



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Inês Fonseca Brites

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO
DESENVOLVIDO NA ESCOLA SECUNDÁRIA
ENGENHEIRO ACÁCIO CALAZANS DUARTE
JUNTO DA TURMA DO 11ºA NO ANO LETIVO DE
2021/2022**

**A PERCEÇÃO DOS ALUNOS DO ENSINO SECUNDÁRIO
FACE À DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA-
MOTIVAÇÃO**

**Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Educação Física nos
Ensinos Básico e Secundário, orientado pelo Professor Doutor Paulo
Renato Bernardes Nobre e apresentado à Faculdade de Ciências do
Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.**

Junho de 2022

Inês Fonseca Brites

Nº 2020178774

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO
DESENVOLVIDO NA ESCOLA SECUNDÁRIA
ENGENHEIRO ACÁCIO CALAZANS DUARTE
JUNTO DA TURMA DO 11ºA NO ANO LETIVO DE
2021/2022**

**A PERCEÇÃO DOS ALUNOS DO ENSINO SECUNDÁRIO FACE À
DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA-MOTIVAÇÃO**

Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, com vista a obtenção ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Orientador: Professor Doutor Paulo Renato Bernardes Nobre

Brites, I. (2022). *Relatório de Estágio Pedagógico Desenvolvido na Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte Junto da Turma do 11ªA no Ano Letivo de 2021/2022*. Relatório de Estágio Pedagógico, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Coimbra, Portugal.

Inês Fonseca Brites, aluna nº 2020178774 do MEEFEBS da FCDEFUC, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no nº1 do artigo nº 125º do Regulamento Académico da UC (Regulamento nº 805-A/2020, de 24 de setembro).

20 de junho de 2022
(Inês Fonseca Brites)

AGRADECIMENTOS

O culminar desta etapa não teria sido possível sem a presença de diversos intervenientes, os quais me apoiaram das mais variadas formas para que hoje pudesse chegar ao fim de mais um ciclo.

Inicio agradecendo aos meus colegas do Núcleo de Estágio, João, Rodrigo e Sara, pelo apoio, companheirismo e amizade desenvolvida ao longo deste período, pelas horas que passámos e pelos momentos felizes que vivemos na ESEACD.

Agradecer a todo o corpo escolar da Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte e ao grupo de Educação Física que tão bem me acolheu e se prontificou a ajudar no que fosse necessário.

Ao professor orientador Cláudio Sousa, pelo acompanhamento permanente, pelos ensinamentos, prontidão e incentivo nos momentos de maior aperto.

Ao professor Doutor Paulo Nobre, pelos conhecimentos transmitidos, pela paciência e disponibilidade com que sempre se demonstrou em acompanhar esta caminhada.

À Carole Reis, diretora de turma do 11ºA, pela forma especial como me recebeu e se disponibilizou para me auxiliar ao longo do período em que a assessorei, transmitindo os conhecimentos referentes à função no seio escolar.

Aos alunos do 11º A, por todo o apoio, incentivo e carinho que senti ao longo do período de estágio, por me terem ensinado a evoluir enquanto docente e por me terem feito acreditar no meu propósito, ensinar.

Por último, aos meus pilares, ao meu namorado, aos meus pais, irmãos e amigos, que estiveram comigo ao longo desta caminhada, que sempre acreditaram em mim e me deram coragem para nunca desistir.

RESUMO

O concluir do período do Estágio Pedagógico representa o fim de um ciclo de muita aprendizagem e realização pessoal, abrindo portas para um outro ainda mais desafiante e enriquecedor. Este documento de cariz reflexivo contempla os conhecimentos adquiridos ao longo deste processo, salientado os aspetos que consideramos mais relevantes face às dificuldades e estratégias adotadas.

O presente documento representa um Relatório de Estágio, inserido na Unidade Curricular de Estágio Pedagógico, no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física (FCDEF), da Universidade de Coimbra (UC).

Esta etapa decorreu na Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte (ESEACD), junto da turma do 11º A, sob orientação do professor Cláudio Sousa e do professor Doutor Paulo Nobre, da FCDEF-UC, no ano letivo de 2021/2022.

O documento encontra-se dividido em três capítulos, os quais faremos uma contextualização e enquadramento da prática pedagógica e uma análise reflexiva acerca da mesma, finalizando com a apresentação do estudo realizado, no âmbito do tema problema: *“Qual a perceção de motivação dos alunos do ensino secundário face à disciplina de EF?”*. Os dados mostram que o aumento da motivação dos alunos na aula de EF é maioritariamente condicionado pela prática de modalidades e tarefas do seu interesse, pelo incentivo do professor e pela realização de trabalho em grupo. Ainda, evidenciam que os rapazes se encontram mais motivados para as aulas de EF quando comparados com as raparigas.

Palavras Chaves: Educação Física; Estágio Pedagógico; Motivação.

ABSTRACT

The conclusion of the Pedagogical Internship period represents the end of a cycle of much learning and personal fulfillment, opening doors to an even more challenging and enriching cycle. This reflexive document contemplates the knowledge acquired during this process, highlighting the aspects that we consider most relevant in view of the difficulties and strategies adopted.

This document represents an Internship Report, part of the Pedagogical Internship Curricular Unit, within the scope of the master's in physical education teaching in Basic and Secondary Education (MEEFEBS), of the Faculty of Sport Sciences and Physical Education (FCDEF), of the University of Coimbra (UC).

This stage took place at the Engenheiro Acácio Calazans Duarte Secondary School (ESEACD), with the 11th grade class, under the guidance of Professor Cláudio Sousa and the PhD Professor Paulo Nobre, from FCDEF-UC, in the academic year 2021/2022.

The document is divided into three chapters, in which we will contextualize and frame the pedagogical practice and a reflective analysis about it, ending with the presentation of the study carried out, within the scope of the problem theme: "What is the perception of motivation of secondary school students in relation to the PE subject?". Results show that the increase in student's motivation in the PE class is mostly conditioned by the practice of modalities and tasks that interest them, by the teacher's encouragement and by carrying out group work. Furthermore, they show that boys are more motivated for PE classes when compared to girls.

Keywords: Physical Education; Pedagogical Internship; Motivation.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA.....	2
1. Enquadramento Biográfico	3
2. Plano Individual de Formação	4
2.1. Dimensão Profissional e Ética.....	4
2.2. Participação na Escola.....	5
2.3. Desenvolvimento e Formação Profissional	5
3.4. Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem	5
3. Caraterização das condições locais e relação educativa	6
3.1. Caraterização da Escola	6
3.2. Instalações desportivas	7
4. Caraterização do Grupo de Educação Física	8
5. Caraterização da Turma	9
ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	12
Área 1- Atividades de ensino-aprendizagem.....	13
1. Planeamento.....	13
1.1. Plano Anual	14
1.2. Unidades Didáticas	15
1.3. Plano de aula	17
2. Realização	19
2.1. Instrução	19
2.2. Gestão.....	22
2.3. Clima e Disciplina	24
2.4. Decisões de Ajustamento	26
2.5. Estilos de Ensino	27
3. Avaliação	28

3.1. Avaliação Formativa Inicial.....	29
3.2. Avaliação Formativa Processual	30
3.3. Avaliação Sumativa	32
3.4. Auto e Heteroavaliação	33
Questões Dilemáticas.....	35
Área 2- Atividades de Organização e Gestão Escolar	36
Área 3- Projetos e Parcerias	38
Área 4- Atitude Ético-Profissional	40
AUTOFORMAÇÃO.....	41
APROFUNDAMENTO DO TEMA/PROBLEMA	44
1. Introdução.....	45
2. Enquadramento Teórico.....	46
2. Pergunta de partida	48
3. Metodologia.....	48
3.1. Fases do procedimento metodológico.....	49
3.2. Participantes no estudo	56
3.3. Instrumentos.....	56
3.4. Procedimentos	56
3.5. Caracterização dos participantes	57
4. Apresentação e discussão dos resultados	58
4.1. Condicionantes da motivação para as aulas de EF.....	59
4.2. Elementos potenciadores da motivação para as aulas de EF.....	62
4.3. Grau de motivação para as aulas de EF	64
4.4. Satisfação global com as aulas de EF	65
4.5. Diferenças entre Sexos.....	66
4.6. Diferenças entre Cursos	68
5. Conclusão	71

6. Considerações finais sobre o Estágio Pedagógico.....	72
7. Referências Bibliográficas	75
9.Anexos.....	80

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Instalações Desportivas.....	8
Quadro 2- Caraterização do grupo de EF.....	9
Quadro 3- Nível de proficiência inicial da turma.....	10
Quadro 4-Identificação dos participantes das entrevistas.....	50
Quadro 5- Indicadores do bloco temático Motivação.....	51
Quadro 6- Indicadores do bloco temático Conteúdos e Matérias.....	51
Quadro 7- Indicadores do bloco temático Currículo e Avaliação.....	52
Quadro 8- Indicadores do bloco temático Atividade Física e Qualidade de Vida.....	52
Quadro 9- População de estudantes do ensino secundário da ESEACD por tipo de curso.....	54
Quadro 10- População de estudantes do ensino secundário da ESEACD por sexo.....	54
Quadro 11- Amostragem aleatória estratificada das turmas.....	55
Quadro 12- Número total de participantes.....	56
Quadro 13- Caraterização da amostra.....	58
Quadro 14- Tópicos em análise e respetivos indicadores (itens).....	59
Quadro 15- Frequência e estatística das condicionantes da motivação para as aulas de EF.....	59
Quadro 16- Frequência e estatística dos elementos potenciadores da motivação para as aulas de EF.....	62
Quadro 17- Grau de motivação para as aulas de EF.....	64
Quadro 18- Satisfação global com as aulas de EF.....	65
Quadro 19- Fator de satisfação global em relação às aulas de EF.....	65
Quadro 20-Condicionantes da motivação para as aulas de EF: comparação entre sexo.....	66
Quadro 21- Elementos da motivação para as aulas de EF: comparação entre sexos.....	67
Quadro 22- Grau de motivação e satisfação para as aulas de EF: comparação entre sexos.....	68
Quadro 23- Condicionantes da motivação para as aulas de EF: comparação entre cursos.....	68
Quadro 24- Elementos da motivação para as aulas de EF: comparação entre cursos.....	69
Quadro 25- Grau de motivação e satisfação para as aulas de EF: comparação entre cursos.....	70

LISTA DE ABREVIATURAS

AE- Aprendizagens Essenciais

AEMGP- Agrupamento de Escolas Marinha Grande Poente

CH- Científico-Humanístico

CP- Curso Profissional

DP- Desvio Padrão

DT- Diretor de Turma

EF- Educação Física

ESEACD- Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte

FCDEF- Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

MEEFEBS- Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

PNEF- Programa Nacional de Educação Física

PASEO- Perfil do aluno à Saída da escolaridade Obrigatória

UC- Universidade de Coimbra

UD- Unidade Didática

INTRODUÇÃO

O presente documento, intitulado de Estágio Pedagógico, surge no âmbito da Unidade Curricular de Estágio Pedagógico, inserido no Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física (FCDEF), da Universidade de Coimbra (UC), no ano letivo de 2021/2022.

O período no qual se desenrolou o nosso processo de intervenção teve início no dia 1 de setembro de 2021 e término a 31 de maio de 2022, na Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte (ESEACD), na qual nos foi dada a oportunidade de concluirmos esta etapa de formação junto dos alunos das turmas que nos foram atribuídas (11ºA), acompanhados pelo Professor Orientador Cláudio Sousa e o Professor Doutor Paulo Nobre, da FCDEF-UC. Este documento patenteia o culminar de todo um trabalho desenvolvido ao longo do ano, representando uma síntese reflexiva acerca dos conhecimentos e aprendizagens desenvolvidas.

Relativamente à estrutura do documento, este encontra-se dividido em três capítulos. No primeiro, faremos uma breve apresentação acerca da contextualização da prática desenvolvida, tendo em conta o percurso formativo, as expectativas iniciais e a caracterização do meio de intervenção. No segundo capítulo, será feita uma análise reflexiva acerca da prática pedagógica desenvolvida tendo em conta as quatro áreas de intervenção: 1) Atividades de Ensino-Aprendizagem; 2) Atividades de Organização e Gestão Escolar; 3) Projetos e Parcerias; 4) Atitude Ético-Profissional. Por último, no terceiro capítulo, será feita a apresentação do Tema-Problema, o qual partimos da seguinte questão: *Qual a perceção de motivação dos alunos do ensino secundário face à disciplina de EF?*

CAPÍTULO I

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

1. Enquadramento Biográfico

O meu primeiro contacto com o meio escolar surgiu por volta dos 4 anos de idade, quando comecei a frequentar o ensino pré-escolar. Nesta altura, já despertava uma enorme vontade em brincar e conviver com outras crianças, pelo que sempre fui muito ativa e irrequieta ao longo de toda a infância. Quando entrei no ensino primário, recordo um sentimento de responsabilidade acrescida, visto que tinha deveres a cumprir e não podia estar sempre a brincar. Foi nesta altura que comecei a ter um fascínio enorme pela área do exercício físico, já que as aulas de Educação Física começaram a ser as minhas preferidas pelo seu cariz desafiante e lúdico.

A paixão por esta área foi crescendo ao longo de todo o meu percurso, e, apesar de não frequentar nenhum clube federado em concreto, todos os anos fazia parte do desporto escolar. Comecei pelo atletismo, mais especificamente no salto em comprimento e corrida de velocidade, estive um ano em futsal e, mais tarde, já no ensino secundário, no basquetebol. Embora soubesse o que me motivava, fui crescendo com o pensamento de que esta área seria apenas um hobby e não um modo de vida, devido à elevada concorrência no mundo do trabalho. Ainda assim, nunca descartei a possibilidade de um dia mais tarde poder estudar algo relacionado com esta área, especialmente por considerar que alguma coisa devia de ser mudada, principalmente ao nível do ensino. Tenho a certeza de que o facto de ter tido a oportunidade de participar nas aulas de Educação Física na escola primária, e ser lecionada por uma professora com formação específica para tal, me despertou e alimentou para este gosto. Reconheço que, se por um lado a professora Vera foi marcante na minha vida pelas competências e profissional que era, por outro cruzei-me com professores que deixavam um pouco a desejar.

O ensino secundário termina e com ele a altura de decidir o curso pelo qual me iria candidatar. Como referi anteriormente, a área do desporto e exercício físico nunca foi a minha primeira opção, pelo que tentei concorrer para Fisioterapia, Enfermagem e, já como terceira opção, Desporto e Bem-estar. Sabia que era difícil entrar na minha primeira escolha, mas era certo e garantido que conseguia entrar em Enfermagem, curso este que não me despertava interesse, mas que me “traria um futuro melhor a nível profissional”. Quis o destino que um erro no preenchimento das provas de ingresso me colocasse automaticamente no curso de Desporto e Bem-estar, curso esse que completei em junho de 2020.

Terminei a licenciatura num ano atípico, onde uma pandemia surge e me faz questionar acerca do meu futuro e carreira profissional. Foi então que decidi que não devia de cruzar os braços e me candidatei ao Mestrado em Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, da Universidade de Coimbra, não só para me manter em constante formação ao longo desse período de “pausa”, como também pela estabilidade profissional que a vertente do ensino podia trazer.

Hoje, que me encontro a concluir esta etapa, sinto um orgulho e um sentido de realização pessoal jamais perspectivado no começo. O contacto com o mundo do trabalho, com profissionais da área, e as aprendizagens diárias adquiridas, fazem-me acreditar que este será o meu caminho. Sem sombra de dúvidas, confesso que o contacto com os alunos da Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte (ESEACD), especificamente os da minha turma, me despertaram ainda mais para este gosto de ensinar e de querer fazer mais e melhor. Certamente que não têm noção daquilo que foram e representaram para mim, mas foram seguramente o meu porto seguro nos períodos de maior desânimo, não só pela ligação que criámos, como também pela motivação e *feedback* positivo que me transmitiram.

2. Plano Individual de Formação

No começo do estágio pedagógico foi-nos pedido que definíssemos e elaborássemos o Plano Individual de Formação segundo as nossas expectativas iniciais. Neste seguimento, e tendo em conta a dimensão profissional e ética, participação na escola, desenvolvimento e formação profissional e desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, perspectivámos a nossa intervenção segundo as áreas de atuação- a) Ensino-aprendizagem (Planeamento, Realização e Avaliação); b) Organização e Gestão Escolar (Assessoria ao Diretor de Turma); c) Projeto e Parcerias Educativas (Protagonização, Conceção e Realização).

Com base no decreto-lei nº. 240/2001 de 30 de agosto, que define o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, encontram-se de seguida, e de forma mais detalhada, aquelas que foram as minhas expectativas iniciais.

2.1. Dimensão Profissional e Ética

Como professora estagiária pretendi promover as aprendizagens curriculares, fundamentando a minha prática profissional tendo por base o saber específico resultante

da produção e uso de diversos saberes integrados em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada. Desta forma, assumi-me como uma profissional de educação, cuja função específica foi ensinar, tendo por base o saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa. Ainda, garanti uma perspetiva inclusiva, reconhecendo-a como necessidade e direito de todos para o seu desenvolvimento integral.

A fomentação do desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade, e a promoção da qualidade dos contextos de inserção do processo educativo, foram duas expectativas ansiadas a cumprir ao longo de todo o período de estágio. Ainda, idealizei assumir a dimensão cívica e formativa das minhas funções, face às inerentes exigências éticas e deontológicas associadas.

2.2.Participação na Escola

Tendo em conta a minha participação na escola, perspetivei a comunidade como espaços de educação inclusiva e de intervenção social, valorizando-a enquanto polo de desenvolvimento social e cultural, cooperando com outras instituições da comunidade e participando nos seus projetos.

2.3.Desenvolvimento e Formação Profissional

Neste domínio, é função do professor incorporar a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais. Neste sentido, projetei refletir acerca das minhas práticas, apoiando-me na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do meu desenvolvimento profissional, nomeadamente o meu próprio projeto de formação, e sobre aspetos éticos e deontológicos inerentes à profissão, avaliando os efeitos das decisões tomadas. Ambicionei o trabalho de equipa como fator de enriquecimento de formação e atividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências.

3.4. Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem

De forma a promover as aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, pretendi fornecer aprendizagens significativas no

âmbito dos objetivos do projeto curricular de turma, desenvolvendo as competências essenciais e estruturantes que o integram; utilizar, de forma integrada, saberes próprios da minha especialidade e saberes transversais e multidisciplinares adequados ao respetivo nível e ciclo de ensino; organizar o ensino e promover, individualmente ou em equipa, as aprendizagens no quadro dos paradigmas epistemológicos das áreas do conhecimento e de opções pedagógicas e didáticas fundamentadas, recorrendo à atividade experimental sempre que esta se revele pertinente. A utilização correta da língua portuguesa, nas suas vertentes escrita e oral, deve pautar a minha ação formativa.

Ambicionei desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno, e utilização da avaliação, nas suas diferentes modalidades e áreas de aplicação, como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da minha própria formação.

3. Caraterização das condições locais e relação educativa

3.1. Caraterização da Escola

A cidade da Marinha Grande encontra-se situada na Orla Oriental do Pinhal de Leiria e na margem esquerda do rio Lis. Localiza-se no distrito de Leiria, a 10 quilómetros do mar, no limite norte da Estremadura e a 12 quilómetros da sede de distrito. Dista 147 quilómetros de Lisboa e 196 do Porto. É servida por várias estradas secundárias, pelas autoestradas A8 e A17 e pela via-férrea do Oeste.

