvenutti, F. (2022). *Uso de Novas Tecnologias nas Aulas de Educação Física*. Uninter.
- Clarke, V., & Braun, V. (2017). *Evaluating and reviewing TA research: A checklist for editors and reviewers*. Auckland, New Zealand: The University of Auckland.

- de Miranda, M. A. (2008). Pedagogical content knowledge and technology teacher education: Issues for thought. *Journal of the Japanese Society of Technology Education*, 50(1), 17-26.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of personality and Social Psychology*, 18(1), 105.
- Engen, B. K., Giæver, T. H., & Mifsud, L. (2018). Wearable technologies in the K-12 classroom—Cross-disciplinary possibilities and privacy pitfalls. *Journal of Interactive Learning Research*, 29(3), 323-341.
- Gerick, J., Eickelmann, B., & Labusch, A. (2019). Schulische Prozesse als Lern- und Lehrbedingungen in den ICILS-2018-Teilnehmerländern. 173-203.
- Gil-Garcia, A., & Villegas, J. (2003). Engaging Minds, Enhancing Comprehension and Constructing Knowledge through Visual Representations. *Journal of Psychology*, 75, 227-233.
- Heras-Fernández, R., Fernández-Rivas, M., Espada, M., & Anguita-Acero, J. (2024). Achievement motivation of Physical Education students to learn traditional dances by means of QR codes in higher education. *Aula Abierta*, 53(2), 159-168.
- Heynen, C. (2008). Viewing and visual representation in the physical education classroom. *Strategies*, 22(1), 25-30.
- Jastrow, F., Greve, S., Thumel, M., Diekhoff, H., & Süßenbach, J. (2022). Digital technology in physical education: a systematic review of research from 2009 to 2020. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 504-528.
- John, J. K., Kim, E., Tu, H., Zhang, J., Loeb, J. A., & Xu, Y. (2013). Multifunctional chronic 3D electrode arrays based on a simple folding process. Em *In 2013 Transducers & Eurosensors XXVII: The 17th International Conference on Solid-State Sensors, Actuators and Microsystems Transducers & eurosensors XXVII* (pp. 1476-1479). IEEE.

- Koekoek, J., & Hilvoorde, I. (2019). *Digital Technology in Physical Education*. Routledge.
- Kok, M., Komen, A., Capelleveen, L., & Kamp, J. (2020). The effects of self-controlled video feedback on motor learning and self-efficacy in a Physical Education setting: an exploratory study on the shot-put. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(1), 49-66.
- Krueger, R. A. (2014). Focus groups: A practical guide for applied research. *Sage publications*.
- Lee, J., & Chang, S. H. (2020). Video-Based Learning: Recommendations for Physical Educators. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 92(2), 3-4.
- Legrain, P., Gillet, N., Gernigon, C., & Lafreniere, M.-A. (2015). Integration of information and communication technology and pupils' motivation in a physical education setting. *Journal of teaching in Physical Education*, 34(3), 384-401.
- Light, R., & Fawns, R. (2001). The Thinking Body: Constructivist Approaches to Games Teaching in Physical Education. *Melbourne Studies in Education*, 42(2), 69-87.
- Marron, S., & Coulter, M. (2018). Experiences of using iPads in physical education teacher education. In *Digital Technology in Physical Education* (pp. 242-256). Routledge.
- Möding, M., Woll, A., & Wagner, I. (2022). Video-based visual feedback to enhance motor learning in physical education—a systematic review. *German journal of exercise and sport research*, 52(3), 447-460.
- Morgan, D. L., Krueger, R. A., & King, J. A. (1998). *The focus group guidebook*. Sage.
- Morrison, C. R., & Reeve, E. J. (1988). Effect of instruction and undergraduate major on qualitative skill analysis. *Journal of Human Movement Studies*, 15(6), 291-297.

- Nowels, R. G., & Hewit, J. K. (2018). Improved learning in physical education through immediate video feedback. *Strategies*, 31(6), 5-9.
- Opstoel, K., Chapelle, L., Prins, F., Meester, A., Haerens, L., Tartwijk, J., & Martelaer, K. (2020). Personal and social development in physical education and sports: A review study. *European Physical Education Review*, 26(4), 797-813.
- Palao, J. M., Hastie, P. A., Cruz, P. G., & Ortega, E. (2015). The impact of video technology on student performance in physical education. *Technology, Pedagogy and Education*, 24(1), 51-63.
- Patton, M. (2002). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London: Sage Publications.
- Potdevin, F., Vors, O., Huchez, A., Lamour, M., Davids, K., & Schnitzler, C. (2018). How can video feedback be used in physical education to support novice learning in gymnastics? Effects on motor learning, self-assessment and motivation. *Physical education and sport pedagogy*, 23(6), 559-574.
- Rohden, R. (2017). *Uso das Tecnologias nas Aulas de Educação Física Escolar. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para titulação no Curso de Pós-graduação lato sensu em Ciências e Tecnologia, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Centro Tecnológico de Joinville*, 1-14.
- Roure, C., Meárd, J., Lentillon-Kaestner, V., & Flamme, X. (2019). The effects of video feedback on students' situational interest in gymnastics. *Technology, Pedagogy and Education*, 28(5), 563-574.
- Ryan, E. L., Ryan, R. M., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Toward an organismic integration theory: motivation and development. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, 113-148.

- Saprudin, S., Wujarso, R., & Andhitiyara, R. (2023). The Urgency of Transformation Digital in Education Institution. *Jurnal STEI Ekonomi*, 32(1), 16-22.
- Schmidt, R. A., & Wrisberg, C. A. (2008). Motor learning and performance: A situation-based learning approach. *Human kinetics*.
- Silva, R., & Correa, E. (2014). Novas Tecnologias e Educação: A Evolução do Processo de Ensino e Aprendizagem na Sociedade Contemporânea. *Educação & Linguagem* 1(1), 23-35.
- Trabelsi, O., Gharbi, A., Souissi, M. A., Mezghanni, N., Bouchiba, M., & Mrayeh, M. (2022). Video modeling examples are effective tools for self-regulated learning in physical education: Students learn through repeated viewing, self-talk, and mental rehearsal. *European Physical Education Review*, 28(2), 341-360.
- Tramšek, T. (2020). Filming and Viewing with Time Delay in Physical Education. *Expanding Horizons: Business, Management and Technology for Better Society*, 1-41.
- van Rossum, T., & Morley, D. (2018). The role of digital technology in the assessment of children's movement competence during primary school physical education lessons. Em *Digital technology in physical education* (pp. 48-68). Routledge.
- Walinga, W., Consten, A., Driel, G., & Kamp, J. (2018). Using digital technology in physical education to students' learning phase. Em *Digital Technology in Physical Education* (pp. 181-203). Routledge.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. Em *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic press.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Posso referir que, olhando para trás, para todo o caminho que percorri, afirmo com toda a veemência que este foi ano com mais desafios, obstáculos e dificuldades da minha vida académica, mas, ao mesmo tempo, o mais compensador. Entrei neste mestrado como forma de construir uma alternativa viável ao treino desportivo, que é a minha paixão, mas saio daqui com a certeza que o meu futuro passa por ser professor de EF. O meu percurso começou por ser quase uma obrigação e acabou por ser uma “montanha russa” de emoções que me fez desenvolver a todos os níveis, emocional, pessoal e profissional.

Uma das competências que levo para o resto da minha vida profissional relaciona-se com saber lidar com o erro, porque nunca me tinha posto numa posição de refletir constantemente sobre o mesmo, e de esmiuçar o mesmo. No fundo, é este o caminho pelo qual o PC e a PO nos tentaram orientar a mim e ao NE desde o início, o da excelência. Face àquilo que eram as minhas expectativas iniciais, considero que estas foram ultrapassadas em larga margem, naquilo que foi a minha aprendizagem ao longo deste ano letivo, de ter de lidar com problemas “reais”, de ao mesmo tempo pensar num determinado número de aspetos de planeamento, quer de aulas, como de UD, tendo em conta as dificuldades dos alunos, a sua individualidade e, ao mesmo tempo, o contexto e a gestão que é necessária para ter um ambiente positivo.

O caminho, contudo, não termina aqui, pois vou continuar a querer adquirir formação complementar nas diversas áreas, como por exemplo no *fitness* e na aptidão física, que se têm revelado como áreas que são cada vez mais relevantes para consciencializar os alunos para a importância da prática de exercício físico de forma autónoma. Também, a prática desportiva de alunos com NEE, que cada vez mais é uma realidade inerente à nossa prática profissional, é uma fragilidade que vou procurar colmatar com a realização de formações. Considero, que esta área é tão rica e ao mesmo tempo, tão abrangente, que o estudo nunca pode terminar, e o EP deu-me essa noção. Quem vai à procura do conhecimento, vai planear melhor e vai estar melhor preparado para responder aos desafios impostos.

Em suma, referir que a evolução demonstrada pelos alunos ao longo do ano letivo é recompensador e é algo que me faz ter certeza de que esta profissão deve ser valorizada e dignificada. Cabe a cada um de nós, professores, assumir essa responsabilidade e transmitir aos alunos a nossa paixão, contagiá-los com a nossa energia, e o mais importante de tudo, ensiná-los.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2005). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Andrade, J., Cruz, A., Patrício, D., Correia, R., & Marques, A. (2020). Viabilidade do planeamento por etapas: visão dos estudantes-estagiários. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 6(1), 62-67.
- Antunes, F., Prado, K., & Krug, H. (2011). A relevância das experiências no processo reflexivo de professores... de educação física. *XVI Seminário interinstitucional de Ensino. Pesquisa e Extensão*. (pp. 1-4). Universidade no Desenvolvimento Regional.
- Araújo, F., & Diniz, J. (2015). Hoje, de que falamos quando falamos de Avaliação Formativa? *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (39), 41-52.
- Batista, P., Moura, A., & Graça, A. (2019). Avaliação como ponte entre o ensinar e o aprender: Estratégias e exemplos para uma reconfiguração da avaliação em educação física. Em *Avaliação em Educação Física: Perspetivas e desenvolvimento* (pp. 99-114).
- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física (3ª ed)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- 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*, 17 (S1), 66-74.
- Bossle, F. (2002). Planejamento de ensino na educação física - Uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento* 8 (1), pp. 31-39.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of physical education*, 18(1), 5-8.