O concelho tem uma extensão de 187,2 Km² (dados do INE) e está implantado numa extensa planície de chão arenoso e saibrento. É rodeado, em cerca de 2/3 da sua extensão, pelo Pinhal de Leiria, antigamente conhecido por Pinhal do Rei, e é composto por três freguesias: Marinha Grande, Vieira de Leiria e Moita.

De acordo com o “Anuário Estatístico da Região Centro 2013”, publicado pelo Instituto Nacional de Estatística em 2013, a população do concelho da Marinha Grande é de 38 700 habitantes (18432 homens e 20268 mulheres), correspondente a uma densidade populacional de 206,7 habitantes/Km². A taxa de crescimento efetivo da população é de -0,02% e a taxa de crescimento natural é de -0,13%. As taxas de natalidade e mortalidade são, respetivamente, 8% e 9,3%.

O Agrupamento de Escolas Marinha Grande Poente (AEMGP), oficialmente instituído através do despacho 01/04/2013, do Secretário de Estado da Administração Educativa, pertence à quarta geração de agregações levadas a cabo pelo Ministério da

Educação. Resultou da agregação do Agrupamento de Escolas Guilherme Stephens, instituído em 2003, com a Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte, a escola sede.

A Escola Secundária Calazans Duarte tem uma origem que remonta ao século XVIII, com a instalação da Fábrica de Vidro na Marinha Grande, pelo inglês Guilherme Stephens. Em 1920 é criada a Escola de Vidreiros, que o Eng^o Calazans Duarte, então Administrador da mesma Fábrica, transforma na Escola Industrial de Guilherme Stephens, inaugurada em março de 1925.

Atualmente, a ESEACD é constituída por um único edifício com uma tipologia arquitetónica centrada num pátio à volta do qual se vive, se estuda e se aprende. Foram constituídos núcleos com os espaços de ensino específicos como a área das salas de Ciência e Tecnologias (laboratórios de Química, Física, Biologia e Geologia e salas de preparação respetivas); a área das salas das artes; a área das oficinas (de Eletricidade e Mecânica); a área da Cozinha Pedagógica; a área das salas de aula; a área desportiva (pavilhão coberto, campo relvado sintético e ginásio); a área social e restauração (refeitório, bar, auditório e átrio); área de biblioteca/mediateca e sala polivalente; área de docentes e administrativa; e o centro para a educação de adultos.

As instalações e os equipamentos existentes em cada uma das áreas referidas permitem o desenvolvimento da formação em diversos domínios e possibilitam a diversificação da oferta educativa, formativa e a prestação de um serviço de melhor qualidade.

3.2. Instalações desportivas

Ao longo de todo o ano letivo, o espaço disponível para a abordagem das diferentes unidades didáticas é alterado conforme o sistema de rotação adotado e definido pelo Grupo de Educação Física (EF). Desta forma, tendo em conta os espaços físicos existentes (Anexo 1), os professores ficam encarregues de ajustar a modalidade aos mesmos, podendo estes ser o pavilhão polivalente, o relvado, o ginásio e os espaços exteriores à escola, nomeadamente, campos de Ténis e Estádio Municipal da Marinha Grande.

O pavilhão polivalente possui marcações de voleibol, basquetebol, badminton andebol e futsal. Este espaço, apesar de coberto, fica exposto do lado norte à chuva, condicionando, por vezes, a prática de determinadas tarefas. O relvado sintético encontra-se no espaço exterior, com marcações para andebol e futsal, para além de campos de

basquetebol dispostos de forma transversal, com as respetivas tabelas. Relativamente ao ginásio, este encontra-se equipado com aparelhos de ginástica, sendo que também poderão ser lecionadas as unidades didáticas dança, badminton, atletismo- salto em altura-e escalada, visto que no topo norte do mesmo se encontra instalada uma parede com 5 metros de altura.

Para além destes espaços, existem ainda outros que, exteriores à escola, podem ser usados nas aulas de EF. Como mencionado acima, no Estádio Municipal da Marinha Grande podem ser lecionadas as várias disciplinas do Atletismo, já que o mesmo dispõe de uma pista oficial de tartan, 2 caixas de areia, 2 zonas de lançamento do peso e 2 espaços para a realização de salto em altura. O clube de Ténis da Marinha Grande faculta ainda 5 campos para a leção e prática da modalidade.

Quadro 1- Instalações Desportivas.

Espaços	Modalidades	Material
Polivalente	- Badminton; - Voleibol; - Andebol; - Futsal; - Basquetebol	Marcações de vários campos de diferentes modalidades (oficiais e de aprendizagem), 4 tabelas de basquetebol (2 fixas e 4 amovíveis), postes (5) e redes de voleibol (3), 1 escadote para árbitro), duas balizas de andebol/futsal.
Ginásio	- Ginástica; - Badminton; - Escalada; - Salto em Altura.	18 Espaldares, 1 parede de escalada e todo o material de Ginástica
Relvado	- Basquetebol; -Andebol; -Futsal.	4 Tabela fixas de basquetebol, 1 campo de Futebol e Andebol com 2 balizas.
Exterior (Estádio Municipal MG; Parque dos Mártires do Colonialismo e Campos de Ténis MG	- Atletismo; - Futsal; - Ténis.	Estádio Municipal com todo o material necessário para a prática de atletismo; Parque da cidade com dois campos de futsal com 4 balizas e Clube de ténis com 2 campo de ténis, cada um com uma rede.

4. Caraterização do Grupo de Educação Física

O Grupo de Educação Física do Agrupamento é constituído por um total de 17 docentes e 4 professores estagiários, distribuídos pelas escolas Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte e Básica 2/3 Guilherme Stephens. Neste sentido, a primeira é composta por 14 elementos (a contar com os 4 estagiários) e a segunda por 7. A maioria dos professores pertence ao grupo 620 (3º Ciclo e Secundário), sendo que apenas 4 ao grupo 260 (2º Ciclo). Tanto numa escola como noutra, existe um responsável pela coordenação do grupo de EF, onde o professor Cláudio Sousa e Hélder Ferreira desempenham o cargo de Coordenador Pedagógico das respetivas escolas. Ainda, alguns

professores assumem tarefas no âmbito do desporto Escolar, tendo como coordenador o professor João Teixeira, e como Diretores de Turma.

Quadro 2- Caraterização do grupo de EF.

Grupo Calazans		
Nome	Ciclo que leciona	Cargo que desempenha
Cláudio Sousa	3º Ciclo e Secundário	-Orientador Cooperante de EF -Coordenador Pedagógico do Grupo 620 - Responsável pelos grupos do desporto escolar
Nuno Escudeiro	Secundário	-Professor de EF
Paulo Tojeira	Secundário	-Coordenador do departamento de Expressões -Coordenador do Curso de Massagens
Susana Domingues	Secundário	-Professora de EF
Joana Biel	3º Ciclo	-Professora de EF -Desporto Escolar Ténis de mesa
Rita Rodrigues	3º Ciclo e Secundário	-Professora de EF -Desporto Escolar Badminton
António Santos	3º Ciclo e Secundário	-Professor Bibliotecário
André Crespo	3º Ciclo e Secundário	-Professor de EF -Professor de EF
Carlos Santos	Secundário	-Acompanha a Natação Adaptada
Pedro Guerra	Secundário	-Professor de EF
Inês Brites	Secundário	-Professora Estagiária de EF
João Figueiredo	3º Ciclo	Professor Estagiário de EF
Rodrigo Susano	3º Ciclo	-Professor Estagiário de EF
Sara Espinha	3º Ciclo	-Professora Estagiária de EF
Grupo Guilherme Stephens		
Nome	Ciclo que leciona	Cargo que desempenha
Lúcia Santos	3º Ciclo	-Grupo de Desporto escolar de Boccia -Professora de EF
João Teixeira	3º Ciclo	-Coordenador do Desporto Escolar -Professor de EF
Paula Silva	3º Ciclo	-Professora de EF -Desporto Escolar de Atletismo
Delfim Silva	2º Ciclo	-Professor de EF -Desporto Escolar de Natação Adaptada
Hélder Ferreira	2º Ciclo	-Professor de EF -Desporto escolar de Orientação -Coordenador pedagógico do Grupo 260
Silvia Casquilha	2º Ciclo	-Professora de EF
Vítor Rodrigues	2º Ciclo	-Professor de EF

5. Caraterização da Turma

A turma do 11º A é constituída por 25 alunos, os quais, 6 rapazes e 19 raparigas, com idades compreendidas entre os 15 e os 16 anos. Os alunos frequentam o curso de Ciências e Tecnologias. Na primeira reunião com a Diretora de Turma, ficou definido as alunas representantes da turma, desempenhando os cargos de Delegada e Subdelegada.

Face ao questionário aplicado no começo do ano letivo, todos os alunos responderam que gostavam de Educação Física, sendo a média geral da turma de 16, 12 valores (face às classificações do ano letivo 2020/2021). As unidades didáticas que mais gostam são basquetebol, futsal e ténis e as que menos gostam são atletismo, voleibol e ginástica. Ainda, mais de metade da turma, 52%, pratica uma modalidade desportiva fora da escola.

Apenas uma aluna beneficia de Medidas Universais (art.º 8.º) por ser diagnosticada com dislexia, sendo estas: A diferenciação Pedagógica, b) As Acomodações Curriculares nas disciplinas onde se verificar necessário. Ainda, ao nível das Adaptações na Avaliação Interna, a aluna usufrui de adaptações ao processo de avaliação (art.º 28.º): e) O tempo suplementar para a realização da prova. Ao nível das Adaptações Avaliação Externa, são estas: c) A utilização de instrumentos de apoio à aplicação de critérios de classificação de provas para alunos com dislexia - Ficha A e d) tempo suplementar.

O quadro que se segue apresenta o nível de proficiência inicial dos alunos face às modalidades abordadas, atribuído segundo o registo de avaliação inicial no momento introdutório de cada umas destas.

Quadro 3- Nível de proficiência inicial da turma.

Número/ Modalida de	Voleibol	Ténis	Ginástica	Andebol	Futsal	Dança	Atletismo	Badminton	Basquetebol
1	NE	NE	NE	NE	NA	NE	NE	NE	NE
2	NI	NI	NI/E	NI/E	NI/E	NE	NE	NE	NI/E
3	NE	NE	NE	NE	NA	NE	NE	NE	NE
4	NE	NI/E	NE	NE	NI/E	NE	NE	NI/E	NI/E
5	NI	NI	NE	NI	NI	NE	NE/A	NE	NE
6	NE	NE	NI/E	NE/A	NA	NE	NE	NI/E	NI/E
7	NI	NI	NE	NI/E	NI/E	NE	NE/A	NE	NE
8	NE	NE	NE	NE/A	NE	NE	NE	NE	NE
9	NI/E	NI/E	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE
10	NI/E	NI	NA	NE	NI/E	NE	NE	NI/E	NI/E
11	NI	NI	NE	NI/E	NI/E	NE	NE	NI/E	NI
12	NI	NI	NI/E	NI/E	NI	NE	NE	NI	NI/E
13	NI	NI	NE	NI	NI	NE	NE	NI/E	NI/E
14	NI	NI/E	NI/E	NI/E	NI	NE	NE	NE	NE
15	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE
16	NI/E	NE	NE	NE	NI/E	NE	NI/E	NI	NI
17	NI	NI	NE	NI/E	NI	NE	NE	NE	NE
18	NI/E	NI/E	NE	NE	NI	NE	NE	NE	NE
19	NE	NI	NE	NE	NI	NE	NE	NE	NE
20	NE	NI/E	NE	NE	NE	NE	NE/A	NE	NE
21	NE	NE	NE	NE	NA	NE	NE	NI/E	NI/E
22	NI	NI	NE	NI/E	NI	NE	NE	NE	NE
23	NI/E	NI	NE/A	NI/E	NI	NE	NE	NE	NE
24	NI/E	NI	NE	NI/E	NI	NE	NE	NI/E	NI/E
25	NI/E	NI	NE	NI/E	NI	NE	NE	NE	NI/E

Os registos sugerem que a generalidade dos alunos se encontra no nível elementar, embora esta perceção varie consoante a modalidade abordada. Desta forma, destacamos que nas UD onde se observaram maiores dificuldades foram Voleibol, Ténis, e Futsal, visto que mais de metade da turma se encontrava no nível introdutório. Ainda, as modalidades Dança e Atletismo foram onde se verificaram registos satisfatórios, já que mais de metade se encontrava no nível elementar. Destacam-se os alunos números 3, 6 e 20, que se encontravam no nível avançado em Futsal, por praticarem fora da escola em contexto federado. Também, o aluno número 10 se encontra neste nível para Ginástica, pelo mesmo motivo mencionado.

CAPÍTULO II

ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Área 1- Atividades de ensino-aprendizagem

1. Planeamento

Neste subtema que apresentamos, faremos uma breve reflexão acerca daquele que foi o nosso trabalho desenvolvido no âmbito do planeamento do ensino, o qual tivemos como referências os conhecimentos profissionais e científicos enunciados nas Aprendizagens Essenciais (AE) e no Perfil à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Consultámos, também, o Programa Nacional de Educação Física (PNEF), embora tenha sido revogado pelo despacho 6605-A/2021, de 6 de julho. Neste seguimento, através duma seleção de objetivos, conteúdos, metodologias de ensino e estratégias adaptadas à atualidade e à realidade do contexto, elaborámos o plano anual das turmas, com base na caracterização da escola, destas e do nível inicial dos alunos, as unidades didáticas lecionadas e os planos de aula, com as respetivas reflexões.

No contexto escolar o planeamento é fundamental, visto que antevê e estabelece o processo de ensino-aprendizagem de forma a atingir os objetivos e finalidades propostas, conferindo uma intenção pedagógica organizada em função destas. A definição de estratégias, permite que o professor consiga lidar com a imprevisibilidade e prevenir os comportamentos desviantes, derivada de uma melhor organização, gestão do tempo e promoção da prática pedagógica (Andrade et al, 2020).

Segundo Januário (2017), os professores capazes de planear com um nível de qualidade superior conseguem formular objetivos mais claros e específicos, aumentar as tomadas de decisão e possuir um maior número de rotinas de planeamento e instrução. Consequentemente, quanto mais eficaz o planeamento, melhor o processo de ensino-aprendizagem.

Sendo esta uma das primeiras etapas pela qual passámos enquanto professores estagiários no começo do estágio pedagógico, assumimos que, face à falta de experiência e domínio de técnicas de planeamento, sobretudo no planeamento de longo prazo, esta foi uma das principais tarefas que nos suscitou maiores dúvidas, tornando-se evidente algumas fragilidades. Esta perceção parece ser comum e transversal a outros estagiários, como Teixeira & Onofre (2009) demonstram no seu estudo, afirmando que o planeamento é a principal dificuldade sentida pelos estagiários de EF no início do estágio em Portugal. Não obstante, esta perceção tende a diminuir ao longo do processo face à evolução de competência sentida durante o período de estágio.

Neste seguimento, nos tópicos que se seguem, faremos uma análise aprofundada acerca das tarefas desempenhadas neste âmbito, evidenciando as principais dificuldades, fragilidades e estratégias de superação.

1.1.Plano Anual

O plano anual da turma é um documento importante que serve de guia orientador do professor, sendo a sua construção contextualizada face à especificidade e características da turma. Neste sentido, é imperativo que seja traçado um perfil individual da mesma para que se possam definir objetivos e estruturar a disciplina de EF, tendo em conta a heterogeneidade dos alunos e as diferentes fases de maturação em que ainda se encontram.

Os programas oficiais de Educação Física e as aprendizagens essenciais são documentos a partir dos quais os professores se devem reger tendo em conta o ano de escolaridade que lecionam. Embora existam objetivos específicos para cada um destes, é importante destacar que nem sempre os alunos se encontram no nível de aprendizagem perspectivado, sendo que é preciso um trabalho de flexibilização para que se possam ajustar os conteúdos às capacidades dos mesmos. Desta forma, embora o plano anual seja um documento extensível a todo o ano letivo, poderá carecer de alguns reajustes, numa perspetiva curricular aberta.

Segundo Januário (2017), o plano anual deve conter os seguintes elementos: os objetivos específicos da disciplina no ciclo de ensino, a caracterização da turma, que inclui as capacidades iniciais (classificadas por níveis, de acordo com os programas nacionais – introdutório, elementar e avançado) e características específicas dos alunos que merecem realce, incluindo aqueles com necessidades educativas especiais. Ainda, deverão estar incluídos: o planeamento anual, as modalidades a abordar face à calendarização escolar e ao ano de escolaridade- caracterização dos recursos disponíveis- recursos humanos, espaciais e temporais- estratégias globais- face às modalidades e níveis de aprendizagem dos alunos- e prioridades para a abordagem das atividades- extensão e sequenciação dos conteúdos- e os sistemas e formas de avaliação- referenciais de avaliação- (Anexo 3).

Indo ao encontro do que foi mencionado, o plano anual da turma foi realizado no começo do ano letivo, onde foram apresentadas a contextualização escolar, a identificação e a caracterização das turmas em questão, as decisões curriculares e a diferenciação do processo de ensino-aprendizagem. Com este intuito, para além dos documentos orientadores já referidos, consultámos também o Projeto Educativo do

Agrupamento, o Calendário Escolar do Ano Letivo 2021/2022 (Anexo 2), o Plano Anual de Atividades do Agrupamento, o Regulamento Interno e o Mapa de Rotação de Espaços definido pelo Grupo de EF.

Uma vez realizado, destacamos que as principais dificuldades sentidas passaram pelo planeamento e definição da extensão e sequenciação de conteúdos, a diferenciação do processo ensino-aprendizagem e os estilos de ensino a adotar face a cada Unidade Didática (UD). Relativamente ao primeiro, as fragilidades passaram pela dúvida acerca dos conteúdos que seriam abordados, suscitada pela incerteza dos que tinham sido lecionados no ano letivo anterior, face ao ensino à distância. Ainda neste seguimento, embora tenhamos definido estratégias de diferenciação, nem sempre puderam ser transversais de uma matéria para a outra, devido às características particulares de cada uma e dos próprios alunos. Por último, o facto de não conhecermos as rotinas e os métodos de trabalho da turma, limitou-nos à escolha de estilos de ensino por reprodução.

Face a estas fragilidades sentidas, tentámos ajustar e adaptar o documento face ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos, à sua evolução e o próprio *feedback* por parte destes, e às diversas modalidades abordadas, tentado corresponder aos objetivos previamente definidos e às suas necessidades individuais. Desta forma, consideramos que, com o intuito de consolidarmos este tipo de aprendizagens, necessitamos de alargar a nossa formação em busca do domínio técnico-tático das modalidades que sentimos menos à vontade, de estratégias e progressões para os alunos que se encontram em níveis de aprendizagem mais baixos, apostando igualmente na diversificação dos estilos de ensino, principalmente os de produção.

1.2.Unidades Didáticas

A Unidade Didática, do ponto de vista da conceção, remete para uma realidade técnico-didática baseada num conjunto de opções metodológico-estratégicas, que apresentam como fundamentos base: a) uma forma específica de relacionar a seleção do conteúdo programático com o fator tempo; b) a aposta na coerência metodológica interna, a partir da seleção da unidade temática; c) a consideração de que todos os elementos intervêm no processo e se articulam como projetos de trabalho contextualizado. É, portanto, um conjunto de objetivos do ensino (noções, habilidades, teorias, leis, etc) reunidos em torno de uma ideia central, constituindo um pequeno todo integrado, a ser devidamente incorporado no conjunto de aquisições do indivíduo, através de esquemas de assimilação. Nesta perspetiva, cabe ao professor planear o número, extensão e

profundidade das unidades didáticas, sendo esta capacidade dotada de experiência e conhecimento (Pais, 2013; Leitão, 1976).

A elaboração das diferentes Unidades Didáticas veio a revelar-se uma mais-valia naquela que foi a nossa intervenção pedagógica. Uma vez idealizadas com base nas características particulares de cada turma, serviram como um documento de apoio face aos objetivos, progressões e estratégias previamente definidos. Visto que no começo do ano letivo definimos uma estrutura do documento, a realização destas permitiu-nos agilizar esta construção e trocar as já realizadas entre os elementos do Núcleo de Estágio, ajustando o necessário ao ciclo de ensino.

Indo ao encontro do referido, as Unidades Didáticas apresentaram a seguinte estrutura: contextualização histórica; caracterização da modalidade; gestos técnicos/ erros mais comuns; conteúdos táticos; exemplos de exercícios; objetivos das modalidades segundo as aprendizagens essenciais; recursos (humanos, espaciais, materiais e temporais); regras de higiene e segurança para as aulas de EF; estrutura e organização do ensino; extensão e sequenciação de conteúdos; estratégias e estilos de ensino; tipos de avaliação e funções (avaliação inicial, formativa, sumativa, autoavaliação/coavaliação); critérios de avaliação; referencial de avaliação.

Tendo em conta os documentos realizados, as dificuldades sentidas prenderam-se sobretudo pela escolha de exercícios ajustados aos conteúdos e nível de aprendizagem dos alunos, assim como escolha de progressões e estratégias pedagógicas. Especificamente, na Unidade Didática de Ténis foi mais evidente esta dificuldade, visto que não tínhamos formação e domínio da modalidade, o que nos exigiu uma procura e estudo rigoroso.

“(…) é importante ressaltar que a turma, em situação de jogo, não apresentava o mesmo nível de desempenho quando comparados com os gestos técnicos. (...) O registo e observação do desempenho destes permitiu-me reformular e estruturar a sequenciação de conteúdos, dando principal ênfase ao domínio técnico ao invés do tático (...) foram apresentadas estratégias de progressão para que os alunos aperfeiçoassem e maximizassem o seu desempenho.” (Excerto retirado do balanço da UD de Ténis).

De forma a colmatar as problemáticas sentidas, pedimos auxílio ao professor orientador da escola, que nos forneceu instrumentos e material de suporte para a preparação das aulas. Ainda, uma das estratégias adotadas para facilitar a realização das UD passou por distribuí-las pelos elementos do Núcleo face ao domínio e conhecimento destas.

1.3.Plano de aula

O plano de aula deve resultar num documento escrito que servirá não só para orientar as ações do professor como também para possibilitar constantes alterações ao longo do ano. A construção deste deve enunciar os conhecimentos e conteúdos a serem abordados, os objetivos, a metodologia a ser aplicada e de que forma será realizada a avaliação da aprendizagem (Libâneo, 2013, p.267, como citado por Rocha, 2021).

No começo do ano letivo, cada estagiário ficou responsável pela elaboração do documento do plano de aula para posterior aprovação do orientador de estágio da escola (Anexo 4). Desta forma, a estrutura do presente foi dividida em quatro partes: fundamentação da aula, parte inicial (com a preleção inicial incluída), parte fundamental e parte final. Na fundamentação da aula, foi feito um pequeno enquadramento e resumo em relação à mesma, face aos objetivos e tarefas que seriam trabalhadas, sustentada com pesquisa bibliográfica. Na parte introdutória, estabelecemos que estaria contemplada a preleção inicial e as tarefas destinadas ao aquecimento da aula. Já na parte fundamental, as tarefas foram idealizadas face às modalidades e conteúdos a trabalhar, tendo sido uma preocupação a organização, gestão e estrutura lógica das mesmas (geralmente os planos continham 3 tarefas, embora existissem alguns com 2, devido ao número de variantes). Por último, na parte final da aula, este momento foi reservado para arrumação do material e retorno à calma, sendo que culminava com uma pequena reflexão e reforço acerca dos conteúdos trabalhados, destacando os aspetos positivos e a melhorar.

Face à estrutura mencionada acima, no plano de aula foram enumerados os objetivos, componentes críticas, critérios de êxito, a descrição e organização da tarefa, as palavras-chave e, ainda, o estilo de ensino a adotar ao longo desta. Todas estas componentes foram ajustadas tendo em conta a UD a lecionar, ao nível de aprendizagem dos alunos, e suas habilidades, de forma a maximizar e potenciar a performance destes. Em modalidades específicas, sobretudo ginástica, estes planos foram acompanhados com imagens representativas dos gestos técnicos, assim como de progressões à sua realização.

Tendo em conta este período de estágio, conseguimos refletir acerca daquela que foi a nossa evolução em relação a esta tarefa. Neste seguimento, o documento foi sofrendo alterações ao longo do tempo, tanto ao nível da estrutura como também dos tópicos que precisavam de ser mencionados, nomeadamente as palavras-chave e os estilos de ensino. Estes ajustes foram realizados face aos *feedbacks* recebidos por parte dos orientadores e

à necessidade de simplificar ao máximo o documento, para que fosse de fácil leitura e compreensão.

Relativamente às dificuldades e constrangimentos sentidos, numa fase inicial, estes prenderam-se pela escolha de exercícios ajustados aos conteúdos a lecionar. A falta de domínio de algumas modalidades e a inexperiência a dar aulas, levaram-nos a cometer alguns erros, tais como escolher tarefas excessivas para parte fundamental. Consequentemente, deparámo-nos com outras fragilidades, sobretudo ao nível da gestão e organização destas, dos períodos de transição e instrução, que acabaram por ser mais extensos devido a esta abordagem. Face às mencionadas, as estratégias passaram pela redução do número e otimização do tempo das tarefas, pesquisa e procura por novos exercícios, tendo em conta as modalidades, criação de grupos de trabalho, de forma a diminuir a transição entre tarefas, e criação de rotinas de trabalho- manutenção da dinâmica da aula.

Outro constrangimento sentido, esteve associado à heterogeneidade da turma. O facto de ser notória a diferença entre o nível de aprendizagem dos alunos exigiu-nos que adaptássemos o plano de aula às necessidades específicas de cada um destes, tornando-se a sua construção um desafio. Se por um lado sentíamos que as tarefas eram complexas demais, por outro não eram desafiantes o suficiente. Face a esta problemática, e nas tarefas onde se justificava, optámos por dividir os alunos em grupos de nível, com tarefas ajustadas a cada grupo. Desta forma, trabalharam em grupos homogéneos, embora tenha sido uma preocupação a criação de heterogéneos, sobretudo nas situações de jogo.

Por último, admitimos que no começo da nossa intervenção nos encontrávamos demasiado presos aos planos de aula, na medida em que seguíamos escrupulosamente as tarefas e os objetivos apresentados. Desta forma, em algumas aulas, este seguimento nem sempre representou uma vantagem, visto que não nos permitia abrir outras possibilidades, nomeadamente supressão, adição ou prolongamento de tarefas. Tendo em conta esta sensação, e o alerta por parte dos orientadores, embora seguíssemos as tarefas idealizadas, começámos a desenvolver uma capacidade de gestão de situações não planeadas e adaptação, adequando as ideias e possibilidades que os alunos nos apresentavam. Assim, mostrámo-nos disponíveis em aceitar e aprender novas tarefas com os mesmos, reformulando-as de acordo com as proficiências demonstradas.

Tendo em conta aquela que será a nossa intervenção futura enquanto docentes, estamos conscientes que a realização dos planos de aula são uma ferramenta e um aliado do professor, cuja definição dos objetivos face aos conteúdos a abordar e à escolha de

tarefas ajustadas a estes irão refletir-se num ensino de qualidade e consciente, ajustado às capacidades dos alunos. Neste seguimento, os planos de aula deverão ser um documento orientador que permita dar espaço a alterações, tanto ao nível das atividades, como ao tempo de prática destas, como consequência da maximização do processo de ensino-aprendizagem.

2. Realização

No seguimento do planeamento, surge o momento da nossa intervenção pedagógica junto das turmas, onde colocamos em prática todas as aprendizagens adquiridas ao longo do nosso período de formação, estando conscientes da importância e responsabilidade do processo. Neste seguimento, e em tom reflexivo, apresentaremos as aprendizagens desenvolvidas e as dificuldades sentidas face às dimensões, instrução, gestão, clima/disciplina, e as respetivas decisões de ajustamento.

2.1. Instrução

A instrução consiste na apresentação das atividades- preleção, questionamento, demonstração e *feedback*- de aprendizagem aos alunos, correspondendo entre 15 e 25% das interações entre este e o aluno. No sentido de maximizar a eficácia da mesma, a informação transmitida deve ser clara, objetiva e pertinente, onde o professor deve comunicar aos alunos os objetivos (para quê), o objeto (o que vão realizar) e como realizar (critérios de êxito) as atividades. Para garantir a qualidade e pertinência da informação, um aspeto fundamental que pode ajudar a economizar tempo e facilitar a compreensão das tarefas, é a utilização de modelos visuais, como vídeos e imagens, cartazes, esquemas e, sobretudo, a demonstração (Piéron, 1999; Siedentop & Tannehill, 2000). Para isso, o professor pode recorrer a vídeos e imagens utilizando as novas tecnologias, cartazes, esquemas e, sobretudo, demonstrações (NASPE, 2009).

No decorrer da lecionação das aulas, as preleções iniciais foram realizadas de forma a serem transmitidas as informações mais pertinentes em relação à aula, servindo como uma contextualização do que seria trabalhado face a cada modalidade. Neste sentido, preocupámo-nos em adotar de forma estratégica um posicionamento que fosse de fácil observação (semicírculo) por parte dos alunos, para que pudessem escutar as informações e questionar outras, em caso de dúvida. Em relação às preleções finais, tentámos que não fossem demasiado massivas e exaustivas, devido à desatenção já sentida no final da aula.

Desta forma, limitámo-nos a destacar o que era mais relevante, nomeadamente aspetos a melhorar, e a transmitir informações para a aula subsequente.

A utilização do questionamento foi algo que foi melhorado ao longo do tempo, visto que no começo da nossa intervenção nem sempre foi utilizado. Neste seguimento, e tendo em conta as estratégias sugeridas pelos orientadores, começámos a apostar na sua implementação, servindo como uma “ferramenta” de reforço dos conteúdos lecionados, sobretudo no momento das preleções finais (Ex: Recordem-me as fases da corrida de velocidade abordadas hoje). Ao ser aplicado, percebemos que funcionava como uma garantia da atenção dos alunos, visto que os “obrigava” a pensar em relação ao questionado. Embora o momento destinado para o efeito tenha sido preferencialmente no final da aula, sempre que se justificou, também o realizámos individualmente ou em grupo, quando verificámos que existia um constrangimento generalizado.

A demonstração foi o principal aliado durante os momentos de instrução, já que a representação concreta das tarefas através de uma figura modelo permitia que estes fossem realizados mais eficazmente e no menor tempo possível. Neste seguimento, tivemos sempre como preocupação a escolha de bons exemplos e o posicionamento destes num local em que todos conseguissem observar. Apesar do mencionado, nem sempre as escolhas corresponderam ao idealizado, tornando-se, por vezes, confusa a demonstração devido à dificuldade de reprodução. Desta forma, e com o intuito de valorizar as capacidades dos alunos, tentámos que estas demonstrações “pobres” tivessem um cariz de aprendizagem, utilizando o questionamento (Ex: O que faltava para uma boa execução? De que forma pode ser melhorada?). Também, e numa perspetiva de promoção da inclusão, tentámos que ao longo das aulas os alunos utilizados para a demonstração fossem diferentes, já que a diversidade de matérias e capacidades físicas permitem que todos estes sejam bons executantes e elegíveis para efetuar corretamente uma demonstração.

Relativamente à forma como a demonstração foi feita ao longo das aulas, podemos afirmar que foi ajustada face à UD que nos encontrávamos a lecionar. No caso das modalidades coletivas, tentámos que fosse realizada sempre no mesmo campo, chamando a atenção dos alunos para que se deslocassem e observassem a tarefa no local definido. Quando considerávamos que não se justificava esta deslocação, a demonstração foi realizada pelos grupos de trabalho ou através da observação de um outro grupo que já se encontrava em prática- esta estratégia foi sobretudo adotada durante a leção do Andebol e Futsal em multimatéria, em que cada meio-campo trabalhava uma modalidade,

e no Ténis, devido à distância entre os campos. Quanto às modalidades individuais, o sistema utilizado para a demonstração das tarefas foi maioritariamente o já mencionado, à exceção da Dança. Nesta UD em específico, a demonstração foi realizada pelo professor, integrando o sistema de formação da coreografia- demonstração realizada no centro da roda, formada pelos alunos.

O uso de *feedbacks* por parte do professor serve com o intuito de acompanhar e analisar a atividade de aprendizagem dos alunos reagindo à sua prestação cognitiva e motora, mantendo-os informados sobre o seu desempenho e prescrevendo ações e estratégias de superação das dificuldades, mantendo-os ativos e direcionados para atingir os objetivos prescritos (Siedentop & Tannehill, 2000). Nesta perspetiva, estamos cientes que um *feedback* eficaz requer que o professor tenha conhecimento do conteúdo, capacidade de identificação de erros, conhecimento das características do aluno e capacidade de prescrição do *feedback* desejado.

Ao longo das aulas, tentámos que o uso de *feedbacks* fosse uma constante para que os alunos pudessem melhorar e potenciar o seu processo de ensino-aprendizagem. Face a esta preocupação e consciência, uma das dificuldades sentidas passaram pela pertinência do mesmo, ou porque não dominávamos os conteúdos, ou porque não conhecíamos os alunos, e fecho dos ciclos de *feedback*. À semelhança do anterior, ao longo das intervenções esta dimensão foi melhorada, também pela confiança sentida face ao processo, pela preparação prévia dos conteúdos a abordar, e pelas dicas que nos foram sugeridas pelos orientadores. Apesar da perceção no final das aulas ter sido quase sempre a mesma- “Tenho de dar mais *feedbacks*.” - a taxa foi aumentando substancialmente, sendo que os mais utilizados quanto ao objetivo foram o descritivo e prescritivo, quanto à forma o auditivo e visual e, quanto à direção, o individual e em grupo.

Em tom reflexivo em relação a este tópico, face às aprendizagens que fomos adquirindo e as estratégias adotadas junto das turmas, conseguimos destacar alguns pontos que consideramos fundamentais para uma intervenção futura, já que percecionámos o que melhor funcionava, ou não, no momento da instrução. Neste seguimento, a utilização do questionamento apresenta-se como um aliado do professor podendo ser, não só, aplicado neste contexto, como também em variadas situações no decorrer da aula. Pode assumir-se como um *feedback* interrogativo, levando os alunos a pensar acerca do problema apresentado, a refletir e consolidar os conhecimentos já adquiridos. Pretendemos, também, assegurar o momento da instrução utilizando a demonstração, tendo como preocupação a escolha cuidadosa das figuras modelo e a

garantia da variabilidade desta, dando oportunidade a todos os alunos de a poderem realizar.

2.2.Gestão

Na dimensão da gestão e organização, o professor gere a formação dos grupos, a transição e circulação dos alunos nas situações de aprendizagem, a arrumação e posicionamento dos materiais e os momentos de interrupção e início de atividade dos mesmos. Neste sentido, este deve começar a aula a horas e despender o mínimo tempo possível em episódios de instrução e organização, maximizando assim o tempo disponível para a prática, o tempo de empenhamento motor e o tempo potencial de aprendizagem (Catunda & Marques, 2017).

No que cerne à gestão do tempo de aula, nem sempre esta intervenção foi facilitada, tanto por fatores associados à nossa ineficácia e experiência, como também a fatores externos e alheios à nossa vontade, nomeadamente, condições climatéricas e o espaço destinado à prática. As dificuldades prenderam-se pela falta de domínio de determinados conteúdos, instruções mais extensas que o esperado, distribuição e organização dos alunos em grupos de trabalho e demonstrações incorretas.

No sentido de colmatar estas problemáticas, determinámos alguns aspetos que foram adotados ao longo do estágio, nomeadamente, começar a aula a horas, verificação das presenças de forma rápida e apresentação da mesma de forma clara e sucinta, enumerando os objetivos principais. Ainda, e ajustado às UD lecionadas, incutimos logo de início rotinas de trabalho, associadas ao posicionamento dos alunos, grupos de trabalho e transição entre tarefas. Neste seguimento, e face à avaliação inicial registada no começo de cada modalidade (ver quadro 3), distribuámos os alunos em grupos de nível para que pudessem trabalhar em conjunto ao longo das aulas, tendo em conta os ajustes necessários à sua progressão. Outra estratégia adotada passou pela instrução das tarefas com recurso à demonstração, por vezes feita para toda a turma, noutras casos, pelos grupos de trabalho, consoante as circunstâncias. Ainda, e à medida que fomos verificando o que melhor funcionava ao nível das tarefas, reduzimos o número destas e aumentámos o número de variantes, para que a turma se mantivesse no mesmo espaço. Por último, a adoção de tarefas já abordadas noutras aulas, sobretudo na parte do aquecimento, revelou-se uma mais-valia, visto que para além de serem conhecidas as dinâmicas das mesmas, serviu de consolidação para alguns conteúdos.

Relativamente à gestão do espaço de aula, antes do começo desta, preocupámo-nos em chegar mais cedo de modo a preparar e posicionar o material necessário para a realização das tarefas, de modo a evitar tempo para o efeito. Ainda, e durante estas, tentámos colocar o necessário para as seguintes, sem comprometer a que estava a ser realizada. Sempre que ocorria uma transição, solicitámos aos alunos que colaborassem no posicionamento ou recolha deste.

Nem sempre a gestão dos alunos pelo espaço de aula foi uma tarefa fácil, ou porque se encontravam a faltar e faziam falta nas tarefas, ou porque o número era elevado para o espaço disponível. Concretamente, esta fragilidade foi mais evidente durante a leção da UD Badminton, visto que o espaço para a prática era reduzido para o número de alunos. Desta forma, a realização das tarefas foi prejudicada devido a esta condição, obrigando-nos a aumentar o número de elementos por grupo de trabalho e a colocar outros de fora, nas situações de jogo. Consequentemente, a preocupação em manter os alunos ativos o máximo possível foi constante, sendo que, e face às circunstâncias, uma das alternativas passou pela criação de uma estação alheia à modalidade, para que o grupo que se encontrava de fora pudesse estar ativo ao realizar uma tarefa de aptidão física.