- Cardoso, I., Batista, P., & Graça, A. (2014). Aprender a ser professor em comunidade de prática: um estudo com estudantes estagiários de Educação Física. Em P. Batista, A. Graça, & P. Queirós, *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física*. FADEUP.
- Cardoso, I., Paula, B., & Graça, A. (2016). A Identidade do Professor de Educação Física: Um Processo Simultaneamente Biográfico e Relacional. *Movimento*, 22(2), 523-538.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade portuguesa de educação física*, 10-11, pp. 135-151.
- Claro Jr, R., & Filgueiras, I. (2009). Dificuldades de Gestão de Aula de Professores de Educação Física em Início de Carreira na Escola. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 8(2).
- Clemente, F. M. (2014). Uma visão integrada do modelo teaching games for understanding: adequando os estilos de ensino e questionamento à realidade da educação física. *Revista brasileira de ciências do esporte*, 36(2), 587-601.
- Costa, C., Amaro, G., & Gasparin, V. (2021). Modelo de Ensino Instrução Direta (MID): principais características e contribuições. Em L. Arantes, M. Santos, M. Frota, & M. Holanda, *Educação Física e Modelos de Ensino dos Esportes: conceitos, características e aplicações*, 10.
- Da Costa, I. T., Greco, P. J., Mesquita, I., & Garganta, J. (2010). Teaching Games for Understanding (TGfU) como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos. *Revista Palestra*, 10, 69-77.
- de Moraes, J. C., & Pereira, S. (2018). O Trabalho com Regras e Limites em Aulas de Educação Física na Educação Infantil: A Visão dos Professores. *Holos* 8, 174-182.
- Dewey, J. (1933). Why have progressive schools? *Current History*, 38(4), 441-448.

- Dezordi, B. C., Xavier, C., & Confessoto, L. C. (2021). Modelo de Ensino entre Pares (MEP): um modelo de aprendizagem e desenvolvimento esportivo em pares. *Educação física e modelos de ensino dos esportes: conceitos, características e aplicações*, 1-98.
- dos Santos, W., Rostoldo Macedo, L., Matos, J., Mello, A., & Schneider, O. (2014). Avaliação na educação física escolar: construindo possibilidades para a atuação profissional. *Educação em Revista*, 30, 153-179.
- Faria, G., Batista, P., Graça, A., & Nascimento, J. (2018). Ciclos da trajetória profissional na carreira docente em educação física. *Movimento*, 24(2), 441-454.
- Henkel, S. A. (1991). Teachers' conceptualization of pupil control in elementary school physical education. *Research quarterly for exercise and sport*, 62 (1), 52-60.
- 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), pp. 55-67.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2002). Learning together and alone: Overview and meta-analysis. *Asia Pacific Journal of Education*, 22(1), 95-105.
- Keller, F. S. (1968). Good-bye, teacher... *Journal of applied behavior analysis*, 1.1, 79.
- Krug, H. N. (2019). As dificuldades na gestão de aula em diversas fases da carreira de professores de Educação Física da Educação Básica. *Revista Gestão Universitária, Belo Horizonte*, 1-13.
- Krug, H. N., Krug, R., & Ilha, F. (2013). Professores Iniciantes de Educação Física Escolar: Os seus Dilemas e sua Gestão. *Quaestio-Revista de Estudos em Educação*, 15(2), 315-337.
- Luckesi, C. (2000). *A avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez.

- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. S. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Exedra: Revista Científica*, (6), 57-70.
- Mesquita, I. (2012). Fundar o lugar do Desporto na escola através do Modelo de Educação Desportiva. *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão*, 177-206.
- Mesquita, I., Pereira, C., Araújo, R., & Farias, C. (2014). Modelo de educação esportiva: da aprendizagem à aplicação. *Revista da Educação Física/UEM*, 25(1), 01-14.
- Metzler, M. (2017). *Instructional models in physical education*. Londres: Routledge.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education*. San Francisco, CA: Pearson Education.
- Oliveira, M., & Graça, A. (2013). Procedimentos dos professores relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos na aula de educação física. *Millenium*, (45), 25-43.
- Oliveira, M., & Lampert, J. (2007). O estágio curricular como campo de conhecimento e suas especificidades no ensino das artes visuais. DS Freitas, EM Giordani, GC Corrêa, Ações educativas e estágios curriculares supervisionados.
- Petrica, J. M. (2012). O feedback pedagógico em Educação Física. Análise do comportamento de feedback evidenciado por professores preparados por modelos distintos. *Revista Digital. Buenos Aires*, 17(174).
- Piéron, M. (1992). *Pédagogie des activités physiques et du sport*. Ed. revue EPS.
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Instituto Politécnico de Bragança.

- Quina, J., Costa, F., & Diniz, J. (1998). O feedback pedagógico Análise da informação retida pelos alunos em aulas de Educação Física. Em *Intervencione en conductas motrices significativas* (pp. 735-747).
- Sarmiento, P. (1991). Observação na formação. *Revista Horizonte*, VII, 41, 167-174.
- Schön, D. (1992). Formar Professores como Profissionais Reflexivos. Em *Os professores e a sua formação* (pp. 77-91). Lisboa: Dom Quixote, 2.
- Siedentop, D. (. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL, Human Kinetics.
- Silva, R., Queirós, P., & Mesquita, I. (2017). Modelos de Ensino do Desporto: O olhar dos alunos. *Estudo no âmbito do Estágio Profissional em Educação Física*.
- Todorov, J. C., Moreira, M., & Martone, R. C. (2009). Sistema personalizado de ensino, educação à distância e aprendizagem centrada no aluno. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 289-296.
- Tonello, M., & Pellegrini, A. (1998). A Utilização da Demonstração para a Aprendizagem de Habilidades Motoras em Aulas de Educação Física. *Revista Paulista de Educação Física*, 12(2), 107-114.
- Visser, W. (2010). Schön: Design as a reflective practice. *Collection*, (2), 21-25.
- Webb, P., & Pearson, P. (2008). An Integrated Approach to Teaching Games for Understanding (TGfU). *1st Asia pacific sport in education conference*. Adelaide.

ANEXOS

Anexo 1- Planeamento Anual

Ciclo/Ano: Sec. / 10º
 Disciplinal/Área Curricular: Educação Física
 Turmas: A, B, C, D, E, F, G
 Professor(es): Eduardo Silva, João Ferreira, José Carlos Monteiro e Silvina Pais

Período e Total de aulas previstas	Áreas de Competências (Perfil do Aluno)**	Unidade Didática – tema/domínio/módulo	Conhecimentos, capacidades e atitudes
1º Período (50 aulas – 25 blocos, máximo)	A,B,C,D,E,F,G,H,I,J	ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS / JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS – A DEFINIR*** (15) <i>Introdução</i>	Cooperar com os companheiros para o alcance do objetivo do jogo, realizando com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares em todas as funções, conforme a oposição em cada momento do jogo, aplicando as regras, não só como jogador, mas também como árbitro
		APTIDÃO FÍSICA - APTIDÃO FÍSICA (3+1)	Desenvolver capacidades motoras evidenciando aptidão muscular e aeróbia, enquadradas na zona saudável de aptidão física do programa FitEscola, para a sua idade e sexo.
		ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS / ATLETISMO - ATLETISMO - SALTO EM ALTURA (4) <i>Introdução</i>	Realizar e analisar o salto em altura, cumprindo corretamente as exigências elementares, técnicas e do regulamento, não só como praticante, mas também como juiz.
		ÁREA DOS CONHECIMENTOS / ÁREA DOS CONHECIMENTOS / APTIDÃO FÍSICA E SAÚDE (2)	Relacionar a aptidão física e saúde, identificando os fatores associados a um estilo de vida saudável, primeiro nomeadamente o desenvolvimento das capacidades motoras, a composição corporal, a alimentação, o repouso, a higiene, a afetividade e a qualidade do meio ambiente.
2º Período (46 aulas – 23 blocos, máximo)		ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS / JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS / A DEFINIR*** (9) <i>Introdução</i>	Cooperar com os companheiros para o alcance do objetivo do jogo, realizando com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares em todas as funções, conforme a oposição em cada momento

			do jogo, aplicando as regras, não só como jogador, mas também como árbitro
		ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS / GINÁSTICA / GINÁSTICA DE SOLO (8) <i>Introdução</i>	Compor, realizar e analisar esquemas individuais e em grupo da ginástica de solo, aplicando os critérios de correção técnica, expressão e combinação das destrezas, e apreciando os esquemas de acordo com esses critérios
		ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS / DANÇA / REGADINHO (4) <i>Introdução</i>	Apreciar e realizar, uma Dança Tradicional, sequências de elementos técnicos elementares em coreografia, aplicando os critérios de expressividade, de acordo com os motivos da composição.
		ÁREA DOS CONHECIMENTOS / ÁREA DOS CONHECIMENTOS / DIMENSÃO SOCIOCULTURAL DOS DESPORTOS E DA ATIVIDADE FÍSICA (2)	Interpretar a dimensão sociocultural dos desportos e da atividade física na atualidade e ao longo dos tempos, identificando fenómenos associados a limitações e possibilidades da prática dos desportos e das atividades físicas, tais como: o sedentarismo e a evolução tecnológica, a poluição, o urbanismo e a industrialização, relacionando-os com a evolução das sociedades.
3º Período (40 aulas – 20 blocos, máximo)		ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS / ATLETISMO / ATLETISMO - CORRIDA VELOCIDADE E CORRIDA DE ESTAFETAS (4) <i>Introdução</i>	Realizar e analisar, corrida de velocidade e corrida de estafetas, cumprindo corretamente as exigências elementares, técnicas e do regulamento, não só como praticante, mas também como juiz.
		ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS / RAQUETES / TÊNIS ou TÊNIS DE MESA ou BADMINTON (12) <i>Elementar</i>	Realizar com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares, no Tênis/Tênis de Mesa/Badminton, garantindo a iniciativa e ofensividade em participações individuais, aplicando as regras, não só como jogador, mas também como árbitro.
		APTIDÃO FÍSICA - APTIDÃO FÍSICA (2)	Desenvolver capacidades motoras evidenciando aptidão muscular e aeróbia, enquadradas na zona saudável de aptidão física do programa FitEscola, para a sua idade e sexo.
		ÁREA DOS CONHECIMENTOS / ÁREA DOS CONHECIMENTOS / PRIMEIROS SOCORROS (2)	Realizar a prestação de socorro a uma vítima de paragem cardiorrespiratória, no contexto das atividades físicas ou outro e interpretá-la como uma ação essencial, reveladora de responsabilidade individual e coletiva: • cumpre e explica a importância da cadeia de sobrevivência (ligar 112, reanimar, desfibrilhar, estabilizar);

Anexo 2- Planeamento Periodal

	SEMANA	DIA	INÍCIO	FINAL	ESPAÇO	MODALIDADE	AULA UNIDADE	AULA	
1ªS	03/01 a 05/01	5ª FEIRA	8:20h	9:50h	Pavilhão espaço 2	VOLEIBOL	1 e 2	47 e 48	
2ªS	08/01 a 12/01	3ª FEIRA	15:15h	16:45h	Pavilhão espaço 2	VOLEIBOL	3 e 4	49 e 50	
		5ª FEIRA	8:20h	9:50h	Pavilhão espaço 2	VOLEIBOL	5 e 6	51 e 52	
3ªS	15/01 a 19/01	3ª FEIRA	15:15h	16:45h	Pavilhão espaço 2	VOLEIBOL	7 e 8	53 e 54	
		5ª FEIRA	8:20h	9:50h	Pavilhão espaço 2	VOLEIBOL	9 e 10	55 e 56	
4ªS	22/01 a 26/01	3ª FEIRA	15:15h	16:45h	Pavilhão espaço 3	VOLEIBOL	11 e 12	57 e 58	
		5ª FEIRA	8:20h	9:50h	Pavilhão espaço 3	VOLEIBOL	13 e 14	59 e 60	
5ªS	29/01 a 02/02	3ª FEIRA	15:15h	16:45h	Pavilhão espaço 3	AVALIAÇÃO SUMATIVA - VOLEIBOL	13 e 14	61 e 62	
		5ª FEIRA	8:20h	9:50h	Pavilhão espaço 3	DANÇA	1 e 2	63 e 64	VOL - 8
6ªS	05/02 a 09/02	3ª FEIRA	15:15h	16:45h	Pavilhão espaço 3	DANÇA	3 e 4	65 e 66	GS - 8
		5ª FEIRA	8:20h	9:50h	Pavilhão espaço 3	AVALIAÇÃO SUMATIVA/ AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA GINÁSTICA SOLO	5 e 6	67 e 68	AC - 2
7ªS	12/02 a 16/02	5ª FEIRA	8:20h	9:50h	Sala de Ginástica/Dança	GINÁSTICA SOLO	1 e 2	69 e 70	DAN - 3
8ªS	19/02 a 23/02	3ª FEIRA	15:15h	16:45h	Sala de Ginástica/Dança	GINÁSTICA SOLO	3 e 4	71 e 72	AUTO E HETERO - TC - 1
		5ª FEIRA	8:20h	9:50h	Sala de Ginástica/Dança	GINÁSTICA SOLO	5 e 6	73 e 74	
9ªS	26/02 a 01/03	3ª FEIRA	15:15h	16:45h	Sala de Ginástica/Dança	GINÁSTICA SOLO	7 e 8	75 e 76	
		5ª FEIRA	8:20h	9:50h	Sala de Ginástica/Dança	GINÁSTICA SOLO	9 e 10	77 e 78	
10ªS	04/03 a 08/03	3ª FEIRA	15:15h	16:45h	Sala de Ginástica/Dança	GINÁSTICA SOLO	11 e 12	79 e 80	
		5ª FEIRA	8:20h	9:50h	Sala de Ginástica/Dança	AVALIAÇÃO SUMATIVA - GINÁSTICA SOLO	13 e 14	81 e 82	
11ªS	11/03 a 15/03	3ª FEIRA	15:15h	16:45h	Pavilhão espaço 1	ÁREA DOS CONHECIMENTOS	1 e 2	83 e 84	
		5ª FEIRA	8:20h	9:50h	Pavilhão espaço 1	AVALIAÇÃO - ÁREA DOS CONHECIMENTOS	3 e 4	85 e 86	
12ªS	18/03 a 22/03	3ª FEIRA	15:15h	16:45h	Pavilhão espaço 1	TRABALHO COLABORATIVO	1 e 2	87 e 88	
		5ª FEIRA	8:20h	9:50h	Pavilhão espaço 1	AUTO E HETERO AVALIAÇÃO	1 e 2	89 e 90	

Anexo 3- Grelha da UD: Voleibol

Unidade Didática Voleibol

Professor: José Carlos Monteiro

Professor Estagiário: Guilherme Miranda

Objetivo Terminal:

O aluno compreende, identifica e executa as diferentes ações técnico-táticas, em função do momento e das condições do jogo, numa forma de jogo reduzida 2x2 e 4x4 num ambiente de cooperação e entreajuda, fairplay e autonomia.

Aprendizagens essenciais:

Cooperar com os companheiros para o alcance do objetivo, nos Jogos Desportivos Coletivos (Voleibol), realizando com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares em todas as funções, conforme a oposição em cada fase do jogo, aplicando as regras, não só como jogador, mas também como árbitro.

Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória: A, B, C, D, E, F, G, H, I, J

Turma: 10^oC

TEMA	AD	Aula 1/2	Aula 3/4	Aula 5/6	Aula 7/8	Aula 9/10	Aula 11/12	AS	Conteúdo / Comportamento
SUSTENTAR A POSSE DE BOLA - Aprender a enviar a bola por cima da rede. - Aprender a analisar a trajetória da bola		Relação com bola/jogo 1x1 e 2x2 (serviço/enquadramento/passe) Jogo 1x1 e 2x2 (jogo cooperativo em passe)						- Passe – reenvia a bola para dentro dos limites do campo. - Serviço por baixo – dirige a bola para o colega, permitindo a continuidade das ações (sempre que possível para zona vulnerável). - Enquadramento – lê trajetória simples, assumindo a posição fundamental média e deslocando-se para intervir sobre a bola. - Deslocamentos simples (corrida para a frente e para trás), de forma a chegar rápido ao local para intervir sobre a bola	
CONSTRUÇÃO DO ATAQUE - Aprender a lógica de construção dos 3 toques. - Aprender a analisar a trajetória da bola. - Aprender a deslocar-se em função da trajetória da bola. - Aprender a encadear as técnicas fundamentais		Jogo 1x1 (serviço em passe/alvo) Jogo 2x2 em estrutura 0:2 (serviço em passe)		Jogo 2x2 em estrutura 0:2 (serviço em passe e por baixo)		Jogo 2x2 em estrutura 0:2 (serviço por baixo) Jogo 4x4 em estrutura 1:2:1 (serviço por baixo e/ou por cima)		- Intervenção sobre a bola, orientando-a para o alvo. - Serviço por baixo – dirige a bola para o recebedor (1ª fase de jogo cooperativo) ou para o local vulnerável: jogador mais fraco/espaco vazio/zona de conflito. - Deslocamentos – ajusta a posição (enquadra-se) à trajetória da bola. - Orientação dos apoios para o local para onde se quer enviar (passe) a bola – zona de distribuição ou zona de ataque. - Encadeia as técnicas do serviço (pode ser em passe), posição fundamental, deslocamentos e passe.	
CONSTRUÇÃO DAS AÇÕES DE JOGO - Aprender a construir ações isoladas em contexto de jogo. - Aprender a diferenciar funções recebedor / não recebedor. - Aprender a identificar zonas de responsabilidade. - Aprender a decidir / agir de acordo com o(s) cenário(s) situacional (ais)		Jogo 2x2 em estrutura 0:2 Jogo 2x2 (lançamento/passe para um alvo) Jogo 2x2 (lançar/passe para zona de distribuição)		Jogo 2x2 em estrutura 0:2 Jogo 2x2 (lançamento/passe para um alvo) Jogo 2x2 (lançar/passe para zona de distribuição) Jogo 2x2 (lançar/reenviar para zona de ataque) Jogo 4x4, em estrutura 1:2:1				- Deslocamento para enquadramento com a bola. - Reorientação dos apoios para o local para onde se quer enviar a bola – zona de distribuição ou zona de ataque. - Diferenciação de papéis de recebedor e não recebedor. - Age de acordo com a responsabilidade da zona que ocupa - Decisão / intencionalidade tática	
Formas básicas		1x1 (1º nível de jogo – jogo estático), 2x2 (2º nível de jogo – jogo anárquico) e 4x4 (3º nível de jogo – organização rudimentar do ataque e algumas características do 4º nível de jogo – organização elaborada do ataque)							
Cultura desportiva	Os alunos vão ser constantemente desafiados, através de situações de questionamento, a desenvolver e explorar situações em que possam desenvolver o seu conhecimento da modalidade. Três dos alunos da turma têm bastante experiência e capacidade na modalidade, apresentando um nível bastante alto, e por isso vão servir como exemplos e figuras de demonstração nos exercícios ao longo do processo. Também, através destes alunos vai ser estimulado um ambiente inclusivo e agregador, sendo que na parte inicial das aulas vão estar incluídos em grupos com alunos com maior dificuldade, e vão ter um papel de orientarem e ajudarem o professor nos feedbacks e no sucesso das tarefas.								
Conceitos psicossociais	Motivação (ou seja se é empenhado e demonstra interesse em aprender e a realizar as tarefas tanto da matéria de ensino como na condição física); Participação (se participa ativamente, procura questionar por dúvidas, demonstrando persistência e iniciativa); Autonomia (se o aluno é responsável na realização das tarefas na aula, e também coopera com os restantes colegas). Todas estas componentes se inserem no ambiente de trabalho inclusivo que se pretende implementar).								
Fisiologia e treino da condição física	Será realizado um trabalho de continuidade ao longo do ano letivo. Nesta unidade em específico, será realizado um trabalho de condição física que dê resposta às necessidades específicas da modalidade, elaborados pelo professor.								