Face às imprevisibilidades que podíamos estar sujeitos, sobretudo durante a leção das modalidades do exterior- Ténis, Atletismo, Futsal e Basquetebol- preparámos um plano B na eventualidade de não ser possível a concretização do que estava definido. Deste modo, os planos de aula destinados ao trabalho de aptidão física foram uma solução, sobretudo a aplicação da bateria de testes do Fitescola, tendo sido maioritariamente aplicada nestas circunstâncias. Na falta de espaço para a aula prática, a preparação de uma aula teórica acerca dos conteúdos contemplados na área dos conhecimentos- segundo as aprendizagens essenciais do 11º ano- também foi uma solução.

O sistema de organização adotado tendo em conta as situações de aprendizagem variou conforme a UD. Nas modalidades coletivas (Futsal, Andebol, Basquetebol, Voleibol e Badminton), quando introduzidas, os alunos trabalharam a pares, executando os gestos técnicos específicos de cada modalidade em situações mais analíticas. Ao longo das aulas, o número de elementos por grupo foi aumentando progressivamente, passando para três/quatro elementos. Em todas as aulas as situações de jogo foram privilegiadas, sendo o número de jogadores por equipa aumentado progressivamente. Relativamente às modalidades individuais, no Atletismo e na Ginástica, os alunos trabalharam por estações,

devido à diversidade de tarefas, neste caso, lecionação das disciplinas de corrida e salto, solo e aparelhos. Na UD de Dança, adotamos a forma de organização em vagas e em roda.

No começo do ano letivo, os alunos que se encontraram impedidos de realizar as tarefas por se encontrarem de atestado médico, foram direcionados para o preenchimento de um relatório de observação. À medida que estes episódios se foram repetindo, consideramos que este tipo de abordagem não seria tão enriquecedor quanto a participação em contexto prático. Desta forma, e face ao impedimento destes, os alunos começaram a ser integrados nesta dimensão, ficando responsáveis pelo posicionamento e recolha de material, arbitragem dos jogos, gestão de algumas estações e distribuição de *feedbacks* pelos colegas, sob a supervisão do professor. Face a esta estratégia, sentimos que estes se sentiram envolvidos na aula, desenvolvendo o espírito crítico e responsabilidade inculcado pelo cargo atribuído.

No que concerne à dimensão gestão, destacamos que foi uma das que sentimos mais dificuldades no começo do estágio, já que abrange um número elevado de variáveis com as quais temos de gerir em simultâneo. Neste seguimento, como futuros profissionais de educação, conseguimos adquirir ferramentas que previnem o dispêndio de tempo desnecessário e maximizam as aprendizagens dos alunos, que passam pela criação de rotinas de trabalho, definição de grupos de trabalho, estipulação de regras (pontualidade, conduta, preservação do material) e integração dos alunos na gestão do material (recolha/posicionamento).

2.3.Clima e Disciplina

O clima e a disciplina são duas dimensões que estão intimamente relacionadas, embora apresentem definições distintas, já que a primeira está relacionada com o ambiente empregue ao longo do processo de ensino-aprendizagem e a segunda quanto ao comportamento adotado pela turma. Face a esta perspetiva, o professor é responsável por criar um clima relacional baseado em três níveis: relação professor-aluno, relação aluno-aluno e relação aluno-matéria (Onofre, 1995). Apesar de apresentadas por níveis, as técnicas de ensino devem estar interligadas para que este promova um clima relacional positivo nas aulas de EF.

Ao longo do nosso período de intervenção, tendo em conta a busca por um clima positivo e propício à aprendizagem dos alunos, algumas das estratégias adotadas passaram por desenvolver a relação professor-aluno, ao procurarmos conhecê-los melhor e interagir com estes em função dos seus interesses e das aprendizagens na disciplina.

Desta forma, foi sempre uma preocupação questioná-los acerca das tarefas e modalidades que mais gostavam, os conteúdos que tinham mais dificuldades e que gostavam de ver trabalhados, demonstrando entusiasmo e incentivo para a aprendizagem e superação. Concretamente, o clima sentido ao longo das UD lecionadas não foi constante, estando esta diferença intimamente relacionada com o gosto e preferência por determinada modalidade. No caso das alunas, a falta de motivação e entusiasmo esteve mais patente nas modalidades coletivas, e, no caso dos alunos, nas modalidades expressivas, como Ginástica e Dança. Face a este desinteressante, tentámos que o incentivo pela prática e desenvolvimento das habilidades fosse uma constante, para que sentissem motivação e êxito no trabalho desenvolvido.

Relativamente à dimensão da disciplina, esta é uma componente fundamental do controlo das atividades dos alunos e permite que o ambiente nas aulas seja agradável, seguro e propício à aprendizagem (Siedentop & Tannehill, 2000). Neste seguimento, e tendo em conta o *feedback* recebido acerca do bom comportamento da turma, tentámos adotar rotinas que promovessem os comportamentos apropriados de forma a reduzir os de desvio. Estas rotinas passaram pela adoção de técnicas como proporcionar atividades desafiantes, acompanhar de perto o desenrolar das mesmas, sobretudo as que envolviam maior risco de lesão, elogiar os comportamentos de acordo com as regras, não utilizar o exercício físico como forma de punição e ignorar os comportamentos inapropriados o quanto possível.

Na sua generalidade, o comportamento da turma ao longo do ano foi bastante satisfatório, salvo uma exceção pontual, em que um aluno abandonou a aula. Nesta situação, procurou-se esclarecer e chamar a atenção do mesmo pelo comportamento inadequado, responsabilizando-o sobre as suas atitudes e alertando-o para as consequências caso a situação se voltasse a repetir. Acreditamos que este alerta foi suficiente e eficaz, já que nunca mais foram registados episódios semelhantes. Nas UD onde existiu maior dispersão a nível de espaço e um sistema de organização por estações, como o Ténis, Atletismo e Ginástica, foi notória alguma desatenção e conversa, sendo que foi necessário chamar a atenção dos alunos de forma sistemática pelos comportamentos fora da tarefa.

Futuramente, estamos conscientes que cada turma é única e, portanto, o que pareceu funcionar com os alunos da ESEACD poderá não ser o mais adequado face aos alunos com que nos depararmos. O ano de escolaridade também irá influenciar o nosso tipo de intervenção, já que ao lidarmos com crianças e adolescentes a abordagem não poderá ser

a mesma. Não obstante, independentemente dos fatores que poderão influenciar esta prestação, o incentivo e a transmissão do gosto pela prática desportiva e a promoção de comportamentos apropriados, serão uma constante ao longo das nossas carreiras profissionais, pois acreditamos que a postura adotada pelos alunos é reflexo da figura que o professor representa.

2.4.Decisões de Ajustamento

Ao longo do nosso período de intervenção, sentimos a necessidade de realizar alguns ajustamentos, tanto por motivos alheios à nossa vontade, como melhoria da nossa prestação junto da turma. Desta forma, face aos imprevistos observados, embora tivesse ficado definido o sistema de rotação a adotar pelos espaços disponíveis, alguns destes foram alargados ou reduzidos, tendo em conta calendário escolar e a constrangimentos associados à pandemia. Ainda neste seguimento, e como já mencionado anteriormente, as condições climatéricas obrigaram-nos a reajustar os planos de aula tendo em conta as circunstâncias e as condições que tínhamos para realizá-los.

No sentido de potenciarmos a nossa prestação junto da turma, os documentos elaborados sofreram alterações, nomeadamente, planos de aula, plano anual da turma, unidades didáticas e planeamento da turma, tendo em conta as considerações e conselhos por parte dos orientadores e as necessidades individuais da turma. As observações das aulas dos professores do Grupo de EF e dos colegas do Núcleo de Estágio e as reflexões realizadas em conjunto com os orientadores, contribuíram, também, para este processo de reajustamento, já que a possibilidade de assistirmos a outro tipo de abordagens pedagógicas nos alertaram para situações pertinentes a adotar ou a excluir. Desta forma, a realização dos relatórios e reflexões acerca das mesmas obrigaram-nos a despertar o nosso espírito crítico a partir de experiências concretas, situando, criticando ou reformulando os problemas da prática. Esta tarefa foi aperfeiçoada ao longo do tempo, na medida em que atualmente estamos mais conscientes acerca das escolhas estratégicas a adotar face a determinado problema.

Consideramos que uma abordagem aberta ao currículo representa uma mais-valia, na medida em que nos permite dar espaço a outras ideias, opiniões e estratégias tendo em conta a busca pela maximização do processo de ensino-aprendizagem. Nesta perspetiva, o facto de a prática nos exigir mudanças constantes, permite-nos adquirir aprendizagens que talvez não teríamos se nos cingíssemos a um planeamento impermutável, fixo e inflexível ao contexto onde os alunos estão inseridos. A proatividade e capacidade de

readaptação a estes constrangimentos beneficiam-nos enquanto profissionais da educação, capazes de lidar com as imprevisibilidades a que estamos sujeitos sem descorar da qualidade de ensino.

2.5. Estilos de Ensino

Os estilos de ensino correspondem ao plano que fornece informações, garante oportunidades de prática e transmite *feedback*, de modo que haja uma melhor compreensão e aquisição de conceitos, numa determinada área temática por parte dos alunos (Mosston & Ashworth, 2008). Cada um destes possui características próprias em relação aos comportamentos de ensino e de aprendizagem, criando condições específicas relativamente ao alcance de determinados objetivos. Nenhum estilo apresenta destaque em relação a outro, já que todos contribuem de forma diferenciada para o desenvolvimento humano.

A estrutura dos estilos de ensino encontra-se organizado em dois grandes grupos: estilos de ensino convergentes, ou de reprodução- A-Comando; B -Tarefa; C -Recíproco; D- Autoavaliação; E -Inclusivo- cujo objetivo se traduz na reprodução de conhecimentos e habilidades, e estilos de ensino divergentes ou de produção- F -Descoberta Guiada; G- Descoberta Convergente; H- Descoberta Divergente; I - Programa Individual; J – Programa Iniciado pelo aluno; K- Autoensino- que pressupõem a produção de novos conhecimentos e habilidades.

Tendo em conta as UD lecionadas ao longo de todo o ano, os estilos de ensino mais utilizados foram o ensino por comando e tarefa. Estes estilos de reprodução diferem sobretudo ao nível da intervenção do aluno, sendo que no primeiro observa, ouve e repete e, no segundo, realiza a tarefa ao seu tempo e ritmo. Em todo o caso, tentámos variar e aplicar outro tipo de estímulos e aprendizagens, sendo que adotámos o estilo recíproco. Este tipo de ação pedagógica foi sobretudo abordado nas UD de Ginástica e Atletismo, durante a exercitação dos gestos técnicos específicos das modalidades (Ex: Na estação do rolamento, e a pares, um aluno executa e o outro observa; Ex: Verifica se o teu par está a ajustar os blocos à sua medida). Ainda dentro dos estilos de reprodução, propusemos tarefas alusivas ao estilo inclusivo, sobretudo na UD Ginástica, apresentando diferentes níveis de dificuldade (Ex: Antes de realizares o apoio facial invertido sem ajuda, experimenta no espaldar ou no colchão de queda, com ajuda).

Relativamente aos estilos de produção, começámos a arriscar e a aplicá-los em algumas tarefas a partir do segundo semestre, não só pelo relacionamento desenvolvido

com os alunos, como também pela confiança que fomos ganhando ao longo da nossa intervenção. Desta forma, nas modalidades de situação de jogo, tentámos desenvolver e estimular o pensamento dos alunos através do questionamento, face às situações dilemáticas em que se encontravam (Ex: Passaste a bola e estás próximo da tabela. O que deves fazer?), adotando o estilo por descoberta guiada. Ainda, e numa situação muito específica, foi adotado o programa iniciado pelo aluno. Esta abordagem surgiu no seguimento de uma aluna se encontrar impedida de realizar a UD de Atletismo devido a uma lesão grave no joelho. Uma vez que precisávamos de alternativas e elementos de avaliação, em conversa com o orientador da escola, definimos que esta seria avaliada através de uma intervenção prática, ficando responsável pela elaboração do plano, exposição dos conteúdos e condução das tarefas.

As interações nas aulas são um resultado interdependente de uma atividade de ensino e de uma atividade de aprendizagem, orientadas para a consecução de um ou mais objetivos, sendo a tomada de decisão o elemento central do processo de ensino-aprendizagem, realizada pelo professor, pelo aluno ou por ambos (Nobre, 2017). Neste seguimento, refletindo acerca do tipo de abordagem utilizado ao longo das aulas, consideramos que o uso variado dos estilos de ensino teria sido benéfico em algumas modalidades, sobretudo a utilização dos estilos de produção, uma vez que, para além do ano de escolaridade permitir essa autonomia e resolução de questões dilemáticas, o *feedback* foi bastante positivo quando utilizados. Admitimos que o uso frequente dos estilos de reprodução permitiram-nos perceber o controlo da turma, das tarefas e do espaço de aula, já que funcionaram como estratégia para colmatar as fragilidades sentidas no começo da nossa intervenção, face à variedade de situações a gerir. Ainda, reforçamos esta ideia de variabilidade, conscientes de que os estilos de ensino não funcionam da mesma forma para todos os alunos, visto que uns aprendem melhor a ouvir, outros a observar e os restantes a pensar.

3. Avaliação

A avaliação define-se como um processo sistemático de recolha de informação que respeita determinadas exigências, envolvendo a formulação de juízos de valor com base num referencial, de modo a facilitar a tomada de decisão (Nobre, 2009). Nesta perspetiva, o ato de avaliar envolve um conjunto de ações com um propósito que difere consoante o objeto de avaliação e as perspetivas de avaliação adotadas, segundo um conjunto de etapas inerentes ao processo: estabelecimento dos objetivos de avaliação; definição das

tarefas a realizar pelos alunos; fixação dos critérios de realização das tarefas; explicitação dos padrões ou níveis de desempenho; recolha de amostras de execução dos alunos; valoração das execuções dos alunos; retroalimentação adequada do aluno; tomada de decisões (Nobre, 2015).

A avaliação deve integrar o processo de desenvolvimento do currículo, assumindo uma natureza formativa e formadora propícias ao aperfeiçoamento contínuo e pleno do indivíduo. Deste modo, destacam-se as três funções atribuídas à avaliação: a avaliação formativa inicial, - quando o objeto é orientar- avaliação formativa- quando o objeto é regular- e avaliação sumativa- quando o objeto é certificar.

No que cerne à nossa intervenção nesta dimensão, regemo-nos pelos documentos legislativos Portaria n.º 243/2012 de 10 de agosto- define o regime de organização e funcionamento dos cursos de público, particular e cooperativo, assim como os princípios e os procedimentos a observar na avaliação e certificação dos alunos- e o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho- que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

3.1.Avaliação Formativa Inicial

A avaliação formativa inicial corresponde ao momento de intervenção onde se determina se um indivíduo possui as capacidades necessárias para empreender uma certa aprendizagem, fornecendo informações sobre a posição do mesmo face às novas aprendizagens que lhe serão propostas. Esta pode ter lugar em qualquer momento ou período de ensino, desde que se iniciem novas UD ou seja necessário identificar causas de dificuldades reveladas pelos alunos (Nobre, 2021).

Na sequência do referido, o processo da avaliação formativa inicial teve início com o trabalho de construção dos referenciais de avaliação, correspondente a cada UD, e composição das grelhas no *Microsoft Excel*. Uma vez elaboradas estas ferramentas, definimos em que contexto seria feito este registo. Neste seguimento, estipulámos que nas primeira e segunda aulas de cada modalidade a avaliação devia ser realizada, ficando ao critério do estagiário o momento para o efeito. Estes registos iniciais permitiram-nos diferenciar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, definir as progressões e estratégias a adotar, de modo que correspondessem às aprendizagens essenciais do ciclo de ensino.

Tendo em conta que passámos por este processo de avaliação inicial nove vezes (ver quadro 3), destacamos algumas dificuldades. A primeira sentida passou pela construção

das referidas grelhas, visto que deviam ser de fácil preenchimento e sintéticas, de modo a facilitar o registo da prestação dos alunos. Também, a avaliação de conteúdos em excesso deixou-nos reféns do preenchimento destas e, conseqüentemente, menos ativos e presentes na aula. Esta problemática obrigou-nos a diminuir o número de conteúdos a avaliar, bem como o de componentes críticas. Por último, um dos erros cometidos durante o processo de avaliação passou pela falta de *feedbacks*, visto que nos mantivemos em silêncio durante o registo.

De modo a colmatar estas fragilidades, reestruturámos os documentos de avaliação, reduzimos o número de conteúdos a avaliar por UD, assim como o de componentes críticas, e adotámos um sistema de classificação de fácil preenchimento. Neste seguimento, os alunos foram avaliados numa escala de classificação de 1 a 5, em que: 1 - Não executa (0 ao 5); 2-Possui dificuldades (6 ao 9); 3 - Executa razoavelmente (10 ao 13); 4- Executa bem (14 ao 17); 5-Executa muito bem (18 ao 20). Nas modalidades em que se disputava situação de jogo, a avaliação foi realizada através da observação desse contexto, sendo que nas modalidades individuais sem jogo (Atletismo, Ginástica e Dança) em situações analíticas. A utilização de *feedbacks* passou a ser uma constante assim que percebemos que eram fundamentais para a aprendizagem dos alunos, despertando-os para a correção dos elementos técnico-táticos.

O momento da avaliação inicial permitiu-nos identificar os conteúdos/gestos técnicos que necessitavam de ser trabalhados com maior rigor em cada UD, tendo em conta os registos iniciais. Assim, reestruturámos a extensão e sequenciação dos conteúdos, definimos estratégias de progressão, priorizando o trabalho em grupos de nível, de modo a corresponder às capacidades individuais dos alunos. Este tipo de aprendizagens alertou-nos para o facto de existir a necessidade de mudanças ao longo do currículo, que correspondam ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Consideramos que ainda temos muito a aprender, nomeadamente na construção e definição de objetivos face às componentes a avaliar, embora tenhamos evoluído nesse aspeto no decorrer do estágio.

3.2.Avaliação Formativa Processual

A avaliação com função formativa utiliza-se com o intuito de se desenvolver e melhorar a aprendizagem e o ensino, de modo a permitir ajustamentos contínuos ao longo do desenvolvimento de um novo currículo/ método de ensino (Araújo, 2017). Entendida deste modo, esta pode assumir duas modalidades distintas, embora complementares. A avaliação contínua (processual), ocorre informalmente em todas as aulas, como resultado

da interação do aluno com o professor, com os colegas e com o próprio, revelando-se nos *feedbacks* emitidos, na adaptação das tarefas, na reorganização de grupos e nas decisões relativas a problemas de disciplina. A avaliação de carácter formal e pontual, de balanço da atividade realizada num determinado período, surge com intuito de se retificar a avaliação contínua, permitindo ao professor e ao aluno tomar decisões relativamente à orientação/regulação do seu trabalho (Carvalho, 2017).

A responsabilidade na avaliação formativa pode ser assumida pelos professores e pelos alunos. A avaliação formativa liderada pelo professor, apesar de ter como objetivo comum a melhoria da aprendizagem, é ultimada recorrendo a técnicas e estratégias específicas, como é o caso do *feedback*. Alguns estudos têm vindo a reforçar que a qualidade do *feedback* é que importa, e não a frequência, assumindo um aspeto central (Atkin et al, 2001). Neste seguimento, um *feedback* de qualidade, referenciado aos objetivos de aprendizagem e aos critérios de avaliação, produz ganhos significativos na aprendizagem. Quanto à avaliação formativa liderada pelos alunos, recorre-se a outras abordagens, onde o professor planeia e concebe as tarefas, e os alunos aplicam segundo as suas orientações.