Modelos de ensino - Ao longo desta Unidade Didática, vão ser utilizados durante as aulas 4 modelos de ensino de uma forma prevalente. Começando pelo MID - Modelo de Instrução Direta, principalmente em maior destaque nesta etapa inicial, em que é importante que os alunos adquiram um conjunto de comportamentos, quer táticos, técnicos e também sociais associados à modalidade. Nesta fase, será utilizado para orientação e explicação dos vários exercícios, o que vai permitir um maior controlo e monitorização de toda a dinâmica envolvente da aula. A partir daqui, através da revisão sistemática de tarefas, os alunos irão adquirir uma rotina (Mesquita, Pereira, & Graça, 2009). No EIPC - Modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão: Relevância ao papel do praticante no processo de aprendizagem, colocando-o numa posição de construtor ativo das suas próprias aprendizagens, valorizando os processos cognitivos, de percepção, tomada de decisão e compreensão. Sem negar o trabalho da técnica, esta deve surgir após a apreciação do jogo e a contextualização da sua necessidade a partir de situações modificadas de jogo, estimulando-se o pensamento (através do questionamento), a procura por soluções e a tomada de decisão do aluno - "O que fazer?" e "Como fazer?" (Graça & Mesquita, 2007). Desta forma, o modelo de Aprendizagem Progressiva ao Jogo também vai ser aplicado ao nível dos alunos, através de situações facilitadoras de jogo (como por exemplo: duplo toque, redução das dimensões do campo, etc.), e de manipulação do contexto de jogo, "sendo o ensino da técnica subordinado ao ensino da tática" (Mesquita, Pereira, & Graça, 2009). De acordo com Mesquita, Pereira & Graça (2009), cit. in Mesquita (2006), existem três tarefas de dificuldade contínua e progressiva no processo de ensino-aprendizagem, são elas: tarefas de aquisição, tarefas de estruturação e tarefas de adaptação. Tudo isto tem como propósito permitir, a pouco e pouco, alargar o campo de funcionamento autónomo do aluno. Por fim, vou utilizar o Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC) e de Ensino por Pares (EP), no qual três dos alunos, que são atletas de Voleibol num contexto federado, vão ter um papel preponderante, neste contexto, pois vão ser uma extensão do professor principalmente na parte inicial através dos grupos heterogêneos, sendo responsáveis por também darem feedbacks, e ajudarem no próprio sucesso do exercício, tanto a nível motor, através dos seus desempenhos enquanto jogadores, como a corrigir os colegas (Silva, Queirós, & Mesquita, 2017).

Anexo 4- Plano de Aula

Plano de Aula X e X			Aula nº X e Y de X da UD de X		
Professor da turma:		Estudante Estagiário:	Data:	Hora:	Duração:
Ano/Turma:	Nº de alunos:	Local:	Material:		
Aprendizagens Essenciais:					
Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória:					
Função (ões) Didática (s):					
Objetivo Geral:					
Objetivos Específicos ⁽¹⁾ :					
1.					
2.					
3.					

Parte da aula	Conteúdo Situações de aprendizagem Variáveis de evolução	Comportamento a observar (o aluno deve ser capaz de ...)
Inicial ()		Eficiência: Eficácia:
Fundamental ()		Eficiência: Eficácia:
Final ()		Eficiência: Eficácia:

⁽¹⁾ 1. Parte inicial; 2. Parte fundamental; 3. Parte final.

Sumário:	
Observações	
Pontos Fortes	Aspectos passíveis de melhoria
Reflexão	

Anexo 5- Grelha de AD: Ginástica de Solo

Grelha de Avaliação Diagnóstica – Ginástica de Solo

Nº	Nome	Rolamento à frente de MI engrupado	Rolamento à retaguarda de MI afastados	Rolamento à retaguarda de MI engrupado	Rolamento à frente de MI afastados	Apoio facial invertido	Roda	Meia-piruetta	Ponte	Avião	Vela
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											
11											
12											
13											
14											
15											
16											
17											
18											
19											
20											
21											
22											
23											
24											
25											

1 – Não Faz; 2 – Faz com incorreções; 3 – Faz

Descritores de Desempenho

Rolamento à frente de MI Juntos ou Afastados

- Mãos à largura dos ombros viradas para a frente
- Forte impulsão com os MI
- Manutenção do corpo fechado durante todo o movimento
- Subida com os pés juntos OU MI afastados e esticados

Rolamento à Retaguarda MI Juntos ou Afastados

- MI fletidos sobre o corpo
- Cabeça encostada ao peito
- Mãos apoiadas no solo à largura dos ombros
- Manutenção do corpo fechado durante todo o movimento
- Repulsão dos MS contra o solo
- Subida com os pés juntos OU MI afastados e esticados

Apoio Facial Invertido

- Mãos à largura dos ombros viradas para a frente
- Olhar dirigido para a frente
- Realização de um afundo
- Lançamento energético dos MI
- Corpo alinhado na vertical

Roda

- Realização de um afundo
- Apoio alternado das mãos
- Lançamento energético dos MI afastados

Meia-Piruetta e Piruetta

- Flexão dos MI
- MS ajudam na rotação
- Corpo em total tonicidade

Ponte

- Palmas das mãos apoiadas no chão
- Elevação significativa da bacia

Avião

- MI no chão esticado e outro levantado esticado
- Tronco ligeiramente inclinado para a frente
- MS no prolongamento ou em frente ao tronco

Vela

- MI em extensão completa
- Tronco e MI alinhados na vertical
- Olhar dirigido para os pés

Anexo 6- Grelha de AD: JDC- Futebol

IDENTIFICAÇÃO			ETAPA / NÍVEL
Número do aluno	Foto	Nome	
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
Médias			#DIV/0!

Etapas / Níveis do MAPJ			
COMPORTAMENTO DOS ALUNOS			
NÍVEL 1 Nível Básico	NÍVEL 2 Nível Elementar	NÍVEL 3 Nível Intermédio	NÍVEL 4 Nível de Especialização
Rudimentar relacionamento com a bola; Aglomeração (jogo individual e desorganizado); Não compreende o jogo ofensivo/defensivo.	Relacionamento com a bola ainda evidencia frequentes erros técnicos não provocados, interrompendo as ações individuais e coletivas do jogo; Reconhecimento por parte do aluno do objetivo de jogo; Começa a evidenciar-se uma organização posicional e funcional, todavia, de uma forma muito simples: estática e individual; Incorpora-se a noção entre ter e não ter a posse da bola. A noção de posição passa a transportar a noção de função (defensor/atacante e ataque/defesa).	A qualidade técnica do aluno já permite uma fluidez no jogo que lhe garante, com frequência, uma sequência de ações ininterrupta sem erros não provocados; Início da noção de organização posicional das diferentes fases/ momentos de jogo. O aluno tem consciência dos diferentes posicionamentos estruturais e das respetivas funções; A evolução do jogo passa pelo enquadramento coletivo que as ações individuais começam a assumir, com o jogo a passar definitivamente a ser entendido como um projeto coletivo em que as ações individuais visam o benefício da equipa.	A qualidade técnica do aluno é evidenciada de uma forma contextualizada às ações que o jogo vai constantemente requisitando; Existe compreensão dos diferentes contextos que o jogo pode assumir; O aluno já evidencia, simultaneamente, duas características importantes: grande mobilidade e equilíbrio posicional permanente; O jogo torna-se realmente coletivo e com todos os pressupostos necessários para que se possa partir para rotinas com organização estrutural e funcional complexa.

Anexo 7- Quadro Competitivo: Voleibol

[illegible]

CALENÁRIOS DE JOGOS			
JORNADA	CAMPO 1	CAMPO 2	CAMPO 3
1	1 & 2 x 3 & 4	5 & 6 x 7 & 8	9 & 10 x 11 & 12
2	1 & 3 x 4 & 2	5 & 7 x 6 & 8	9 & 11 x 10 & 12
3	1 & 4 x 2 & 3	5 & 8 x 6 & 7	9 & 12 x 10 & 11
4	1 & 5 x 3 & 10	7 & 4 x 9 & 2	12 & 8 x 11 & 6
5	1 & 6 x 5 & 11	7 & 12 x 4 & 8	3 & 9 x 2 & 10
6	1 & 7 x 4 & 5	6 & 9 x 8 & 10	2 & 11 x 3 & 12
7	1 & 8 x 2 & 12	3 & 11 x 4 & 6	5 & 10 x 7 & 9
8	1 & 9 x 3 & 6	2 & 8 x 4 & 11	7 & 10 x 5 & 12
9	1 & 10 x 4 & 12	2 & 6 x 3 & 8	7 & 11 x 5 & 9
10	1 & 11 x 4 & 10	2 & 7 x 6 & 12	3 & 5 x 8 & 9
11	1 & 12 x 2 & 5	4 & 9 x 3 & 7	6 & 10 x 8 & 11

[illegible]

CALENDRÁRIO DE JOGOS						
JORNADA	CAMPO 1	CAMPO 2	CAMPO 3	CAMPO 4	CAMPO 5	CAMPO 6
1	1 vs 2	3 vs 4	5 vs 6	7 vs 8	9 vs 10	11 vs 12
2	1 vs 3	2 vs 4	5 vs 7	6 vs 8	9 vs 11	10 vs 12
3	1 vs 4	2 vs 3	5 vs 8	6 vs 7	9 vs 12	10 vs 11
4	1 vs 5	2 vs 11	3 vs 9	7 vs 10	8 vs 12	4 vs 6
5	1 vs 6	3 vs 10	4 vs 12	2 vs 8	7 vs 11	5 vs 9
6	1 vs 7	5 vs 10	3 vs 11	2 vs 9	4 vs 8	6 vs 12
7	1 vs 8	4 vs 10	3 vs 12	6 vs 9	5 vs 11	2 vs 7
8	1 vs 9	2 vs 10	3 vs 6	4 vs 7	8 vs 11	5 vs 12
9	1 vs 10	2 vs 12	3 vs 7	4 vs 5	6 vs 11	8 vs 9
10	1 vs 11	2 vs 5	3 vs 8	4 vs 9	6 vs 10	7 vs 12
11	1 vs 12	2 vs 6	3 vs 5	4 vs 11	7 vs 9	8 vs 10

Anexo 8- Questão Aula: Basquetebol

Questão Aula – Basquetebol		
10º ANO	DISCIPLINA: Educação Física	Avaliação: ____ valores
Curso: Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias		
Turma: C	Data: ____/____/____	Encarregado de Educação: _____
Professor:		
Nome:		N.º: ____

Esta questão aula, com a duração de vinte minutos e cotada para 200 pontos (20 valores), é constituída por dois grupos - um de verdadeiro e falso e outro de escolha múltipla. Leia atentamente as questões e responda de forma clara e objetiva ao que lhe é solicitado.

Grupo I - 50 Pontos

Classifica as afirmações em verdadeiras (V) ou falsas (F).

- 1- Um jogador pode efetuar dois apoios com a bola na mão, sem driblar. __ (5 pontos)
- 2- É permitido a um jogador correr com a bola na mão. __ (5 pontos)
- 3- O passe pode ser de peito ou de ombro. __ (5 pontos)
- 4- Um jogador pode fazer três apoios com a bola na mão, sem driblar. __ (5 pontos)
- 5- A bola é jogada com as mãos. Se for tocada intencionalmente com o pé ou perna, é considerada violação. __ (5 pontos)
- 6- No lançamento da passada, a perna de impulsão é contrária ao braço lançador. __ (5 pontos)
- 7- No drible não podes controlar a bola com as duas mãos e voltar a driblar. __ (5 pontos)
- 8- Em aula, no jogo 3x3 em meio-campo, após troca de posse de bola, posso lançar logo ao cesto em qualquer situação. __ (5 pontos)
- 9- No ataque, o jogador após receber a bola do colega deve parar e enquadrar-se com o cesto. __ (5 pontos)
- 10- No lançamento na passada, o jogador deve lançar sempre com a mão do lado direito. __ (5 pontos)

Grupo II - 150 Pontos

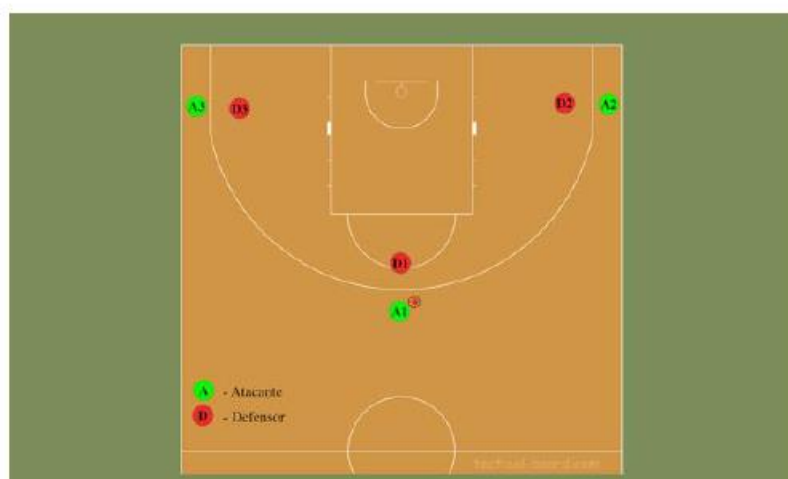
Escolha a resposta (a letra) que considerar mais correta.

- 1) Quando a equipa tem a posse da bola, para finalizar com sucesso deve: (20 pontos)
 - a) ter uma atitude defensiva imediata.
 - b) ocupar posições ofensivas, circular a bola e libertar jogadores para finalizar.
 - c) ocupar posições defensivas e circular a bola.
 - d) ter uma atitude defensiva imediata e libertar jogadores para finalizar.
- 2) Para defender o adversário com bola, o jogador deve: (20 pontos)
 - a) colocar-se entre o cesto e o adversário.
 - b) favorecer o avanço do adversário.
 - c) assumir posição ofensiva.
 - d) diminuir a pressão sobre o portador da bola.
- 3) No passe e corta, o jogador deve: (20 pontos)
 - a) passar a bola a um companheiro e afastar-se do cesto.
 - b) intercetar a bola.
 - c) passar a bola a um companheiro de equipa, correr para o cesto para receber a bola desse companheiro e lançar.
 - d) correr para o cesto.
- 4) A posição de tripla ameaça significa que o jogador: (10 pontos)
 - a) pode lançar.
 - b) pode driblar em direção ao cesto.
 - c) pode passar.
 - d) Todas corretas.
- 5) Na defesa devo: (20 pontos)
 - a) fechar o espaço deixado pelo colega ultrapassado, impedindo que o portador da bola finalize.
 - b) adotar uma postura defensiva (pernas semifletidas), acompanhando os deslocamentos do adversário.
 - c) intercetar ou desarmar a bola, realizando transição de ataque-defesa.
 - d) Opção a e b corretas

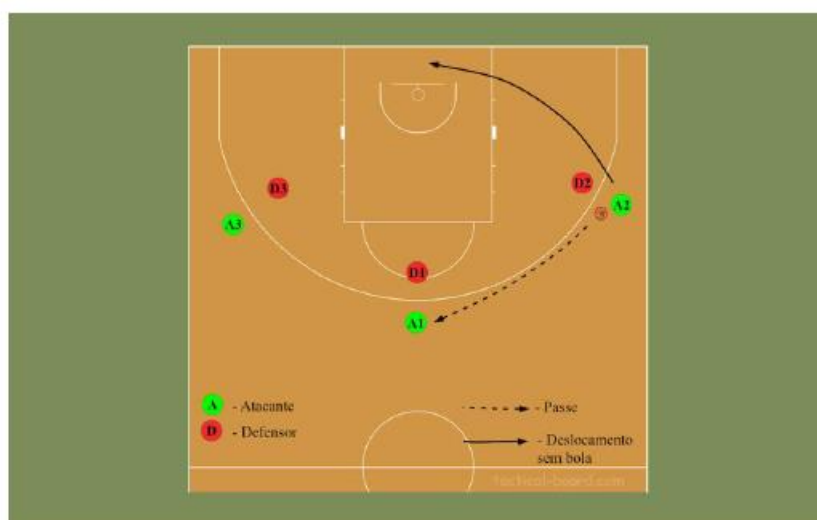
- 6) Após o jogador A1 realizar o corte para o cesto, e não ter criado uma oportunidade clara para finalizar, este dirige-se para o corredor oposto do portador da bola. Qual deve ser o comportamento adotado pelo jogador A2? (20 pontos)



- a) Dirigir-se para o corredor central.
b) Cortar para o cesto.
c) Dirigir-se para o corredor contrário.
d) Manter a sua posição inicial.
- 7) Nesta situação, o jogador portador da bola (A1), deve inicialmente: (20 pontos)



- a) Recorrer ao drible no sentido de aproximar-se do seu colega e passar a bola.
 - b) Explorar a situação de 1x1.
 - c) Efetuar o passe e manter a sua posição.
 - d) Efetuar o passe para um dos seus colegas e cortar para o cesto.
- 8) O jogador A2 efetua o passe para o jogador A1, e corta para o cesto. O jogador A1 deve: (20 pontos)



- a) Respeitar a ação do jogador A2 e depois tomar uma decisão.
- b) Explorar a situação de 1x1.
- c) Ocupar o lugar do jogador A2.
- d) Passar a bola para o jogador A3 e cortar para o cesto.

Anexo 9- Questão Aula: Área dos Conhecimentos

Questão Aula – Área dos Conhecimentos		
10º ANO	DISCIPLINA: Educação Física	Avaliação: ____ valores
Curso: Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias		
Turma: C	Data: ____/____/____	Encarregado de Educação: _____
Professor: _____		
Nome: _____		N.º: ____

Esta questão aula, com a duração de vinte minutos e cotada para 200 pontos (20 valores), é constituída por três grupos - um de verdadeiro e falso, outro de escolha múltipla e outro de desenvolvimento. Leia atentamente as questões e responda de forma clara e objetiva ao que lhe é solicitado.

GRUPO I - 100 PONTOS

Classifica as afirmações em verdadeiras (V) ou falsas (F).

1. O Desporto é a prática consciente de atividade física, realizada com um objetivo específico e bem delimitada no tempo, com ou sem prescrição. ____ (10 pontos)
2. O sedentarismo é o excesso de atividade física, que provoca rendimento desportivo. ____ (10 pontos)
3. O exercício físico promove o aumento dos diabetes. ____ (10 pontos)
4. Se a atividade física for regular, é possível reduzir a gordura armazenada e contribuir para um peso corporal mais saudável. ____ (10 pontos)
5. As relações sociais podem ser melhoradas, se a atividade física for praticada na companhia de amigos e familiares. ____ (10 pontos)
6. Relativamente à importância da evolução tecnológica na atividade física, a utilização das pulseiras e *smartwatches* são uma das desvantagens da mesma. ____ (10 pontos)
7. No caso dos pulmões, a atividade física diminui a quantidade de oxigénio que estes podem receber. ____ (10 pontos)
8. A comunicação social não tem qualquer impacto nas organizações e no desporto. ____ (10 pontos)
9. A comunicação é um elemento de gestão que possibilita uma estruturação e divulgação mais eficaz dos seus objetivos, funções e produtos. ____ (10 pontos)

10. De acordo com o que foi apresentado em aula, existem dois tipos de poluição. ____ (10 pontos)

GRUPO II - 60 PONTOS

Escolha a resposta (a letra) que considerar mais correta.

1. Uma pessoa sedentária caracteriza-se por... (10 pontos)
 - a) gastar muitas calorias por semana em atividades física ou desporto.
 - b) gastar muitas calorias por semana em atividades do quotidiano.
 - c) gastar poucas calorias por semana em atividade física ou desporto.
 - d) gastar poucas calorias por semana em atividades do quotidiano.

2. As infraestruturas desportivas... (10 pontos)
 - a) dão prejuízos elevados e, simultaneamente, satisfazem as populações.
 - b) dão prejuízos elevados e, simultaneamente, não satisfazem as populações.
 - c) dão lucros elevados e, simultaneamente, satisfazem as populações.
 - d) dão lucros elevados e, simultaneamente, não satisfazem as populações.

3. Podemos considerar infraestruturas desportivas... (10 pontos)
 - a) piscinas.
 - b) ecocaminhos.
 - c) pavilhões.
 - d) Todas as anteriores.

4. O sedentarismo está associado ao aumento de problemas e de doenças, tais como: (10 pontos)
 - a) a obesidade, a tensão arterial, o cansaço e o baixo nível de stress.
 - b) a obesidade, a perda de massa muscular, as dores articulares e as doenças cardíacas.
 - c) a obesidade, a tensão arterial, o cansaço e a boa postura.
 - d) a obesidade, aumento da massa muscular, dores articulares e doenças cardíacas.

5. Ao mantermo-nos fisicamente ativos o nosso corpo irá beneficiar de certas vantagens, tais como... (10 pontos)
- a) o fortalecimento dos nossos ossos – diminuição da sua espessura e densidade.
 - b) a melhoria do funcionamento do coração e pulmões.
 - c) a) e b) estão ambas corretas.
 - d) Nenhuma das anteriores.
6. Relativamente aos benefícios a nível mental, a prática de atividade física.... (10 pontos)
- a) promove a circulação do sangue e energia transmitida até ao cérebro.
 - b) promove o aumento da capacidade de concentração.
 - c) promove uma sensação de bem-estar e piora o estado de humor.
 - d) a) e b) estão ambas corretas.