No decorrer do período de lecionação das UD, a avaliação formativa foi realizada aula após aula, com o intuito de se perceber e identificar os constrangimentos, dificuldades e questões dilemáticas que já se encontravam resolvidas. Desta forma, embora não tenhamos planeado um momento para o registo formal da mesma, tentámos que uso de *feedbacks* ao longo das aulas servissem como reforço e melhoria dos gestos técnicos e conhecimento das regras das modalidades. Ainda, em todas as reflexões realizadas após a lecionação das aulas, deixámos um breve registo acerca do desempenho dos alunos para que nas posteriores os objetivos fossem reajustados, assim como as tarefas e progressões.

O registo da avaliação formativa permitiu-nos reestruturar os planos de aula seguintes, sendo que o desempenho e as dificuldades sentidas pelos alunos foram os principais fatores a ter em consideração. Ainda, funcionou como um indicador da evolução dos mesmos ao longo das UD e um suporte à avaliação sumativa, caso algum destes se encontrasse a faltar. Consideramos que a avaliação formativa deve ser realizada todas as aulas, já que no começo do ano esta estratégia não foi adotada e teria sido muito útil em algumas situações, nomeadamente quando se encontravam alunos a faltar. Este tipo de registo não necessita obrigatoriamente de ser realizado em contexto formal, pois um simples parágrafo é suficiente para nos direcionar ou reforçar o que já está ou precisa de ser trabalhado. Futuramente, perspetivamos adotar este tipo de abordagem, já que em

momentos avaliativos finais poderão ser muito úteis quando formos questionados acerca de uma determinada classificação.

3.3.Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa surge no seguimento do término de um processo de ensino e aprendizagem, através de um momento de reflexão sobre o que foi alcançado após um prazo estabelecido para a aprendizagem de determinados conteúdos. O processo de avaliação deve proporcionar um balanço final sobre a aprendizagem, sendo de a responsabilidade do professor proporcionar um juízo de valor globalizante, uma qualificação que pode ser expressa através da classificação. Nesta perspetiva, o juízo de valor só pode ser produzido se antecipadamente estiverem estabelecidos os critérios que permitem apreciar e qualificar o desempenho do aluno (Araújo, 2017).

À semelhança da avaliação formativa inicial, para este momento foram também elaboradas grelhas de registo e referenciais de avaliação (Anexo 8) para que pudéssemos fazer um levantamento acerca das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos. Desta forma, estipulámos que na última aula de cada UD seria feito este levantamento, ou pela observação de situação de jogo, ou observação em situação analítica. Em casos pontuais, nas modalidades de Ténis e Ginástica, alguns alunos foram avaliados através da realização de trabalhos teóricos, visto que não estiveram presentes aos longo das aulas, por motivos de saúde. Também, e de modo a completar a avaliação do domínio dos conhecimentos, em todas as modalidades foi feita uma avaliação teórica através da utilização de diversos recursos. O mais utilizado foi a aplicação de minifichas escritas, sendo que adotámos, igualmente, o questionamento e aplicativos digitais, como o *Google Forms* e o *Kahoot*.

As principais dificuldades sentidas nesta dimensão passaram pela observação e registo simultâneo da prestação da turma e atribuição de classificações. Estando cientes de que a avaliação da maioria das competências específicas da EF só é possível através da observação, é necessário um rigor (pedagógico) na escolha das situações de avaliação e na definição dos critérios de observação, sendo determinantes na qualidade e validade das informações que pretendemos recolher. Desta forma, algumas das estratégias adotadas passaram pela escolha de situações que já eram do conhecimento dos alunos e que se encontravam mecanizadas, possibilitando o aperfeiçoamento das habilidades, e seleção prévia dos conteúdos a observar. Em relação à atribuição das classificações,

apoiámo-nos na experiência do professor orientador da escola, contando com a sua opinião para a atribuição das referidas.

Os dados recolhidos através do registo da avaliação sumativa permitiram-nos destacar as fragilidades e os conteúdos que cada aluno necessita trabalhar, podendo eventualmente ser criado um documento com estas indicações para o próximo ano letivo. Ainda, e independentemente das classificações atribuídas a cada um, serviram como indicador da evolução dos alunos ao longo da leção das UD, em comparação com o registo da avaliação inicial. Consideramos que precisamos melhorar o “olho clínico” para uma avaliação objetiva, criteriosa e justa para todos, tendo em conta que só evoluímos neste aspeto através da experiência e procura da autoformação.

3.4.Auto e Heteroavaliação

O processo de autoavaliação corresponde à avaliação das próprias atuações do sujeito, estando esta interpretação interligada com a função formativa. Para que esta seja eficaz, é necessário que os professores preparem elementos de referência que serviam como controlo à subjetividade dos alunos ao efetuarem juízos sobre o seu próprio desempenho. A autoavaliação é uma tarefa complexa, que exige prática e treino, conferindo ao aluno a aprendizagem do seu processo de acordo com critérios definidos e a análise do que aprendeu (Nobre, 2021).

No começo do ano letivo, o professor orientador da escola partilhou com o Núcleo de Estágio o documento comum referente à autoavaliação, desenvolvido pelo Grupo de EF (Anexo 10). Desta forma, este encontrava-se dividido em três partes, segundo os domínios das atitudes e valores, capacidades (área das atividades físicas e aptidão física) e conhecimentos. Relativamente ao primeiro, foram apresentados alguns indicadores, como responsabilidade, empenho/participação, organização/métodos de trabalho e desenvolvimento pessoal/ relacionamento interpessoal e nos segundo e terceiro domínios discriminadas as UD. Os alunos puderam autoavaliar-se segundo duas escalas de classificação: para as avaliações intercalares, os descritores foram “Ainda não revela/demonstra; Revela/demonstra algumas situações; Revela/demonstra”, e para as avaliações semestrais os descritores “Insuficiente; Suficiente; Bom; Muito Bom”.

O preenchimento das referidas grelhas foi feito no final de cada UD, sendo atribuída esta responsabilidade à turma. Tendo em conta alguns registos observados, pudemos constatar que os alunos não têm consciência das suas capacidades, habilidades e comportamentos, sendo que, em comparação com os dados do professor, alguns valores

apresentam discrepâncias, sobretudo no domínio das capacidades. Estes resultados sugerem que existe uma certa tendência para os alunos se valorarem pela positiva, já que a maioria considera que, embora apresentem dificuldades, o empenho é decisivo e diferenciador no que toca à atribuição de classificações.

No que concerne à heteroavaliação, esta é realizada de acordo com a observação de uma pessoa em relação a outra, sobre o seu trabalho e desempenho, contribuindo igualmente para a avaliação dos professores em relação aos alunos e a avaliação entre pares (Nobre, 2021). Uma vez que este tipo de tarefa pode estar associado ao estilo de ensino recíproco, como referido anteriormente, em algumas aulas tentámos adotar este tipo de aprendizagem, encarregando os alunos de fornecerem *feedbacks* aos colegas que se encontravam em prática. Ainda, nas modalidades de Ginástica e Atletismo, visto que foi necessário adaptar os elementos de avaliação para alguns alunos, devido a constrangimentos associados à pandemia, ficaram encarregues de realizar a heteroavaliação (Anexo 11) dos colegas através do preenchimento de fichas facultadas pelo professor. Desta forma, e tendo em conta as componentes críticas associadas a cada gesto técnico, atribuíram uma classificação segundo o desempenho dos mesmos.

À semelhança da autoavaliação, no preenchimento das fichas de heteroavaliação dos colegas, os alunos tendem a atribuir uma classificação superior ao que corresponde a realidade, sobretudo aos que têm maior afinidade. Desta forma, algumas das soluções que apresentamos passam pelo acompanhamento deste preenchimento de perto, confrontando-os acerca das classificações distribuídas, e atribuição de uma classificação a estes alunos que se encontram a avaliar, visto que uma motivação externa influencia os seus modos de atuação.

A participação dos alunos no processo de avaliação representa uma mais-valia no seu processo de ensino-aprendizagem, pois desperta-os para aspetos que só têm consciência através da observação e confronto com as componentes críticas dos gestos/ações que se encontram a desempenhar. Neste seguimento, serve como um *feedback* de melhoria, tanto para a performance do colega observado, como para o que se encontra a observar, atribuindo valor ao trabalho e responsabilidade que está a ser incutida ao aluno. Consideramos que, quando utilizada, a realização da heteroavaliação funcionou de forma satisfatória, sendo uma alternativa para os alunos que se encontram impedidos de realizar as aulas. Futuramente, perspetivamos utilizar mais este tipo de aprendizagem, pois não foi priorizada ao longo da nossa intervenção.

Questões Dilemáticas

Neste ponto faremos uma breve reflexão acerca das principais questões dilemáticas sentidas ao longo da nossa intervenção, para além das que já foram mencionadas anteriormente. Neste seguimento, a principal dificuldade sentida passou pela diferenciação pedagógica, já que na turma existiam discrepâncias ao nível das habilidades. Definimos desde cedo que este processo teria início após o registo das avaliações iniciais de cada UD, uma vez que, embora conhecêssemos os alunos, os níveis de aprendizagem em que se encontravam variavam de modalidade para modalidade. Face a este registo, a questão que colocámos prendia-se acerca da criação de grupos homogéneos e heterogéneos. O que seria mais vantajoso? Os alunos trabalharem pelo seu grupo de nível ou manter a heterogeneidade entre estes? Numa fase inicial, adotámos o trabalho entre grupos homogéneos, para que as tarefas pudessem ser direcionadas e específicas a estes. Em contexto de jogo, tentámos manter a heterogeneidade, de forma a manter as equipas equilibradas. Ao longo da lecionação das aulas, fomos verificando que alguns alunos se encontravam desmotivados durante a prática, uma vez que os grupos eram escolhidos pelo professor e não por estes. Neste seguimento, foi dada a oportunidade de estes formarem os seus grupos desde que desempenhassem as tarefas propostas e, os com maior proficiência, auxiliassem os com maiores dificuldades. O clima sentido durante as aulas passou a ser de maior incentivo e motivação, pelo que a partir desta perceção, todos os grupos foram criados pelos alunos, embora tenham carecido de ajustes quando justificado. Consideramos que esta dinâmica desenvolvida ao longo das aulas beneficiou o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, já que trabalharam num contexto que gostavam e, conseqüentemente, usufruíram mais das tarefas- no capítulo seguinte abordaremos as condicionantes e os elementos potenciadores de motivação para as aulas de EF. De salvaguardar, esta abordagem apenas foi facilitada em exercícios analíticos e trabalho específico dos gestos técnicos, sendo que, em contexto de jogo, os grupos foram sempre criados pelo professor.

Outra das questões dilemáticas com que nos deparámos foi a lecionação de UD em multimatéria. Tendo em conta a perceção constante de que o número de aulas atribuída a cada rotação não foi suficiente, em certas modalidades tivemos de prolongar a sua lecionação, obrigando-nos a reajustar o planeamento e, conseqüentemente, toda a nossa intervenção. Desta forma, decidimos abordar as UD Futsal e Andebol em simultâneo, já que o período de rotação era maior e o espaço para a prática ser extensível de uma

modalidade para a outra. Desta forma, os alunos trabalharam em cada meio-campo uma modalidade específica, sendo que as tarefas foram escolhidas estrategicamente de forma a servirem de transferência de uma para a outra. No seguimento desta intervenção, também a lecionação da UD de Futsal foi igualmente prolongada para a rotação seguinte, a par com a UD de Dança. De certa forma, esta abordagem representou uma mais-valia visto que alguns alunos, sobretudo rapazes, mostraram-se resistentes à aprendizagem das coreografias, por não se sentirem confortáveis. Como o Futsal foi abordado no término das aulas de Dança, serviu como uma pequena “chantagem” para a colaboração destes resistentes, já que para realizarem jogo no final tinham de dançar no começo das mesmas.

Área 2- Atividades de Organização e Gestão Escolar

Assessoria ao Diretor de Turma

A administração e gestão escolar constitui um problema que a todos preocupa, à sociedade em geral e à comunidade escolar em particular, transformando-se numa questão complexa. Com todas as mudanças implementadas, assiste-se à tentativa de um maior envolvimento e responsabilização de todos os membros da comunidade educativa, verificando-se uma presença menos acentuada do corpo docente em benefício da integração destes novos elementos (Salgueiro, 2012).

A forma de como o sistema educativo tem vindo a evoluir, paralelamente ao processo de implementação e abertura curricular, tem surtido implicações no que concerne às responsabilidades e funções da figura do Diretor de Turma (DT). O aparecimento da figura do DT no contexto escolar surge no sentido de auxiliar a escola a tornar-se mais presente na vida das famílias dos alunos a partir da figura do Encarregado de Educação, o representante legal dos mesmos enquanto membros de uma família e de uma sociedade (Clemente & Mendes, 2013).

Desta forma, o DT, segundo Martins (2005), assume a figura de gestão intermédia com responsabilidades específicas na coordenação do conjunto de professores da turma, pela promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos e sua integração no ambiente escolar, bem como, pelo relacionamento entre a escola e pais/encarregados de educação. Favinha (2006, p.158) afirma ainda que o DT, no âmbito das competências de coordenação do Conselho de Turma, deve dinamizar a planificação, o desenvolvimento e avaliação de todas as atividades a realizar nas diversas áreas e disciplinas, uma vez que lhe cabe a função de se pronunciar sobre as propostas apresentadas pelos docentes e

assumir responsabilidade coletiva sobre todos os atos de cada elemento do órgão do Conselho de Turma.

A oportunidade de assessorarmos o DT das nossas turmas permitiu-nos desenvolver competências fundamentais para a nossa intervenção futura. Neste seguimento, destacamos algumas das adquiridas:

- Estabelecemos práticas de trabalho, em colaboração com outros, que nos proporcionaram a compreensão da complexidade da escola;

- Desenvolvemos competências ao nível da compreensão e manipulação de funções e atribuições do cargo de DT;

- Colaborámos com a DT na preparação, condução e secretariado de reuniões de Conselho de Turma;

- Identificámos as características da turma, definindo posteriormente estratégias de diferenciação pedagógicas face ao nível de aprendizagem de cada aluno;

- Acompanhámos os alunos nos eventos desportivos dinamizados pela escola;

- Acompanhámos os alunos que se encontravam sinalizados com problemas de saúde;

- Participámos nas reuniões de Conselho de Turma e Encarregados de Educação.

Face ao acompanhamento realizado ao longo do ano, destacamos o DT como uma figura de extrema importância no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, devendo ser um elemento respeitado e respeitador, com competências pessoais bastante demarcadas que possibilitem estabelecer a relação entre a escola e os pais, bem como unir os professores da turma envolta de objetivos gerais. Na nossa ótica, consideramos que é um cargo cuja função deve recair em professores que sejam capazes de exercer tal cargo, com capacidade de liderança, trabalho e responsabilidade, já que se representam como agentes facilitadores deste processo. Reforçamos, ainda, que todo o trabalho desenvolvido por estes não se cinge à carga horária atribuída, na medida em que as funções que desempenham vão para além do tempo que lhes é atribuído. Nesta escola em particular, uma das principais dificuldades apontadas recai sobre o mencionado, uma vez que no ensino secundário não existe um tempo letivo para a resolução das problemáticas da direção da turma junto desta, obrigando os professores a perder tempo útil da sua disciplina para tratarem destes aspetos.

Enquanto futuros docentes, ambicionamos ser capazes de assumir e desempenhar todas as funções inerentes ao cargo, embora conscientes de que o acompanhamento realizado ao longo do ano não tenha sido suficiente para adquirirmos as ferramentas necessárias. Como se costuma dizer na gíria popular, já temos asas, só nos falta aprender

a voar, e certamente que só iremos conseguir com a prática, experiência e muito trabalho. Ainda, estamos desportos de que o trabalho colaborativo nem sempre acontece, podendo este representar um obstáculo no nosso processo de ensino-aprendizagem enquanto futuros diretores de turma.

Área 3- Projetos e Parcerias

Nesta dimensão o principal objetivo prende-se pelo desenvolvimento de competências de conceção, construção, desenvolvimento, planificação e avaliação de projetos educativos e curriculares em diferentes dimensões, assim como a participação na organização escolar. Desta forma, os elementos do Núcleo de Estágio protagonizaram em conjunto a conceção e realização de dois projetos destinados à população escolar, designadamente “26º Torneio Fair Play” e “*SENTIR- o corpo alcança o que a mente acredita*”.

O projeto “26º Torneio Fair Play” assume-se como uma tradição escolar com o objetivo primordial de promover a prática de atividade física regular e fomentar a ética desportiva, a consciência cívica e a responsabilidade pessoal. É um evento que tem sido implementado na escola nos últimos 26 anos, constando no Plano Anual de Atividades, tendo por base a realização de um conjunto de provas (Tração à corda, Voleibol, Basquetebol, Futsal e Fair Play). O planeamento e organização do mesmo ficou ao cargo dos elementos do Núcleo de Estágio, com a cooperação do Grupo EF e dos alunos que se disponibilizam para auxiliar na arbitragem e enquanto membros de mesa. O desenrolar das atividades realizou-se entre os dias 5 e 6 de abril de 2022, na ESEACD.

Torneio terminado, consideramos que o período pré, durante e pós evento nos permitiram refletir acerca das competências e capacidades organizativas, de planeamento, execução e controlo adquiridas ao longo deste processo. Temos a consciência de que esta experiência representa uma mais-valia na nossa formação enquanto futuros docentes, uma vez que nos permitiu aprimorar capacidades de iniciativa, proatividade e desenvolvimento de trabalho em grupo. Claramente que, como em tudo, existiram alguns contratempos e situações que não conseguimos evitar, mas também esses nos colocaram à prova e obrigaram-nos a criar estratégias de forma a solucionar estes imprevistos. Embora cansativo, sentimo-nos realizados por todo o trabalho desenvolvido ao longo deste período, visto que a principal preocupação foi envolver e manter os alunos motivados e felizes, promovendo a ética desportiva e a competição saudável, o que, a nosso ver, foi concretizado com sucesso.

Ao longo do período de estágio pedagógico fomos verificando que a ansiedade e a depressão revelaram-se uma problemática na escola, devido às diversas ocorrências registadas na comunidade escolar. A adoção de comportamentos que colocavam em causa a integridade física dos alunos, crises de ansiedade e ataques de pânico e episódios de isolamento para com os restantes colegas, despertaram-nos para uma situação preocupante. Em conjunto com os elementos do Núcleo de Estágio e orientadores, decidimos realizar o projeto “*SENTIR- o corpo alcança o que a mente acredita*” para que colmatássemos este tipo de situações com a atividade física, devido aos efeitos benéficos que esta pode trazer.

Face ao mencionado, elaborámos um projeto e apresentámos ao diretor da escola, o qual nos deu o seu consentimento para avançarmos com a intervenção. Desta forma, estipulámos que ao longo de quatro semanas iríamos realizar uma sessão de atividade física (ESEACD), às quartas-feiras entre as 14h15-15h00, com temáticas diferentes ao longo deste período. Decidimos, também, que seria importante a integração dos alunos do ensino especial neste tipo de atividades, pelo que procurámos saber a disponibilidade destes junto das escolas do agrupamento. O desenrolar das mesmas realizou-se entre os dias 17 de março e 21 de abril de 2022, na ESEACD e escolas do agrupamento.

Após este período de intervenção, destacamo-lo como enriquecedor na medida em que o contacto com outros alunos, e sobretudo os do ensino especial, nos exigiram uma adaptação e aprendizagem constante, obrigando-nos a sair da nossa zona de conforto e procurar por alternativas e estratégias pedagógicas para o trabalho com estes. Despertou-nos, ainda, para a importância da formação de professores no âmbito do ensino especial, não só pela oportunidade e bagagem inerente, como também pela necessidade de intervenções que estes alunos precisam. Embora tenha sido um período curto, sabemos que numa próxima experiência estaremos mais preparados e menos inseguros, visto que foi intensa e gratificante, pelos laços desenvolvidos com estes.

Enquanto futuros docentes, consideramos que esta oportunidade nos sensibilizou para a importância da atividade física em alunos com necessidades educativas especiais, já que apresentam diversas dificuldades ao nível da coordenação, locomoção e motricidade. As turmas com que nos iremos deparar certamente que terão alunos com este tipo de patologias, pelo que estamos cientes de que a bagagem adquirida não é suficiente para uma intervenção de qualidade, tanto pelo reduzido período, como também pelas características e exigências individuais de cada um destes. Neste seguimento,

pretendemos procurar formação nesta área e experiências que nos permitam evoluir neste contexto.

Área 4- Atitude Ético-Profissional

As questões éticas podem ser entendidas como dimensões complexas e integradoras que extravasam a reflexão sobre os valores adotados pelos indivíduos no seu quotidiano e nas comunidades que se integram. No contexto profissional, apresentam-se como indispensáveis, visto que na ação humana “o fazer” e “o agir” estão interligados. O fazer, diz respeito à competência, à eficiência que todo profissional deve possuir para exercer eficazmente a sua profissão. O agir, refere-se à conduta do profissional, ao conjunto de atitudes que deve assumir no desempenho de sua profissão (Oliveira, 2012).

No contexto da educação, as dimensões éticas são consideradas como importantes no nosso sistema educativo, estando presentes em vários documentos legislativos, quer no que respeita à formação dos alunos, quer na formação dos professores, sendo consideradas componentes relevantes para o exercício profissional. Ao nível da formação dos professores, no Decreto-Lei que aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, surgem como componentes da formação inicial a “formação cultural, social e ética (...) que abrange, nomeadamente: c) a preparação para as áreas curriculares não disciplinares e a reflexão sobre as dimensões ética e cívica da atividade docente” (Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro, artigo 14º). Para a formação contínua, uma das áreas privilegiadas é a “formação ética e deontológica” (Decreto-Lei 15/2007, de 19 de janeiro, artigo 6º, alínea d) (Caetano, 2016).

Tendo como referencial de formação inicial o Guia de Estágio, este destaca (Ribeiro, Fachada & Nobre, 2022):

“A ética profissional é uma das dimensões mais importante da profissionalidade docente, pelo que constitui uma dimensão transversal à dimensão intervenção pedagógica e tem uma importância fundamental no desenvolvimento do agir profissional do futuro professor, assim como na construção da sua profissionalidade.”

Face ao mencionado, a nossa intervenção enquanto docentes obrigou-nos a desenvolver competências e responsabilidades face à dimensionalidade transversal da ética profissional, já que que tem uma forte implicância no desenvolvimento do *agir profissional*. A adoção de comportamentos adequados, promoção de valores e desenvolvimento das capacidades de autorreflexão sobre as dimensões ética e cívica da

atividade docente, despertaram-nos para a importância da manifestação destes junto dos alunos, visto que “absorvem” e são influenciados pelas ideologias que lhes são transmitidas. Neste seguimento, o compromisso em participar nas reuniões do Núcleo de Estágio, observações de aulas, nas atividades promovidas pela escola e em formações, permitiram-nos examinar a nossa própria conduta, questionando intenções, rotinas e práticas, contribuindo assim para o desenvolvimento da nossa ética profissional. Priorizamos, também, a promoção do espírito de grupo e entreajuda entre os colegas de estágio e o Grupo de EF, assim como um clima positivo entre os professores orientadores da ESEACD e FCDEF.

AUTOFORMAÇÃO

No seguimento do tópico abordado acima, “*Atitude Ético-Profissional*”, procurámos participar em formações que contribuíssem para o nosso enriquecimento pessoal e profissional, através da busca de novas ferramentas para a nossa intervenção enquanto futuros professores. Desta forma, para além da participação nas formações dinamizadas pela FCDEF, participámos em algumas partilhadas entre o Grupo de EF, encontrando-se os certificados de participação em anexo.

As formações assistidas ao longo do período de estágio foram:

1. Webinar Alimentação Saudável na Escola, 13 de outubro de 2021, das 17h30 às 19h. (Online)- A participação neste Webinar despertou-me para a importância de incutirmos, enquanto professores, a adoção de uma alimentação equilibrada e de estilos de vida saudáveis, devido aos comportamentos sedentários adotados pelos alunos, influenciados pelos meios digitais.
2. Aula Aberta - Jogo, Brincadeira e qualidade de vida na infância, 23 de novembro de 2021, (10h00), Auditório ESECS- Leiria- A participação nesta aula aberta, dinamizada pelo professor Carlos Neto, alertou-nos para a problemática associada à falta de momentos livres para as crianças brincarem e de estas não o saberem fazer, devido a regras que lhes são impostas e à necessidade de proteção dos pais.
3. Metodologias Ativas de Aprendizagem - Aprendizagem em Serviço, Doutora Maria Luísa Santos-Pastor da Universidade Autónoma de Madrid, 3 e 10 de dezembro de 2021, Auditório Rui de Alarcão, (Universidade de Coimbra).
4. Formação Programa de Educação Olímpica - Comité Olímpico de Portugal, 4 de fevereiro de 2022, (10h00-13h00), Auditório Rui de Alarcão, (Universidade de Coimbra) - Nesta ação de formação foi possível compreender de forma mais

- detalhada a história e evolução do Comité Olímpico de Portugal, assim como a grandiosidade e a logística que está por detrás dos Jogos Olímpicos.
5. Ação de formação sobre consulta de bases bibliográficas, 8 e 22 de abril de 2022, (14h30-16h30), Auditório Rui de Alarcão, (Universidade de Coimbra) - A participação nesta ação de formação permitiu-nos retirar estratégias de pesquisa e seleção de informação, fundamentais para a construção do relatório de estágio.
 6. Sessão de informação sobre os concursos para professor, e apresentação de associações profissionais, 22 de abril de 2022, (10h-12h), Auditório Rui de Alarcão, (Universidade de Coimbra) - Esta sessão de formação permitiu-nos esclarecer dúvidas acerca do concurso dos professores, assim como o preenchimento de dados na plataforma SIGRHE.
 7. Formação Online Adolescentes- Depressão, Ansiedade e Comportamentos Auto-Lesivos em Adolescentes, 27 de abril de 2022 (18h-20h) - Esta formação sensibilizou-nos para as problemáticas associadas à depressão, ansiedade e comportamentos auto-lesivos, alertando-nos que as ocorrências foram cada vez mais ocorrentes e em idades mais jovens.
 8. F.I.C.E.F. (Fórum Internacional das Ciências da Educação Física), dia 28 e 29 de abril de 2022, Auditório Rui de Alarcão, (Universidade de Coimbra);
 9. Jornadas Técnicas de Corrida, dia 30 de abril de 2022, (14h00 às 18h00), Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, (Politécnico de Leiria) - A participação na ação de formação permitiu-nos compreender como funcionam as instituições desportivas em Leiria, assim como o processo de organização do evento Leiria Run;
 10. Casa do professor: Formação “Quem manda no Excel sou eu”, dirigido pelo professor João Ferreira, dia 3 de maio de 2022, (18h30), (Online)- A participação na ação de formação permitiu-nos aprender alguns truques e atalhos para a construção de tabelas de avaliação.
 11. Webinar - "A comunicação entre treinadores e encarregados de educação”, dirigido pela treinadora Inês Amado, dia 11 de maio de 2022, (21h00), (Online)- A participação no Webinar permitiu-nos conhecer as estratégias e constrangimentos associados à comunicação entre treinadores e encarregados de educação, face às exigências que por vezes são impostas.

12. Leya Educação: 33.º Encontro Digital -Novos desafios, novas soluções digitais, 17 de maio de 2022 (17h30), (Online)- A participação na ação de formação permitiu-nos conhecer outros meios e formas de comunicação através do digital, sendo uma solução para outros tipos de abordagem em aula.

CAPÍTULO III

APROFUNDAMENTO DO TEMA/PROBLEMA

1. Introdução

O presente estudo foi desenvolvido durante o período de Estágio Pedagógico, no ano letivo de 2021/2022, junto dos alunos da ESEACD. A necessidade de investigarmos de que forma os alunos percecionavam as aulas de Educação Física, levou-nos a refletir e a estruturá-lo tendo em conta os blocos temáticos que considerávamos mais pertinentes, nomeadamente, motivação, conteúdos e matérias, currículo e avaliação e atividade física e qualidade de vida.

No âmbito do Tema-Problema do MEEFEBS, o Núcleo de Estágio, sob a orientação do Professor Doutor Paulo Nobre, procedeu à realização do estudo, dividindo-o em dois momentos. Numa fase inicial, procedemos à realização de entrevistas em grupo, para que, com base nos discursos dos alunos, pudéssemos aferir o que consideravam mais relevante nos quatros blocos abordados. Posteriormente, e com base nos indicadores retirados, elaborámos e aplicámos um questionário, de forma a responder à nossa questão de partida “*Qual a perceção de motivação dos alunos do ensino secundário face à disciplina de EF?*”.

Ao nível da estrutura, numa fase inicial, faremos um enquadramento teórico, dando ênfase ao bloco da Motivação, seguido da apresentação da pergunta de partida e metodologia abordada. Posteriormente, serão mencionados os procedimentos e instrumentos utilizados, bem como a caracterização da amostra. Por último, será feita a apresentação e discussão dos resultados, seguidas das considerações finais e conclusão.

2. Enquadramento Teórico

A motivação é um elemento essencial na vida do ser humano devido ao seu cariz emocional, biológico e social, responsável por iniciar, direcionar e manter comportamentos relacionados com o cumprimento de objetivos (Todorov & Moreira, 2005). O estudo da motivação tem vindo a ser investigado sob as mais diversas componentes, sobretudo associado à compreensão da prática desportiva, o que leva os indivíduos a praticarem uma certa atividade e de que forma se pode potenciar esta adesão. Neste seguimento, a Educação Física como componente curricular da escola, exige ser provocadora de desejos, despertar nos alunos interesse e vontade de aprender, orientando-os para o desenvolvimento da autonomia e participação nas aulas (Pizani, Rinaldi, Miranda & Vieira, 2016).

Chen e Ennis (2009), verificaram que a abordagem de diferentes conteúdos ao longo das aulas têm potenciado os níveis de motivação dos alunos. As informações que os mesmos adquirem, são transmitidos através das aulas teóricas e práticas, tendo como base as aprendizagens essenciais, segundo as três áreas do conhecimento definidas (área das atividades físicas, aptidão física e dos conhecimentos). Soares et al (2010), mencionam que a literatura específica da área tem indicado que o tempo e espaço da Educação Física na escola se tem constituído numa área de distensão das normas escolares face à falta de sistematização dos conteúdos e à não obrigatoriedade de participação por parte dos alunos.

Tendo em conta que a Educação Física é entendida como uma disciplina que faz parte do currículo escolar e que contribui para a formação integral do aluno, é importante perceber de que forma a sua composição é determinante para a perceção de motivação e/ou desmotivação. O currículo e avaliação em Portugal é definido através de linhas orientadoras, presentes no Decreto-lei nº55/2018, 6 de julho, que se reaproxima da lógica processual (Stenhouse, 1984, cit. por Nobre, 2021), tendo sido a mesma iniciada na reforma de 2001 e centrada na ação do professor como profissional do currículo. Segundo Nobre (2021), podem definir-se dois pilares que permitem sustentar a melhoria do ensino e da aprendizagem, sendo eles, uma abordagem multinível, com recurso a medidas universais, seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem, e no caráter formativo da avaliação, como suporte às decisões de gestão do ensino, da aprendizagem e do currículo e como fonte de informação para a valorização do percurso e dos progressos de cada aluno.

A percepção de motivação pode estar igualmente associada à qualidade de vida do sujeito, já que a última depende do gênero, influências do cotidiano e ambiente onde está inserido, do hábito de atividade física, níveis socioeconômicos, entre outros fatores referentes ao estilo de vida (Interdonato & Greguol, 2011). Sendo a adolescência um período crucial para a aquisição e adoção de comportamentos relacionados com a saúde, Solís et al (2021), referem que experiências positivas durante as aulas de Educação Física podem proporcionar oportunidades de envolvimento em atividade física, influenciando de forma positiva na educação, na motivação para mudanças e na criação de oportunidades para que os alunos atinjam melhorias no estado de humor e na qualidade de vida, associadas a melhores condições de saúde (Andrade, Figueira & Miranda, 2014).

Face ao exposto, debruçamo-nos agora acerca dos fatores que potenciam a motivação e a percepção da mesma para as aulas de Educação Física. De acordo com Dias (2003, como citado por Teixeira, 2018), o estudo destes fatores permite-nos identificar as razões pela quais o indivíduo escolhe realizar e executar determinada tarefa, com mais ou menos empenho, persistindo ou abandonando essa mesma atividade. Nesta ótica, os fatores que impactam a motivação dos alunos para as aulas encontram-se divididos entre aspetos internos e externos- motivação intrínseca e extrínseca.

A motivação intrínseca (MI) e a motivação extrínseca (ME) são conceitos que advêm de uma divisão realizada a partir das conclusões de estudos efetuados, que apresentam, por um lado, uma motivação baseada em fatores pessoais internos (medos, vontades, necessidades, interesses) e, por outro, fatores externos (punições, incentivos, recompensas) (Kobal, 1996).

A motivação intrínseca corresponde ao potencial positivo da natureza humana, sendo vista como a base para o crescimento, integridade psicológica e coesão social (Deci & Ryan, 2000). Refere-se ao envolvimento do sujeito numa determinada atividade por vontade própria, por ser interessante, ou, de alguma forma, satisfatória. No contexto escolar, há indicadores que demonstram que a motivação intrínseca desperta e sustenta processos de aprendizagem com qualidade, constituindo-se uma ferramenta valiosa para a área da educação (Édi & Guimarães, 2002). Na revisão realizada por Kretschmann (2014), é possível constatar que a percepção de competência durante as aulas de Educação Física, a autonomia na realização das tarefas, o *feedback* positivo por parte do professor e a prática de atividades novas e desafiantes, são alguns dos fatores que potenciam a motivação interna.

Em oposição, na motivação extrínseca, o trabalho funciona como uma resposta a algo externo à tarefa ou atividade, no sentido de se obter uma recompensa, ceder a alguma pressão, obedecer a ordens, ou demonstrar competência/valor. Nas aprendizagens escolares, o aluno extrinsecamente motivado avalia cognitivamente as atividades como um meio dirigido a algum fim extrínseco, ou seja, acredita que o envolvimento na tarefa lhe trará resultados desejados. Skinner e Connell (1993 citado por Édi & Guimarães, 2002) afirmam que a diminuição do esforço pode ser uma consequência de fatores extrínsecos, uma vez que este é dirigido como um meio para atingir um fim. Nesta perspectiva, Kretschmann (2014), destaca que estes se encontram inseridos no meio ambiente, sendo estes fatores associados ao clima motivacional, ao estilo de ensino, conteúdo da aula e o incentivo transmitido pelos adultos.

O abandono e a falta de motivação para a prática da atividade física têm-se revelado uma problemática ao longo do tempo, já que certos estudos têm vindo a demonstrar que com a idade, o interesse e a predisposição para esta têm vindo a diminuir. Nesta ótica, o estudo de fatores motivacionais que promovem e valorizam a prática da atividade física no contexto das aulas de Educação Física assumem especial relevância, sendo que tentámos responder a esta abordagem face à pergunta que se segue.

2. Pergunta de partida

De acordo com a literatura justifica-se o interesse em estudar a motivação dos alunos para as aulas de EF a partir das suas vozes.

Para o desenvolvimento do nosso trabalho partimos da seguinte questão: *Qual a percepção de motivação dos alunos do ensino secundário face à disciplina de EF?*

Para responder à nossa questão, definimos os seguintes objetivos de investigação:

- Determinar as condicionantes que percebem a motivação;
- Compreender os elementos que potenciam a motivação;
- Percecionar o grau de motivação dos alunos em relação às aulas de EF;
- Percecionar o grau de satisfação dos alunos em relação às aulas de EF;
- Identificar o perfil de motivação consoante o sexo e curso.

3. Metodologia

Este trabalho assume uma natureza exploratória e descritiva, envolvendo uma componente qualitativa e quantitativa. Numa abordagem inicial, através da realização de entrevistas, pretendemos recolher dados e indicadores através do discurso original dos

alunos, de forma a permitir a construção de um questionário acerca da percepção dos mesmos face à disciplina de Educação Física, tendo em conta as temáticas da motivação, dos conteúdos e matérias, do currículo e avaliação e da atividade física e qualidade de vida. Cada elemento do Núcleo de Estágio ficou responsável pela abordagem pormenorizada de uma temática em específico, neste caso a Motivação. A metodologia adotada para a análise e tratamento de dados encontra-se justificada na seguinte contextualização metodológica.

3.1.Fases do procedimento metodológico

1ª Fase: A Entrevista Exploratória

Para a investigação exploratória, baseada em entrevistas de grupo, os participantes foram selecionados entre os cursos científico-humanístico e profissional, sendo que contamos com a participação de 6 de cada curso, perfazendo um total de 12 alunos, distribuídos pelos três anos do Ensino Secundário. Os alunos foram selecionados de forma aleatória, de acordo com as variáveis curso, sexo, ano de escolaridade e grau de proficiência (Anexo 16).

Do ponto de vista metodológico, através da pesquisa bibliográfica e da sua leitura, foi construído pelo Núcleo de Estágio um guião que serviu de orientação às entrevistas semiestruturadas e em grupo, com a supervisão do professor doutor Paulo Nobre.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a entrevista é uma técnica que serve para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, o que permite ao investigador desenvolver uma ideologia com base nas perspetivas dos entrevistados.

No respeito pelo Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (RGPD), foi elaborado um termo de consentimento, o qual foi sujeito a aprovação igualmente pelo supervisor de estágio e também pelo diretor da escola. Uma vez aprovado, foi entregue aos 12 alunos selecionados para autorização dos encarregados de educação.

Participaram nas entrevistas somente oito alunos, 4 do sexo masculino e 4 sexo feminino, por constrangimentos associados à pandemia. Para a realização da entrevista foram observadas as condições de isolamento da sala, a disposição dos alunos com o devido distanciamento social, de forma que pudessem estar em conversação se o entendessem, sentados em semicírculo. As duas entrevistas foram dirigidas pelo mesmo investigador no sentido de garantir uniformidade de procedimentos.