GRUPO III – 40 PONTOS

1. De acordo com o que foi apresentado em aula, indique duas vantagens e duas desvantagens da utilização de *wearables*, como pulseiras e *smartwatches*. (20 pontos)

2. Exercitar-se em ambientes com ar poluído pode gerar alguns sintomas. Indique os mencionados em aula. (20 pontos)

Anexo 10- Grelha de Avaliação: Basquetebol

FICHA DE AVALIAÇÃO DE BASQUETEBOL

Turma:			Conhecimentos (20%), Capacidades (55%) e Atitudes (25%)												
			Questão-aula	Jogo 3x3						Avaliação Capacidades	Conceitos psicossociais			Av. Atitudes	Avaliação do Desempenho Processual (0-20)
				Ações Ofensivas			Finalização	Ações Defensivas			Participação	Motivação	Autonomia		
				Manutenção da posse da bola	Construção do ata que criando oportunidades de finalização			Responsabilidade defensiva Individual	Transição defensiva						
Nº		NOME			Com bola	Sem bola									
1														#####	#####
2														#####	#####
3														#####	#####
4														#####	#####

Anexo 11- Avaliação para a Aprendizagem: Ginástica de Solo

	Agrupamento de Escolas do Castelo da Maia (Escola Secundária do Castelo da Maia)	Ano letivo 2023/2024
Avaliação para a Aprendizagem (Ginástica de Solo)		

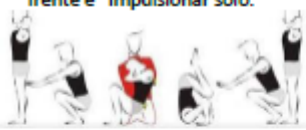
És capaz de identificar o que te falta para atingires os objetivos da disciplina?

(Com esta ficha pretende-se aferir a perceção que tens sobre a tua prestação motora)

Aluno:	Turma: 10 ^º C
--------	--------------------------

Onde deves chegar (objetivos)	Data	Onde estás? (autoavaliação)			
Apoio facial invertido seguido de rolamento à frente engrupado		Não consigo fazer	Consigo fazer bem um aspeto	Consigo cumprir com dois aspetos	Consigo fazer bem os três aspetos
1. Mãos à largura dos ombros e viradas para a frente; 2. Membros Superiores (MS) esticados (empurrar o chão); 3. Engrupar e sair em rolamento à frente 	29/02				
Onde deves chegar (objetivos)	Data	Onde estás? (autoavaliação)			
Elemento de Ligação - Meia-Pirueta		Não consigo fazer	Consigo fazer bem um aspeto	Consigo cumprir com dois aspetos	Consigo fazer bem os três aspetos
1. Flexão dos MI 2. MS ajudam na rotação 3. Corpo em total tonicidade 	29/02				

Os Professores: José Carlos Monteiro e Guilherme Miranda

Onde debes chegar (objetivos)		Onde estás? (autoavaliação)			
Rolamento à retaguarda engrupado	Data	Não consigo fazer	Consigo fazer bem um aspeto	Consigo cumprir com dois aspetos	Consigo fazer bem os três aspetos
1. Queixo ao peito; 2. Fechar bem os MI sobre o tronco ("bolinha"); 3. Colocar mãos no solo à largura dos ombros, viradas para a frente e "impulsionar solo." 	29/02				
Onde debes chegar (objetivos)		Onde estás? (autoavaliação)			
Ponte	Data	Não consigo fazer	Consigo fazer bem um aspeto	Consigo cumprir com dois aspetos	Consigo fazer bem os três aspetos
1. MI e MS em total extensão 2. Palmas da mão completamente apoiadas no chão e viradas para a frente 3. Elevação significativa da bacia 	29/02				

Onde deves chegar (objetivos)	Data	Onde estás? (autoavaliação)			
Fecho		Não consigo fazer	Consigo fazer bem um aspeto	Consigo cumprir com dois aspetos	Consigo fazer bem os três aspetos
1. Posição sentado 2. MI juntos e esticados 3. Peito toca nos MI com os MS no prolongamento 	29/02				
Onde deves chegar (objetivos)	Data	Onde estás? (autoavaliação)			
Vela		Não consigo fazer	Consigo fazer bem um aspeto	Consigo cumprir com dois aspetos	Consigo fazer bem os três aspetos
1. MI em extensão completa 2. Tronco e MI alinhados na vertical 3. Olhar dirigido para os pés 	29/02				

Onde deves chegar (objetivos)	Data	Onde estás? (autoavaliação)			
Rolamento à retaguarda de MI afastados		Não consigo fazer	Consigo fazer bem um aspeto	Consigo cumprir com dois aspetos	Consigo fazer bem os três aspetos
1. Fechar bem os MI sobre o tronco ("fecho"); 2. Colocar mãos no solo à largura dos ombros, viradas para a frente e "impulsionar solo"; 3. Afastar MI mantendo-os em extensão. 	29/02				
Onde deves chegar (objetivos)	Data	Onde estás? (autoavaliação)			
Elemento de Ligação – Salto de Gato		Não consigo fazer	Consigo fazer bem um aspeto	Consigo cumprir com dois aspetos	Consigo fazer bem os três aspetos
1. Elevar os MI alternadamente 2. MS ajudam na rotação 3. Terminar o movimento orientado na diagonal do praticável 	29/02				

Onde debes chegar (objetivos)	Data	Onde estás? (autoavaliação)			
Posição de Equilíbrio - Avião		Não consigo fazer	Consigo fazer bem um aspeto	Consigo cumprir com dois aspetos	Consigo fazer bem os três aspetos
1. MI de apoio em extensão 2. Corpo paralelo ao chão 3. Cabeça levantada e olhar dirigido para a frente 	29/02				

Onde debes chegar (objetivos)	Data	Onde estás? (autoavaliação)			
Rolamento à frente com MI afastados		Não consigo fazer	Consigo fazer bem um aspeto	Consigo cumprir com dois aspetos	Consigo fazer bem os três aspetos
1. Mãos à largura dos ombros e viradas para a frente; 2. MI em extensão - só afastam no final do rolamento; 3. Flexão do tronco para a frente com mãos entre os MI. 	29/02				

Onde deves chegar (objetivos)	Data	Onde estás? (autoavaliação)			
Roda		Não consigo fazer	Consigo fazer bem um aspeto	Consigo cumprir com dois aspetos	Consigo fazer bem os três aspetos
1. Afundo e colocação alternada das mãos na linha da perna que avançou; 2. Passagem do corpo em extensão pela vertical do apoio das mãos. 3. Abertura dos MI; Corpo sempre em tonicidade	29/02				
					
Onde deves chegar (objetivos)	Data	Onde estás? (autoavaliação)			
Rondada		Não consigo fazer	Consigo fazer bem um aspeto	Consigo cumprir com dois aspetos	Consigo fazer bem os três aspetos
1. Afundo e colocação alternada das mãos na linha da perna que avançou; 2. Ligeira rotação do segundo MS a entrar em contacto com o solo 3. Terminar com os MI juntos e orientado para onde começou o elemento	29/02				
					

Anexo 12- Questionário sobre a perceção dos alunos

	Agrupamento de Escolas do Castelo da Maia
---	--

Questionário sobre a perceção dos alunos relativamente às aulas de Educação Física

Data: __/__/____ ° Ano Turma __

Este questionário enquadra-se no âmbito do estágio profissional do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, realizado na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto e tem como finalidade aferir a tua perceção sobre as aulas de Educação Física.

Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins académicos, realçando que as respostas dos inquiridos representam apenas a tua opinião individual.

O questionário é anónimo, não devendo por isso colocar a tua identificação em nenhuma das folhas nem assinar o questionário. Não existem respostas certas ou erradas. Por isso te solicitamos que respondas de forma espontânea e sincera a todas as questões.

Obrigado pela tua colaboração.

O que gostaste mais nas aulas de Educação Física?

O que gostaste menos?

Qual é a maior mudança das aulas deste ano, relativamente ao(s) ano(s) anterior(es)?

O que poderia aumentar o teu interesse nas aulas?

Como consideras o **clima*** na aula?

Positivo ☐ Negativo ☐

Como avalias a capacidade de comunicação do professor?

Má ☐ Fraca ☐ Razoável ☐ Boa ☐ Excelente ☐

Consideras que conseguiste ter sucesso nas tarefas que o professor te apresentou?

Nunca ☐

Poucas vezes ☐

Algumas vezes ☐

Muitas vezes ☐

Sempre ☐

Achas que o professor teve em consideração as diferenças entre os alunos da turma?

Nunca ☐

Poucas vezes ☐

Algumas vezes ☐

Muitas vezes ☐

Sempre ☐

Com que frequência o professor te corrigiu/ajudou na aula?

Nenhuma ☐

Poucas vezes ☐

Algumas vezes ☐

Muitas vezes ☐

O que achas que o professor deve melhorar?

Qual a tua impressão geral das aulas?

Não gosto ☐ Gosto ☐ Gosto muito ☐

Como classificarias a **qualidade**** das aulas?

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

* **clima** –dinâmicas relacionais positivas dentro do espaço/sala de aula de forma a favorecer o processo ensino-aprendizagem, que leva os alunos a se sentirem disponíveis, ativos e sem constrangimentos para participar na aula de forma autónoma, ou quando solicitados, aumentando as suas capacidades, as suas competências bem como a sua autoestima.

** **por qualidade**, entende-se que as tarefas de aprendizagem e de avaliação são autênticas sob a perspetiva do aprendiz e inclusivas para as necessidades e interesses da aprendizagem individual.

Anexo 13- Guião da Entrevista Focal (Estudo)

FOCUS GROUP

CONSTITUIÇÃO DOS GRUPOS A ENTREVISTAR

- 7 elementos (3 rapazes, 4 rapariga)

Data Ideal para a realização: 22/03 – 8h20

TEMA	CARACTERÍSTICAS	ESTRATÉGIAS IMPLEMENTADAS Situações exemplo	PERGUNTAS	SUB-PERGUNTAS
VIDEO-FEEDBACK Consulta de QR code com as determinantes técnicas de cada progressão/exercício de um elemento Video delay	- Permite identificar os aspetos técnicos preponderantes e erros comuns de cada progressão/exercício - Gravação em vídeo de um movimento - Consulta do vídeo após a execução - Permite a análise do movimento - Permite identificar fragilidades da execução	- Estação da ginástica_roda (BAM Video Delay) - Sequência de elementos gímnicos (BAM Video Delay) - Restantes Estações (Rolamento à frente engrupado e de MI afastados e estendidos; Rolamento à retaguarda engrupado e de MI afastados e estendidos; Apoio Facial invertido; Ponte, Fecho Vela e Avião – Vídeos das progressões com QR Codes específicos para cada nível)	- Lembram-se de algumas estratégias utilizadas? Do BAM Video Delay e dos QR Codes com Vídeos? - Na vossa opinião, qual o objetivo de termos a câmara a gravar e a fazer delay dos vossos movimentos? - Na vossa opinião, os vídeos com QR codes de que forma influenciou a vossa compreensão e aprendizagem dos elementos ginásticos? Por quê? - Faz alguma diferença na vossa prática em termos de envolvimento na tarefa? De que forma? - Acharam interessante a utilização destas tecnologias? Podiam ter sido aplicadas de outra forma? - De que forma se sentiram em relação à vossa motivação e envolvimento para praticar ginástica de solo antes e depois de começar a utilizar as novas tecnologias (vídeos com QR codes e BAM video delay)? Houve mudanças? Quais? - Mais motivados e entusiasmados? Para se verem na imagem ou para perceberem outra coisa? O QUÊ em particular? - Sentiram alguma dificuldade em usar os QR Codes ou o Delay? QUAL? - Ajudou em alguma coisa os QR Codes/BAM Video Delay? EM QUÊ? (...perceber se conseguem dizer que querem ver os seus erros , p.e.) - O que procuravam ver na imagem? Era fácil ou difícil utilização? - Após verem as imagens no VD e identificarem os pontos que não estavam tão bem, como se	- Porquê? - Como? - Podiam ter sido diferente? - O que poderia ser diferente? - Por exemplo?
			- sentiam em termos de confiança para a próxima tentativa? O que contribuía para isso? - Ver a imagem ou a ajuda de quem estava a orientar a visualização do vídeo? Preferiam só ver o vídeo sozinho e depois voltares a experimentar ou fez diferença (positiva) estar ali alguém? - Conseguiam identificar sozinhos os pontos mais importantes? Porquê? - Quando um professor estava nessa estação conseguia ajudar-vos na observação dos erros? - Na vossa opinião, esta metodologia, apoiada pela utilização dos QR codes com vídeos e o BAM Video Delay, de que forma poderá tornar a UD de Ginástica de Solo mais acessível para alunos com um menor nível de desempenho? Se não, porquê? - De que forma acham que as novas tecnologias poderiam ser melhoradas para tornar o processo de aprendizagem ainda mais eficaz? - Na vossa opinião, de que forma as novas tecnologias podem ser integradas de forma eficaz no ensino de ginástica de solo em diferentes contextos de ensino? - Em comparação com métodos de aprendizagem anteriores, mais tradicionais, como aulas teóricas ou práticas sem o uso de tecnologia, qual a vossa opinião sobre o método mais eficaz e produtivo para aprender ginástica de solo?	

FOCUS-GROUP

Grupo 1 – 7 elementos

Anexo 14- Tabela das Variáveis do Estudo

Gênero	Perfil de Aluno	Variáveis	Evidências
RAPZ X RAPG	Menina com Desempenho Alto (CI)	Melhor percepção de movimento para aperfeiçoá-lo	"E acho que também começamos a treinar os movimentos com os erros que normalmente costumamos fazer, acho que isso também é bom, porque assim temos uma percepção daquilo que temos que fazer e de como é que não devemos fazer" (...) "Acho que o facto de ter lá aquilo que eles têm que fazer e aquilo que eles não devem fazer, acho que isso ajuda porque eles têm uma percepção de como é que vão fazer e prever, mais ou menos, como é que irão fazer para não fazerem tão errado e fazerem mais corretamente"
	Menino com Desempenho Baixo (GC)		"Sim, as tecnologias acabaram por facilitar depois a execução dos exercícios e a compreendê-los"
RAPARIGA	Menina com Desempenho Baixo (EM)	Potencialização de maior criatividade e envolvimento na tarefa	"Eu acho que a aplicação foi uma forma muito criativa e divertida também."
	Menina com Desempenho Alto (BC)		"Eu acho que promove muito o nosso empenho e também a forma como vamos realizar as coisas, uma vez que nós, por exemplo, estamos habituados a utilizar as tecnologias em quase tudo, e acho que colocar isso em conceito de sala de aula ajuda-nos muito também a promover a nossa atitude quanto à modalidade"
RAPARIGA	Menina com Desempenho Alto (BC)	Compreensão teórica dos elementos	"Sim, eu acho que é um bom recurso. Tanto para nós aprendermos, como também em casa, nós podemos estudar modalidade. Na parte teórica, acho que foi mesmo um essencial para nós conseguirmos estudar um pouco sobre modalidade."
	Menina com Desempenho Baixo (EM)		"Eu acho que como os meus colegas disseram, acho que ambos têm as suas vantagens. Os QR Codes são para nós interiorizarmos e também estudarmos um bocadinho em casa, tanto para a questão da aula como para realizarmos a parte prática. E também o delay, durante as aulas, era bom para nós termos uma percepção diferente dos nossos erros, que se calhar alguns não sabíamos como estávamos a cometer."
RAPZ X RAPG	Menino com Desempenho Baixo (JR)	Compreensão da intenção da estratégia	"com a utilização das tecnologias nós podíamos ver, na íntegra, o que é que nós estávamos a fazer de errado ou não."
	Menina com Desempenho Alto (CI)		"Eu acho que era mais um empurrãozinho no início para nós nos situarmos e sabermos aquilo que tínhamos que fazer e aquilo que não tínhamos que fazer. Então, acho que depois a aplicação foi acrescentando, porque depois nós fazíamos e pensávamos naquilo que tínhamos visto nos QR codes. Acho que ajudou para nós continuarmos a ver os aspetos técnicos e poderíamos melhorar."
RAPZ X RAPG	Menina com Desempenho Alto (LS)	Reconhecimento da valência da estratégia utilizada para a identificação das fragilidades e melhoria do desempenho	"Acho que é importante porque vai ajudar a gente a ver o que é que tem que fazer e alguns erros comuns. E estavam lá todos discriminados. E também, no final, tinha um vídeo com o movimento para as pessoas que estavam a ver conseguirem entender melhor."
	Menino com Desempenho Alto (MS)		"Achei que nas primeiras aulas estávamos um pouco perdidos e não sabíamos muito bem que movimentos poderíamos utilizar, mas depois fomos melhorando devido aos QR Codes"
RAPZ X RAPG	Menina com Desempenho Alto (CI)	Evolução nos resultados e de aprendizagem	"E acho que também esse avanço conseguiu-se ver pelas notas que nós conseguimos obter, que eram notas que tenho certeza que nos anos anteriores nós não teríamos conseguido obter. E este ano melhorou muito e conseguimos obter notas muito mais altas do que aquilo que teríamos nos anos anteriores."
	Menino com Desempenho Baixo (JR)		"E mesmo a evolução durante este período, notou-se."

RAPZ X RAPG	Menina com Desempenho Alto (BC)	Potencialização da correção do erro na relação professor-aluno	"Nós ajudávamos e o professor também ajudava."
	Menino com Desempenho Baixo (JR)		"Claro que havia alguns erros que nos escapavam e às vezes o professor dava-nos a sua opinião e ajudava-nos com isso"
RAPZ X RAPG	Menina com Desempenho Baixo (EM)	Maior interação, entreada e união do grupo	"com esta aplicação, os QR Codes, eu senti-me muito mais segura, e também com o meu par, senti-me muito mais segura, porque era uma forma de eu também em casa, conseguir interiorizar o que eu tinha de fazer de certo. E quando tinha a aplicação, quando estava na escola, conseguiria ter noção do que estava a fazer de errado, enquanto o meu colega também me ajudava"
	Menino com Desempenho Baixo (GC)		"Também foi uma boa forma de nós (...) sabermos como aparecer nos QR Codes para ajudarmos os outros. Não só nós próprios, mas também podemos conseguir ajudar os outros"
RAPARIGA	Menina com Desempenho Baixo (EM)	Noção do estímulo coletivo e motivação extra resultante da implementação da estratégia	"Eu acho que nós, os alunos, empenhávamo-nos mais, a fazer as tarefas."
	Menina com Desempenho Alto (CI)		"Faz com que ela seja mais interativa. (...) E acho que isso é muito bom, e também sendo isso com o QR Codes, faz com que a aula seja mais interativa e que estejamos mais motivados para o fazer."

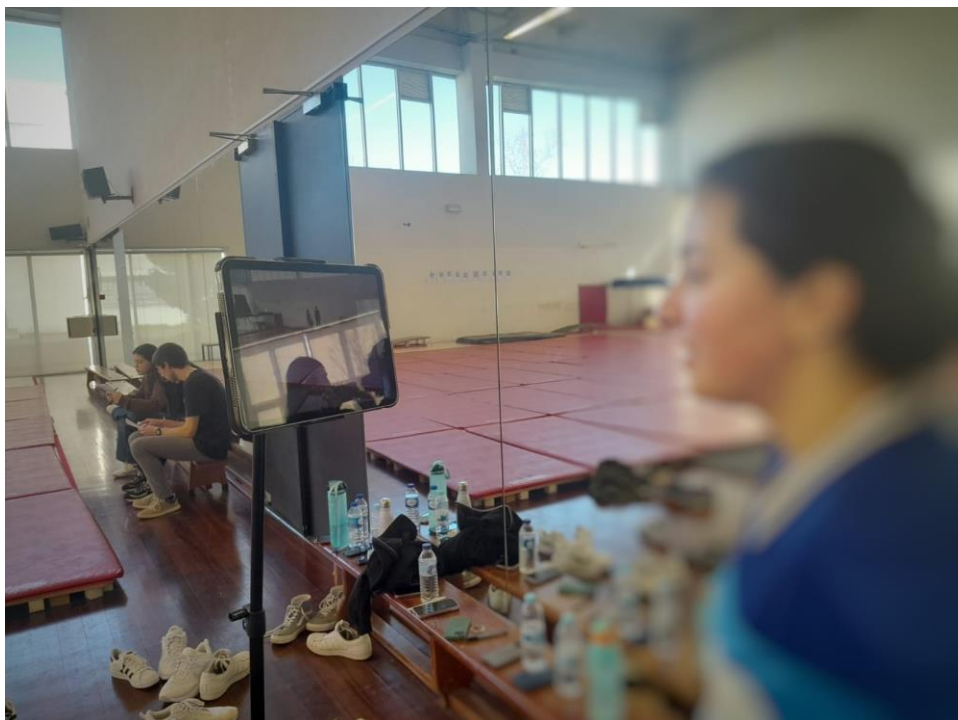
RAPARIGA	Menina com Desempenho Alto (CI)	Reconhecimento da eficácia da estratégia utilizada (neste caso, apropriação teórica)	"Eu acho que, pelo menos, em ginástica de solo, não teria funcionado se fossem separadas. Porque nós vemos nos QR Codes os erros que iamos fazer e iamos ter uma noção mas não iamos ter a noção completa daquilo que estaríamos a fazer, e só com a aplicação iamos só nos ver a nós e não conseguiríamos ver os erros. Então, acho que a junção dos dois foi muito mais benéfica, do que se fossem separadas, porque assim quando nós fôssemos ver aquilo que iríamos fazer na aplicação, já teríamos em mente aquilo que nós estávamos a fazer de bem e aquilo que nós estávamos a fazer de mal."
	Menina com Desempenho Baixo (EM)		"(...) era uma forma de eu, também em casa, conseguir interiorizar o que eu tinha de fazer de certo"
RAPZ X RAPG	Menina com Desempenho Alto (LS)	Reconhecimento do valor acrescentado de combinar as duas estratégias juntas	"Também acho que funcionavam melhor, primeiro, os QR Codes no início das aulas, e depois, mais para o fim, o Vídeo Delay porque primeiro acho que é importante compreender e vermos o que temos de fazer e depois fazermos e executarmos e vermos os nossos erros, e assim comparávamos o que tínhamos de fazer e o que estamos realmente a fazer."
	Menino com Desempenho Baixo (JR)		"É assim, se fossem separados também funcionaríamos mas teriam menos desempenho e seria mais difícil para ver as nossas dificuldades porque, tal como a Beatriz disse, elas complementam-se e acabam por se ajudar umas às outras."