No quadro abaixo, encontra-se a identificação dos participantes nesta parte do estudo.

Quadro 4-Identificação dos participantes das entrevistas.

Aluno	Sexo	Grau de proficiência	Ano de escolaridade
1	Masculino	+	11º
2	Masculino	-	11º
3	Masculino	+	10º
4	Feminino	+	10º
5	Masculino	-	12º
6	Feminino	+	11º
7	Feminino	-	12º
8	Feminino	-	10º

As entrevistas foram gravadas tendo sido respeitado o anonimato e confidencialidade dos participantes, conforme as normas previstas segundo as normas de proteção de dados em vigor, sendo o registo unicamente utilizado para fins desta investigação e será destruído após a sua conclusão. No quadro da Lei nº 58/2019 de 8 de agosto, são respeitadas as disposições constantes do Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento Europeu e do Conselho, de 27 de abril de 2016, relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados, e Recomendações e instruções emitidas pela Comissão Nacional de Proteção de Dados (CNPd).

Foram realizadas perguntas abertas e fechadas, dando oportunidade aos entrevistados de expressarem as suas opiniões. As entrevistas, depois de transcritas, foram sujeitas a análise de conteúdo. Segundo Landry (2003), este tipo de análise interpreta o material com a ajuda de algumas categorias analíticas, realçando e descrevendo particularidades específicas mencionadas, permitindo continuar fiel às particularidades dos conteúdos à custa de uma certa subjetividade.

Para a análise de conteúdo, de forma que as inferências fossem válidas e reproduzíveis a partir dos textos analisados, utilizámos uma grelha de análise mista com uma reconstrução do sistema de categorias prévias, a partir do conteúdo da entrevista (Landry, 2003).

Após a análise e exploração dos resultados das entrevistas, foi possível determinar um conjunto de indicadores que são apresentados em seguida organizados de acordo com as quatro temáticas abordadas.

Apresentamos de seguida o quadro referente aos indicadores do bloco temático da motivação.

Quadro 5- Indicadores do bloco temático Motivação.

Objetivo	Categoria	Indicadores
1. Identificar os fatores associados pelos alunos à motivação durante as aulas. Verificar o que potencia/inibe a motivação dos alunos face à disciplina de Educação Física	1.1 Fatores de motivação	1.1.1 Abordar uma modalidade cativante
		1.1.2 Qualidade de ensino
		1.1.3 Dinamismo da aula
		1.1.4 Variabilidade de tarefas
		1.1.5 Trabalhar em grupo
		1.1.6 Tempo de prática
		1.1.7 Disposição do aluno para a prática
		1.1.8 Motivação do próprio professor
	1.2 Elementos que potenciam motivação	1.2.1 Incentivo do professor
		1.2.2 Empatia entre professor -aluno
		1.2.3 Tarefas adaptadas ao nível de aprendizagem do aluno
		1.2.4 Modalidades do interesse dos alunos
		1.2.5 Tarefas do interesse dos alunos
		1.2.6 Exigência do professor
		1.2.7 Diminuição do tempo das tarefas de aquecimento
		1.2.8 Trabalho em grupos heterogéneos

O quadro que se segue, contempla os indicadores referentes ao bloco Conteúdos e Matérias.

Quadro 6- Indicadores do bloco temático Conteúdos e Matérias.

Objetivo	Categoria	Indicadores		
1. Identificar de que forma os alunos percecionam os conteúdos	1.1 Importância da Educação Física	1.1.1 Fazer desporto		
		1.1.2 Aprender os diferentes desportos		
		1.1.3 Permite fazer atividades em grupo com os amigos fora da escola		
		1.2.1 Por dificuldade		
		1.2.2 Não é precisa organização		
	1.2 Organização dos Conteúdos	1.2.3 Dependente do professor		
		1.2.4 Diversificação dos conteúdos		
		1.2.5 Diversificação dos espaços		
		1.3 Conteúdos mais interessantes	Jogos Desportivos Coletivos	1.3.1 Basquetebol
				1.3.2 Futebol
	1.3.3 Voleibol			
	1.3.4 Andebol			
	1.4 Motivos da preferência dos Conteúdos	Desportos Individuais	1.3.5 Atletismo	
			1.3.6 Ginástica	
			1.3.7 Escalada	
			1.3.8 Ténis	
			1.3.9 Badminton	
	1.5 Conteúdos que gostavam de aprender	1.4 Motivos da preferência dos Conteúdos	1.4.1 Prática	
			1.4.2 Aptidão Física	
1.4.3 Vivências Pessoais				
1.4.4 Espírito de equipa				
1.4.5 Intensidade				
1.5 Conteúdos que gostavam de aprender			1.5.1 Equitação	
1.5.2 Patinagem no gelo				
1.5.3 Patinagem				
1.5.4 Bodyboard				
1.5.6 Natação				

	1.6 Tempo atribuído aos Conteúdos	1.6.1 Manter 1.6.2 Mais tempo para os mais difíceis
	1.7 Regularidade da abordagem dos conteúdos	1.7.1 Todos os anos 1.7.2 Anos diferentes

De seguida, são apresentados os indicadores referentes ao bloco temático Currículo e Avaliação.

Quadro 7- Indicadores do bloco temático Currículo e Avaliação.

Objetivo	Categoria	Indicadores	
1. Identificar de que forma os alunos percebem a forma como são avaliados.	1.1 Realização da Avaliação em Educação Física	1.1.1. Em função da modalidade	
		1.1.2 Em função de parâmetros	1.1.2.1 Psicomotor
			1.1.2.2 Motivação
			1.1.2.3 Esforço
			1.1.2.4 Cognitivo
	1.1.2.5 Cooperação		
	1.1.3 Em função da forma		
	1.2 Critérios de Avaliação de Educação Física	1.2.1 Não Conhecem	
		1.3 Processo de Avaliação	1.3.1 Quem avalia
	1.3.1.2 Alunos (Autoavaliação)		
	1.3.1.3 Alunos (Heteroavaliação)		
	1.3.2 Quando se realiza		1.3.2.1 Alunos (Autoavaliação)
			1.3.3 Importância da Autoavaliação
	1.3.4 Forma de ser avaliado		1.3.4.1 Gostam
			1.3.4.2 Não gostam
1.3.5 Mudavam alguma coisa			

O quadro que se segue apresenta os indicadores relativos ao bloco temático Atividade Física e Qualidade de Vida.

Quadro 8- Indicadores do bloco temático Atividade Física e Qualidade de Vida.

Objetivo	Categoria	Indicador	
1. Identificar de que forma os alunos percebem a importância da EF em relação à sua qualidade de vida.	1.1 Criação e fortalecimento de amizades	1.1.1 Influência da exigência de resultados	
		1.1.2 Influência do agente que constitui os grupos	
		1.1.3 Influência do jogo de equipa	
		1.1.4 Influência da competição	
		1.1.5 Influência da motivação em aula	
		1.1.6 Influência do comportamento da turma	
	1.2 Melhoria do bem-estar	1.2.1 Perceção do corpo	
		1.2.2 Saúde mental	
		1.2.3 Saúde física	
		1.2.4 Horário das aulas	
		1.2.5 EF ao colmatar a rotina sedentária	
		1.3.1 Sobrecarga nas aulas	

1.3 Motivação para a prática de exercício físico	1.3.2 Insatisfação face às limitações motoras
	1.3.3 Desporto específico
1.4 Desempenho nas outras disciplinas	1.4.1 Comportamento
	1.4.2 Disposição para a aula
	1.4.3 Sobrecarga nas aulas de EF
	1.4.4 Relação nula
1.5 Compreensão de um desporto	1.5.1 Método de ensino
	1.5.2 Inexistência de progressão pedagógica
	1.5.3 Tempos letivos de EF
	1.5.4 Instrumentos de avaliação
	1.5.5 Professor que leciona
	1.5.6 Especificidade do desporto
	1.5.7 Retenção de conhecimentos básicos
	1.5.8 Relação inversa
1.6 Prática de uma modalidade/atividade desportiva no futuro	1.6.1 Variedade de modalidades na EF
	1.6.2 Dificuldade em se identificar com as modalidades da EF
	1.6.3 Desmotivação relacionada com o método de ensino
	1.6.4 Tempo livre
	1.6.5 Atividades desportivas que podem praticar futuramente

2ª Fase: A construção do questionário

Com base nos indicadores obtidos na análise da entrevista e no quadro teórico deste trabalho, consultada a legislação e as orientações curriculares de Educação Física, procedemos à elaboração de uma matriz do questionário, constituída com cerca de 8 a 10 perguntas por bloco temático. Após a produção do questionário, foi sujeito a validação pelos professores orientadores, da escola e da FCDEF, e por um professor do grupo de recrutamento de Educação Física. Em seguida, procedemos a uma pré-testagem contando com a colaboração de 6 alunos do Ensino Secundário (2 do 10º, 2 do 11º e 2 do 12º ano). Tendo em conta os diferentes feedbacks recebidos, alterámos o questionário, procedendo à sua redação final.

À semelhança das entrevistas, também o questionário foi realizado de forma a assegurar o anonimato e confidencialidade dos participantes, conforme as normas previstas de proteção de dados em vigor.

Para o questionário contámos com a participação dos alunos do Ensino Secundário da escola ESEACD, com uma população de 903 alunos. Os participantes foram selecionados através de uma amostragem aleatória estratificada proporcional, tendo sido identificados 392 participantes a inquirir. Os dados recolhidos foram sujeitos a procedimentos de estatística descritiva.

A amostra aleatória estratificada consiste na divisão da população em subgrupos ou estratos, onde se pretende que os mesmos sejam, entre si, o mais homogéneos possível.

Segundo Antunes (2011), a amostra aleatória estratificada é utilizada para garantir uma representação proporcional, devendo identificar-se os subgrupos ou estratos, calcular o peso relativo, em percentagem, de cada um dos estratos que se obtiveram da população, e por último utilizar em cada estrato um procedimento de amostra aleatória simples, para garantir que os sujeitos de cada estrato que integram a amostra, estão na mesma proporção em que estão representados na população.

Tendo em conta a população total, foram criados subgrupos (estratos) face à diferença do número de alunos por turma, tendo em conta os respetivos sexos. Desta forma, foi calculado o peso relativo (%) de cada um dos estratos da população. Em cada um destes, selecionamos os participantes por amostragem aleatória simples na mesma proporção em que estão representados na população.

Procedemos, posteriormente, à utilização de uma técnica de amostragem estratificada uniforme, que se está representada nos quadros seguintes.

No quadro 8 encontra-se representada a população de alunos do Ensino Secundário, por cursos Profissional e Científico- Humanístico, na ESEACD.

Quadro 9- População de estudantes do ensino secundário da ESEACD por tipo de curso.

Curso	Nº de alunos por Curso	Percentagem (%)
Profissional	259	28,68%
Científico-Humanístico	644	71,32%
Total	903	100%

No quadro seguinte é apresentada a população do ensino secundário da ESEACD tendo em conta a distribuição por sexos.

Quadro 10- População de estudantes do ensino secundário da ESEACD por sexo.

Sexo	Nº de alunos por sexo	Percentagem (%)
Masculino	396	43,85%
Feminino	507	56,15%
Total	903	100%

No quadro 10 encontra-se representado o número de alunos por turma, bem como sexo e as respetivas percentagens representativas das referidas turmas.

Quadro 11- Amostragem aleatória estratificada das turmas.

Turma	Freq.Absol		%		Proporcionalidade		n/ Turma	
	M	F	M	F	M	F	M	F
10ºA	10	17	37,03	62,96	3,70	6,30	4	6
10ºB	12	13	48,00	52,00	4,80	5,20	5	5
10ºC	10	16	38,46	61,54	3,85	6,15	4	6
10ºD	17	5	77,27	22,73	7,73	2,27	8	2
10ºE	6	22	21,43	78,57	2,14	7,86	2	8
10ºF	11	17	39,29	60,71	3,93	6,07	4	6
10ºG+H	11	2	84,62	15,38	8,46	1,54	8	2
10ºI	15	14	51,72	48,28	5,17	4,83	5	5
10ºJ	6	22	21,43	78,57	2,14	7,86	2	8
11ºA	6	19	24,00	76,00	2,40	7,60	2	8
11ºB	8	14	36,36	63,64	3,64	6,36	4	6
11ºC	9	13	40,91	59,09	4,09	5,91	4	6
11ºD	17	7	70,83	29,17	7,08	2,92	7	3
11ºE	6	10	37,50	62,50	3,75	6,25	4	6
11ºF	15	14	51,72	48,28	5,17	4,83	5	5
11ºG	11	16	40,74	59,26	4,07	5,93	4	6
11ºH	11	12	47,83	52,17	4,78	5,22	5	5
11º I+J	3	10	23,08	76,92	2,31	7,69	2	8
12ºA	9	18	33,33	66,67	3,33	6,67	3	7
12ºB	11	19	36,67	63,33	3,67	6,33	4	6
12ºC	8	19	29,63	70,37	2,96	7,04	3	7
12ºD	17	3	85,00	15,00	8,50	1,50	9	2
12ºE	7	18	28,00	72,00	2,80	7,20	3	7
12ºF	15	11	57,69	42,31	5,77	4,23	6	4
12ºG+J	14	13	51,85	48,15	5,19	4,81	5	5
12ºH	2	7	22,22	77,78	2,22	7,78	2	8
12ºI	6	20	23,07	76,93	2,31	7,69	2	8
1ºO+P*	19	6	76,00	24,00	7,60	2,40	8	2
1º Q+R	6	17	26,09	73,91	2,61	7,39	3	7
1º L+M	8	19	29,63	70,37	2,96	7,04	3	7
1ºN	17	3	85,00	15,00	8,50	1,50	9	2
2ºQ+R**	2	15	11,76	88,24	1,18	8,82	1	9
2ºL+M	8	20	28,57	71,43	2,86	7,14	3	7
2ºN+O	12	10	54,56	45,44	5,46	4,54	5	5
2ºP	22	0	100,00	0	10,00	0	10	0
3ºN+O***	11	6	64,71	35,29	6,47	3,53	6	4
3ºP+Q	13	0	100,00	0	10,00	0	10	0
3ºR+S	1	22	4,35	95,65	0,44	9,57	0	10
3ºL+M	4	18	18,18	81,82	1,82	8,18	2	8
Totais	392	507	43,85	56,15			176	216

Nota: *Turmas do 10º ano do curso profissional; ** Turmas do 11º ano do curso profissional; *** Turmas do 12º ano do curso profissional.

O número total de participantes na investigação é apresentado no quadro 11 de acordo com a distribuição por sexo. Esta metodologia possibilitou-nos trabalhar com amostragens menores, dada a grande dimensão da população da escola, mantendo a proporção no sexo, no tipo de curso e no ano de escolaridade.

Quadro 12- Número total de participantes.

Sexo	<i>n</i> em estudo	Percentagem (%)
Masculino	178	45,87 %
Feminino	210	54,12 %
Total	388	100 %

A aplicação da amostragem aleatória simples permitiu-nos selecionar os participantes no estudo, nos estratos criados (ano de escolaridade, sexo e curso).

3.2.Participantes no estudo

A população na qual foi realizado o estudo é constituída pelos alunos do Ensino Secundário, Científico-Humanístico (CH) e Profissional (CP), nos respetivos anos de escolaridade, 10.º, 11.º, e 12.º Conforme apresentado no quadro 9, na ESEACD frequentam, no presente ano letivo de 2021/2022, 903 alunos (10º- 321; 11º-290; 12º-292) 507 do sexo feminino, e 392 do sexo masculino, com idades compreendida entre os 15 e os 19 anos.

3.3.Instrumentos

O questionário produzido pelo Núcleo de Estágio foi aplicado sob a supervisão do professor doutor Paulo Nobre. Este encontra-se organizado em 6 partes: Identificação dos alunos; Motivação: Conteúdos e Matérias; Currículo e Avaliação; Educação Física na qualidade de vida; Grau de Satisfação face às aulas de Educação Física.

Neste estudo vamo-nos debruçar apenas sobre o bloco temático “Motivação”, incluindo questões sobre as condicionantes da motivação, elementos potenciadores da mesma e grau de motivação e satisfação para as aulas de EF.

3.4.Procedimentos

Face à aplicação do questionário, foi-nos possível aferir a perceção dos alunos do ensino secundário face à disciplina de EF. Uma vez que o estudo aborda os quatro blocos temáticos mencionados, estes foram analisados separadamente, sendo que ficou ao cargo de cada elemento do Núcleo a abordagem de cada um destes. Nos tópicos que se seguem encontram-se os procedimentos de recolha e de análise de dados utilizados de forma mais detalhada.

3.4.1. Procedimentos de recolha

A recolha de dados foi desenvolvida através da aplicação do questionário na plataforma *Google Forms*, sendo este em formato digital. Mediante a apresentação do QR Code (Anexo 18), os alunos tiveram acesso ao mesmo, facultado nas aulas de Educação Física pelos investigadores. Esta aplicação, realizou-se entre os dias 20 de abril e 6 de maio de 2022.

3.4.2. Procedimentos de análise de dados

Os dados foram sujeitos a procedimentos de análise estatística descritiva e inferencial com recurso ao *software IBM SPSS Statistics 28*. Para o efeito, foi criada uma base de dados no *SPSS*, onde foram introduzidos os dados obtidos no questionário, procedendo-se, posteriormente, à sua análise estatística [com recurso ao *Microsoft Excel*.] No *IBM SPSS Statistics 28*, nomeadamente estatística descritiva através da construção de tabelas relativamente aos temas estudados. A última, permitiu-nos calcular as frequências absolutas (n) e percentuais (%) e medidas de tendência central, nomeadamente, média aritmética (M), e medidas de dispersão, desvio padrão (DP). Na análise inferencial, foi utilizado o teste não paramétrico Teste U de *Mann-Whitney* por dois motivos: i) a questão de investigação aponta no sentido de diferenças entre sujeitos ii) onde serão comparados dois grupos de indivíduos (alunos do CH e CP e entre sexos) iii) cujas variáveis dependentes são ordinais.

3.5. Caraterização dos participantes

Os resultados que se seguem correspondem à caraterização da amostra tendo em conta a frequência e percentagem obtidos.

Quadro 13- Caracterização da amostra.

		Frequência (n= 388)	Porcentagem (%)
SEXO			
Válido	Masculino	178	45,9
	Feminino	210	54,1
	Total	388	100,0
IDADE			
Válido	15	71	18,3
	16	121	31,2
	17	122	31,4
	18	55	14,2
	19	16	4,1
	20	2	0,5
	21	1	0,3
	Total	388	100,0
ANO DE ESCOLARIDADE			
Válido	10º	134	34,5
	11º	132	34,0
	12º	122	31,4
	Total	388	100,0
CURSO			
Válido	Científico-Humanístico	276	71,1
	Profissional	112	28,9
	Total	388	100,0

O quadro apresentado permite caracterizar os inquiridos, em que 45,9% destes corresponde ao sexo masculino e 54,1% ao sexo feminino. Relativamente à distribuição das idades, os mesmos encontram-se entre os 15 e os 21 anos, sendo que a maior taxa de resposta ronda os 16 e os 17, com 31,2% e 31,4 %, respetivamente. Embora distribuídos de forma uniforme, o ano de escolaridade com maior taxa de resposta é o 10º, com 34,5%, seguido do 11º com 34,0% e o 12º com 31,4 %. Os alunos inquiridos frequentam maioritariamente o curso CH, com uma taxa de representatividade de 71,1%, enquanto 28,9% corresponde ao CP.