Gênero	Perfil do Aluno	Variáveis	Evidências
RAPZ X RAPG	Menina com Desempenho Alto (LS)	Compreensão da intenção da estratégia	"E acho que através da imagem conseguimos ver mais detalhadamente os nossos erros e podemos puxar atrás as vezes que quisermos e ver o movimento várias vezes."
	Menino com Desempenho Baixo (JR)		"O delay ajudou-nos a melhorar as nossas atividades e exercícios."
RAPARIGA	Menina com Desempenho Alto (BC)	Motivação empenho	"Eu acho que promove muito o nosso empenho e também a forma como vamos realizar as coisas, uma vez que nós, por exemplo, estamos habituados a utilizar as tecnologias em quase tudo, e acho que colocar isso em conceito de sala de aula ajuda-nos muito também a promover a nossa atitude quanto à modalidade"
	Menina com Desempenho Alto (CI)		"E acho que comparando com os anos anteriores, acho que as pessoas têm mais dificuldade normalmente, ficam sempre muito mais desmotivadas, porque sabem que já não vão conseguir, porque nos anos anteriores não têm conseguido. E com essas aplicações e novas tecnologias, acho que essas pessoas sendo-se mais motivadas, eu pelo menos vi, consegui ver isso mesmo presencialmente"
RAPARIGA	Menina com Desempenho Alto (CI)	Relativizar as falhas, interiorização da importância de se levarem menos a sério, momentos de descontração e diversão	"Acho que era um pouco mais distrair-nos da aula, descontrair mais um bocadinho e ver-nos na imagem e fazer umas palhaçadas e assim"
	Menina com Desempenho Alto (BC)		"Eu acho que é engraçado em termos estéticos também, porque nós também iam para lá e estávamos só a ver-nos simplesmente"
RAPZ X RAPG	Menino com Desempenho Baixo (JR)	Potencia a aprendizagem	"Destas poucas aulas que tivemos, notou-se a evolução de certos alunos. Por exemplo, o meu par, o Alago, ele não sabia fazer um ou dois exercícios e depois para o final só precisa de ajuda em um deles. E eu acho que isso foi muito bom"
	Menina com Desempenho Alto (BC)		"Acho que tivemos todos os meios para nós podermos melhorar, porque nós utilizámos as aplicações, os estagiários também nos ajudaram, e o professor também. Por isso, acho que tivemos todas as oportunidades para termos sucesso."
RAPARIGA	Menina com Desempenho Alto (BC)	Maior interação, entreajuda e união do grupo	"Eu acho que houve muita ajuda, não só nos pares e nos trios, mas eu acho que toda a turma se ajudou, e sim. Por exemplo, as pessoas que tinham mais capacidades na modalidade, acho que ajudaram muito os outros, e não havia pares e trios disso, acho que todos nos ajudámos."
	Menina com Desempenho Alto (CI)		"Eu acho que mesmo em relação à turma, daquilo que eu tenho visto ao longo dos anos, eu acho que este ano foi muito diferente, principalmente por causa das tecnologias que nós usámos. Por isso acho que a nossa turma teve essa evolução maior em relação aos outros anos, por causa mesmo das tecnologias que utilizámos, já que as aulas começaram a ser mais interativas e mais interessantes."
RAPARIGA	Menina com Desempenho Alto (BC)	Aumento da autonomia, independência	[Moderador: Por exemplo, vocês pegando nisso do trabalho autónomo, sentiam que conseguiam identificar sozinhas os vossos pontos mais importantes, ou seja, tanto os erros como os aspetos técnicos, ou seja, aquilo que estavam a fazer de forma correta?] "Acho que nós vamos adquirindo isso ao longo do tempo, pois nós somos capazes de nos autoavaliarmos"
	Menina com Desempenho Alto (CI)		"Eu acho que depende de pessoa para pessoa, porque eu acho que há pessoas que se sentem mais confortáveis só a ver elas próprias e não ter a opinião dos outros"
RAPARIGA	Menina com Desempenho Baixo (EM)	Reconhecimento da valência da estratégia utilizada para a identificação das fragilidades e melhoria do desempenho	"E assim podíamos visualizar o que nós estávamos a fazer de errado também. E também tínhamos os professores estagiários, ou mesmo o professor normal, a ajudar-nos a ver também e a refletir sobre os nossos erros."
	Menina com Desempenho Alto (LS)		"Para as pessoas verem que têm que levantar os membros superiores e a bacia. E eu acho que é mais complicado, as pessoas que estão a fazer entenderem por si e ao verem o vídeo, conseguem compreender melhor."

RAPZ X RAPG	Menino com Desempenho Baixo (JR)	Conscencialização do movimento	"Eu acho que o objetivo era para nos ajudar a ver os nossos erros ou complicações que tínhamos. Para depois melhorarmos ou aprender melhor, não só com os vídeos, mas também com a câmara. O que tínhamos errado ou o que já estávamos a fazer bem."
	Menina com Desempenho Alto (LS)		"Também a estender as pernas no movimento, porque não tem tanta essa percepção. Então facilitou a compreensão do movimento."
RAPZ X RAPG	Menino com Desempenho Baixo (JR)	Potencialização da correção do erro na relação professor-aluno	"Eu acho que até ajudou o professor a estar lá e dar a sua opinião, pois eles têm sempre mais um bocadinho de experiência que nós e ajudavam sempre em alguns erros que nós não conseguíamos identificar."
	Menina com Desempenho Alto (BC)		"Acho que esse trabalho foi feito por ambas as partes. Nós ajudávamos e o professor também ajudava"
RAPZ X RAPG	Menina com Desempenho Alto (BC)	Auto (percepção do nível de execução) e hetero avaliação (feedback aumentado)	"Mas eu acho que, no fundo, a aplicação ajudou também a nós a autoavaliarmos. Então, o nosso colega ter acesso ao vídeo, com delay, ajudava imenso nisso."
	Menino com Desempenho Baixo (JR)		"Por exemplo, no exercício da roda, ele, muitas vezes, pensava que estava a fazer a roda direita e que estava a esticar as pernas. Mas sendo que ele estava sempre com as pernas fletidas. E eu tentava dizer isso e só depois de ele vir à aplicação, ele é que se apercebeu dos erros que estava a fazer. E por isso ajudou a ele melhorar."
RAPZ X RAPG	Menina com Desempenho Alto (BC)	Reconhecimento da eficácia da estratégia utilizada (neste caso, percepção do desempenho prático)	"Sim, era desafiante para nós próprios e para os outros. Nós chegávamos lá e dizíamos, ah, é agora que eu vou fazer bem, e depois eventualmente acabávamos por conseguir."
	Menino com Desempenho Baixo (JR)		"É assim, se fossem separados também funcionariam mas teriam menos desempenho e seria mais difícil para ver as nossas dificuldades (...) E eu acho que o Delay foi bom para os alunos que já sabiam mais da modalidade e não precisavam tanto dos QR Codes para os ajudar, e já iam ao Delay para ver o que é que eles poderiam melhorar."
RAPG X RAPG	Menina com Desempenho Alto (CI)	Reconhecimento do valor acrescentado de combinar as duas estratégias juntas	"Eu acho que, pelo menos, em ginástica de solo, não teria funcionado se fossem separadas. Porque nós vemos nos QR Codes os erros que vamos fazer e vamos ter uma noção mas não vamos ter a noção completa daquilo que estaríamos a fazer, e só com a aplicação vamos só nos ver a nós e não conseguiríamos ver os erros. Então, acho que a junção dos dois foi muito mais benéfica, do que se fossem separadas, porque assim quando nós fossemos ver aquilo que íamos fazer na aplicação, já teríamos em mente aquilo que nós estávamos a fazer de bem e aquilo que nós estávamos a fazer de mal."
	Menina com Desempenho alto (LS)		"Também acho que funcionavam melhor, primeiro, os QR Codes no início das aulas, e depois, mais para o fim, o Video Delay porque primeiro acho que é importante compreender e vermos o que temos de fazer e depois fazermos e executarmos e vermos os nossos erros, e assim comparávamos o que tínhamos de fazer e o que estamos realmente a fazer."
RAPZ X RAPG	Menino com Desempenho Baixo (JR)	Aumento da autonomia na gestão do tempo e independência na realização dos exercícios	"Sim, e apesar de perdermos tempo a visualizar os nossos erros, esse tempo era utilizado para depois podermos aprender melhor e mais facilmente os próximos exercícios e as próximas aulas"
	Menina com Desempenho Alto (CI)		"Eu acho que depende de pessoa para pessoa, porque eu acho que há pessoas que se sentem mais confortáveis só a ver elas próprias e não ter a opinião dos outros" [Menino com Desempenho Alto (MS) corroborou: Eu sim]
RAPZ X RAPG	Menino com Desempenho Baixo (GC)	Maximização da auto estima, segurança em si mesmo e confiança	"Também foi uma boa forma de nós conseguirmos melhorar, mesmo na modalidade e mesmo como nós, para termos mais confiança em nós próprios, para estarmos mais motivados"
	Menina com Desempenho Baixo (EM)		"Ainda por cima as meninas são assim bem vaidosas" [Menina com Desempenho Elevado (CI) corroborou: "Não só as meninas, não é?"]
	Menino com Desempenho Baixo (JR)	Relativizar as falhas, interiorização da importância de se levarem menos a sério, momentos de descontração e diversão	"Eu às vezes gostava de ver a Gabriel a cair também"
RAPAZ	Menino com Desempenho Baixo (GC)		"mas também mais para descontrair"

Anexo 15- Momentos e dinâmica da utilização do *vídeo-delay*











Anexo 16- Momentos e dinâmica da utilização dos QR Codes