4. Apresentação e discussão dos resultados

Neste capítulo faremos a apresentação e discussão dos resultados tendo em conta os dados obtidos. Esta análise, está organizada em três partes: i) Condicionantes da motivação para as aulas de EF; ii) Elementos potenciadores da motivação para as aulas de EF; iii) Grau de motivação para as aulas de EF; iv) Satisfação global com as aulas de EF.

No quadro que se segue encontram-se os tópicos em análise e os respetivos indicadores (itens).

Quadro 14- Tópicos em análise e respetivos indicadores (itens).

Tópicos em análise				
	Condicionantes da motivação para as aulas de Educação Física	Elementos potenciadores para as aulas de EF	Grau de motivação para as aulas de EF	Satisfação global com as aulas de EF
Item	2_1_1: Tempo de prática aumenta	2_2_1: As tarefas forem adaptadas ao nível de aprendizagem	2_3: Sentes-te motivado para as aulas de EF?	6_1: Qual a tua satisfação global com as aulas de EF?
	2_1_2: O professor incentiva os alunos	2_2_2: O professor for bom a ensinar		6_1_1: O teu nível de satisfação global em relação às aulas de EF deve-se a:
	2_1_3: O professor é exigente	2_2_3: O professor reduzir o tempo de aquecimento		
	2_1_4: Trabalho em grupo	2_2_4: Trabalhar com colegas com nível de desempenho >		
	2_1_5: Pratico modalidades e tarefas do interesse	2_2_5: Trabalhar com colegas com nível de desempenho <		

A escala utilizada para as respostas ao questionário foi do tipo Likert, numerada de 1 a 5, onde 1- Discordo Totalmente e 5- Concordo Totalmente. Nos itens destinados ao grau de motivação e satisfação, a escala varia entre 1 e 7, correspondendo respetivamente no grau de motivação a Nada Motivado e Bastante Motivado e no grau de satisfação a Nada Satisfeito e Bastante Satisfeito.

4.1. Condicionantes da motivação para as aulas de EF

O quadro que se segue contempla os valores de frequência e de estatística relativo às condicionantes da motivação para as aulas de EF.

Quadro 15- Frequência e estatística das condicionantes da motivação para as aulas de EF.

A motivação aumenta quando	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Total	Média (DP)	Moda
Tempo de prática aumenta	9 (2,3%)	31 (8%)	65 (16,8%)	170 (43,8%)	113 (29,1%)	388 (100%)	3,89 (±0,989)	4
O professor incentiva os alunos	6 (1,5%)	8 (2,1%)	43 (11,1%)	154 (39,7%)	177 (45,6%)	388 (100%)	4,26 (±0,851)	4

O professor é exigente	15 (3,9%)	48 (12,4%)	121 (31,2%)	158 (40,7%)	46 (11,9%)	388 (100%)	3,44 (±0,983)	4
Trabalho em grupo	7 (1,8%)	12 (3,1%)	50 (12,9%)	196 (50,5%)	123 (31,7%)	388 (100%)	4,07 (±0,854)	4
Pratico modalidades e tarefas do interesse	9 (2,3%)	12 (3,1%)	47 (12,1%)	118 (30,4%)	202 (52,1)	388 (100%)	4,27 (±0,951)	5

Escala: de 1-Discordo Totalmente a 5- Concordo Totalmente

Os resultados apresentam uma valorização algo diferente das condicionantes relativas ao tempo de prática, incentivo e exigência do professor, trabalho em grupo e prática de modalidades interessantes. Para os alunos inquiridos, o aumento da motivação tem uma expressão maior quando praticam modalidades e tarefas do seu interesse ($M=4,27$; $DP=0,951$), quando o professor os incentiva ($M=4,26$; $DP=0,851$) e quando trabalham em grupo ($M=4,07$; $DP=0,854$). Curiosamente a condicionante da exigência do professor apresenta a menor expressão, ainda que positiva ($M=3,44$; $DP=0,983$), e com uma dispersão maior.

No que concerne ao indicador “*pratico modalidades e tarefas de interesse*”, o grau de concordância global dos inquiridos corresponde a 82,5%, sendo que o “Concordo Totalmente” apresenta o maior número de respostas, com 52,1 %. Neste seguimento, a moda é de 5. Estas afirmações parecem rever-se no estudo de Chen e Ennis (2009), que observaram que as trocas de conteúdos percecionaram o aumento de motivação durante as aulas. Ainda, Biddle et al (1999, como citado por Fernandes & Vasconcelos-Raposo, 2005) reforçam que o professor deve proporcionar aos alunos processos de tomada de decisão e de liderança, de forma a aumentar o seu envolvimento nas tarefas propostas, o que lhes permite a sensação de controlo sobre os seus comportamentos, evidenciando um lócus de causalidade interna. Assim, quanto mais oportunidades tiverem de escolher as atividades que querem desenvolver, ou as modalidades desportivas que querem praticar, mais intrínseco será o seu lócus de causalidade, revelando assim um maior controlo sobre a tarefa propriamente dita.

O incentivo do professor é uma condicionante da motivação dos alunos, opinião que recolhe a concordância da quase totalidade dos inquiridos (85,3%), tendo a concordância total uma expressão de 45,6%. A moda das respostas para este indicador é 4 (Concordo), revelando uma perceção positiva sobre a influência do professor na motivação dos alunos. Este resultado parece aproximar-se do trabalho de Weinberg e Gould (2001), que sustentam que o professor de Educação Física desempenha um papel ativo na motivação dos alunos, na medida em que a aprendizagem inicial na educação,

por vezes, necessita de ser regulada por forças externas, tais como regras de condutas impostas pelo professor, incentivos e punições. Com os valores educacionais **incutidos**, os alunos tornam-se motivados pela valorização do que está a ser aprendido, tornando-se intrinsecamente motivados para as atividades que estão envolvidas durante o processo de ensino-aprendizagem.

Os dados evidenciam que trabalhar em grupo é importante para a motivação dos alunos da ESEACD, visto que a maioria apresenta uma taxa de concordância de 82,2%. Embora numa expressão menor, alguns destes discordam com o indicador, representando 4,9 % das respostas. Também, a moda encontra-se no valor 4. De acordo com Niza (1998), o trabalho cooperativo corresponde a um processo educativo em que os alunos trabalham juntos (em pequeno grupo ou pares) para atingirem um objetivo comum. Este tipo de abordagens tem-se vindo a revelar uma ótima estrutura social para a aquisição de competências, contrariando a tradição individualista e competitiva da organização do trabalho na escola. Nesta perspetiva, o nosso estudo parece, também, concordar com os resultados da investigação de Moraes, Moreira, Freire, Calcavante e Junior (2020), que constataram que os alunos apresentam maior motivação quando se sentem integrados em grupos de trabalho.

O indicador *“tempo de prática aumenta”*, é uma condicionante de motivação, opinião que recolhe a concordância de 72,9 % dos inquiridos, tendo a concordância total a expressão de 29,1 %. A moda de respostas para este é de 4.

A exigência do professor parece ser uma condicionante que colhe diversas opiniões, visto que a taxa de concordância para a perceção de satisfação é de cerca de um terço dos inquiridos (40,7%) e a de discordância de 16,3%, valor mais alto quando comparado com as restantes. Apesar desta disparidade, a moda de resposta para este indicador é 4 (Concordo). Neste seguimento, os resultados obtidos parecem concordar com um estudo realizado por Cunha (2013), que destaca que os alunos valorizam um professor exigente, que cobra participação e envolvimento nas tarefas com base na reflexão crítica, curiosidade, questionamento exigente, inquietação e incerteza, desafiando-os para o aperfeiçoamento dos conhecimentos.

De acordo com os dados, o aumento da motivação dos alunos na aula de EF é maioritariamente condicionado pela prática de modalidades e tarefas do seu interesse, pelo incentivo do professor e pela realização de trabalho em grupo.

4.2. Elementos potenciadores da motivação para as aulas de EF

O quadro que se segue contempla os valores de frequência e de estatística face aos elementos potenciadores para as aulas de EF.

Quadro 16- Frequência e estatística dos elementos potenciadores da motivação para as aulas de EF.

A motivação pode aumentar se	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Total	Média (DP)	Moda
As tarefas forem adaptadas ao nível de aprendizagem	10 (2,6%)	18 (4,6%)	72 (18,6%)	185 (47,7%)	103 (26,5%)	388 (100%)	3,91 (±0,929)	4
O professor for bom a ensinar	6 (1,5%)	8 (2,1%)	33 (8,5%)	160 (41,2%)	181 (46,6%)	388 (100%)	4,29 (±0,830)	4
O professor reduzir o tempo de aquecimento	23 (5,9%)	69 (17,8%)	123 (31,7%)	112 (28,9%)	61 (15,7%)	388 (100%)	3,31 (±1,114)	3
Trabalhar com colegas com nível de desempenho >	18 (4,6%)	54 (13,9%)	106 (27,3%)	149 (38,4%)	61 (15,7%)	388 (100%)	3,47 (±1,060)	4
Trabalhar com colegas com nível de desempenho <	53 (13,7%)	103 (26,5%)	143 (36,9%)	72 (18,6%)	17 (4,4%)	388 (100%)	2,73 (±1,051)	3

Escala: de 1-Discordo Totalmente a 5- Concordo Totalmente

Os resultados apresentam uma valorização algo diferente dos elementos relativos a tarefas adaptadas ao nível de aprendizagem dos alunos, qualidade de ensino, redução do tempo das tarefas de aquecimento e trabalho com colegas com um nível de desempenho superior e inferior. Para os alunos inquiridos, a perceção de motivação pode aumentar se o professor for bom a ensinar ($M=4,29$; $DP=0,830$), se as tarefas forem adaptadas ao seu nível de aprendizagem ($M=3,91$; $DP=0,929$) e se trabalharem com colegas com um nível de desempenho superior ($M=3,47$; $DP=1,060$). Os elementos “trabalhar com colegas com um nível de desempenho inferior” ($M=2,73$; $DP=1,051$) e “o professor reduzir as tarefas de aquecimento” ($M=3,31$; $DP=1,114$), apresentam menor expressão e maior dispersão de resultados, respetivamente.

No que concerne ao indicador “o professor for bom a ensinar”, os dados revelam que o grau de concordância global dos inquiridos é de 87,8%, tendo a concordância total uma expressão de cerca de um terço das respostas (46,6%). Verificando os restantes elementos, este é o que apresenta menor taxa de discordância, com 3,6%. A moda das respostas para este indicador é 4 (Concordo), revelando uma perceção positiva sobre a influência da qualidade de ensino na motivação dos alunos. A qualidade da aprendizagem

dos alunos nas aulas de EF está relacionada com a qualidade do ensino e, conseqüentemente, com a capacidade de o professor construir um projeto pedagógico em que, por um lado, estabelece as finalidades da EF e, por outro lado, define e domina os meios necessários para as concretizar. Adicionalmente, associado a um ensino eficaz em EF, está a criação de um clima relacional positivo entre o professor e o aluno e entre os próprios alunos, assim como a criação um clima motivacional em que os últimos são levados a darem o seu melhor e a progredir com base num critério autorreferenciado (e não por comparação com os outros), associado a indicadores psicológicos (motivação intrínseca, percepção de competência, atitudes) que facilitam a aprendizagem (Januário, 2017).

A escolha de tarefas adaptadas ao nível de aprendizagem dos alunos é um elemento potenciador de motivação, opinião que recebe a concordância de mais de dois terços dos inquiridos (74,2 %). A moda de respostas é de 4. A diferenciação pedagógica consiste na adequação de métodos, técnicas e materiais face às necessidades dos alunos, representando um processo individual, sempre que possível. Neste seguimento, consiste no reconhecimento do que o aluno é capaz de realizar, sempre que for ajustado ao seu ritmo de aprendizagem e trabalho. Na perspetiva de Henrique e Januário (2005, citado por Cely, Henrique, Anacleto & Aniszewski, 2017), nas aulas de EF, o ensino diferenciado assume um fator promotor de inclusão e motivação, uma vez que os alunos tendem a desmotivar se sentirem que não são capazes de realizar as atividades ou não forem desafiantes o suficiente.

Os dados evidenciam que o trabalho em grupo com colegas com um nível de desempenho superior é importante para os inquiridos, observação sustentada pela taxa de concordância de 54,1 %. Apesar da maioria considerar este elemento potenciador de motivação, cerca de um quarto dos inquiridos encontra-se dividido entre as não concordo nem discordo, com 27,3%. À semelhança dos anteriores, também a moda de respostas ronda o valor 4.

O indicador “*o professor reduzir as tarefas de aquecimento*” parece colher diversas opiniões, assumindo uma taxa de concordância de 44,6% face às respostas dos inquiridos. Neste seguimento, mais de um quarto (31,7 %) não concorda nem discorda com este, sendo a moda das respostas de 3.

O trabalho com colegas com um nível de desempenho inferior não é considerado um elemento potenciador de motivação para os alunos inquiridos, opinião que recolhe uma taxa de discordância de 40,2%. Embora com menor expressão, 23% destes

concordam com o indicador. Tendo em conta esta disparidade entre as classificações, a moda é de 3.

De acordo com os dados, os principais elementos potenciadores de motivação para as aulas de EF estão associados à qualidade do ensino, à adaptação das tarefas ao nível de aprendizagem dos alunos e ao trabalho com colegas com um nível de desempenho superior.

4.3. Grau de motivação para as aulas de EF

O quadro que se segue contempla os valores de frequência e de estatística face ao grau de motivação para as aulas de EF.

Quadro 17- Grau de motivação para as aulas de EF.

Sentes-te motivado (a) para as aulas de Educação Física?					
		Frequência	(%)	Média (DP)	Moda
Válido	Nada motivado	4	1,0	5,21 (±1,281)	5
	Muito pouco motivado	7	1,8		
	Pouco motivado	25	6,4		
	Nem motivado nem desmotivado	66	17,0		
	Algo motivado	112	28,9		
	Muito motivado	112	28,9		
	Totalmente motivado	62	16,0		
	Total	388	100,0		

Escala: de 1-Nada motivado a 7- Totalmente motivado

Os resultados do quadro 15 permitem-nos constatar que na globalidade os inquiridos encontram-se motivados para as aulas de EF ($M=5,21$; $DP=1,281$), perceção que assume uma taxa de resposta de 73,8%. As escalas de classificação com maior expressão são “*Algo motivado*” e “*Muito motivado*”, com igual valor na frequência e percentagem, 28,9%. Embora com menor destaque, verificamos que alguns dos alunos inquiridos se encontram desmotivados para as aulas, representando 9,2% das repostas registadas. A moda de resposta para este indicador é 5 (Algo motivado), revelando uma perceção positiva acerca da motivação para as aulas de EF.

O estudo da motivação para as aulas de EF tem sido cada vez mais explorado face à necessidade de se identificar e analisar quais os fatores motivacionais que conduzem os alunos à motivação e, conseqüentemente, a participação nas mesmas. Nesta perspetiva, Moreira, Maciel, Nascimento e Folle (2017), realizaram uma revisão sistemática onde verificaram que, no que cerne às questões contempladas nas investigações como o nível de motivação dos alunos, constatou-se que, na maioria dos estudos, os alunos demonstraram-se satisfeitos e motivados para as aulas de EF.

4.4. Satisfação global com as aulas de EF

O quadro que se segue contempla os valores de frequência e de estatística face ao grau de satisfação para as aulas de EF.

Quadro 18- Satisfação global com as aulas de EF.

Satisfação global com as aulas de EF					
		Frequência	(%)	Média (DP)	Moda
Válido	Nada satisfeito	1	0,3	5,41 (±1,164)	6
	Muito pouco satisfeito	7	1,8		
	Pouco satisfeito	19	4,9		
	Nem satisfeito nem insatisfeito	43	11,1		
	Algo satisfeito	115	29,6		
	Muito satisfeito	140	36,1		
	Totalmente satisfeito	63	16,2		
	Total	388	100,0		

Escala: de 1-Nada satisfeito a 7- Totalmente satisfeito

A partir da leitura do quadro acima podemos aferir que mais de três quartos dos alunos inquiridos se encontram satisfeitos com as aulas de EF ($M=5,41$; $DP=1,164$), sendo esta taxa de satisfação global de 81,9%. A moda de resposta foi de 6, sendo que o valor de classificação com maior expressão corresponde ao “*Muito satisfeito*” (36,1%).

No quadro abaixo podemos verificar os fatores que os inquiridos tiveram em conta para classificarem o seu nível de satisfação em relação às aulas de EF.

Quadro 19- Fator de satisfação global em relação às aulas de EF.

O nível de satisfação global em relação às aulas de EF deve-se a			
		Frequência	(%)
Válido	Sentir-me motivado (a) para as aulas	137	35,3
	Pelos conteúdos e matérias abordados em aula	121	31,2
	Pela organização das matérias e a avaliação adotados na disciplina	39	10,1
	Pelo impacto da EF para a minha qualidade de vida	91	23,5
	Total	388	100,0

Os dados do quadro 17 permitem-nos constatar que os fatores que assumem maior peso para a classificação do grau de satisfação dos alunos são a perceção de motivação em relação às aulas, com 35,3% e o tipo de conteúdos e matérias abordados em aula, com uma taxa de expressão de 31,2%.

4.5.Diferenças entre Sexos

No quadro abaixo encontramos as diferenças encontradas entre os sexos tendo em conta as condicionantes de motivação para as aulas de EF.

Quadro 20-Condicionantes da motivação para as aulas de EF: comparação entre sexo.

A motivação aumenta quando	Sexo		U	p
	F (n=210)	M (n=178)		
	Ordem Média			
Tempo de prática aumenta	173,68	219,06	14317,50	<0,001*
O professor incentiva os alunos	187,60	202,64	17241,50	0,151
O professor é exigente	176,05	216,27	14815,00	<0,001*
Trabalho em grupo	197,13	191,40	19241,50	0,548
Pratico modalidades e tarefas do interesse	195,46	193,37	18892,00	0,840

* $p < 0,05$

Os dados exibem que a condicionante com maior valorização e, conseqüentemente, maior posto médio, é “o tempo de prática aumenta”. Recordando as médias observadas no quadro 15, o aumento da motivação tem uma expressão maior quando praticam modalidades e tarefas do seu interesse ($M=4,27$; $DP=0,951$), quando o professor os incentiva ($M=4,26$; $DP=0,851$) e quando trabalham em grupo ($M=4,07$; $DP=0,854$). Observando os valores dos postos médios para cada sexo, verificamos que para estes itens não existem discrepâncias acentuadas quando comparados.

Quando comparados os sexos, verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas entre os alunos e as alunas ao nível do tempo de prática ($U= 14317,50$, $p < 0.001$), com maior expressão nos primeiros. Também na condicionante “o professor é exigente” se verificam estas diferenças ($U=14815,00$, $p < 0.001$), com maior valorização no sexo masculino.

O trabalho em grupo, praticar modalidades de interesse e o incentivo do professor são as condicionantes que as alunas inquiridas mais valorizam, enquanto o aumento do tempo de prática, a exigência e o incentivo do professor são as preferências dos alunos inquiridos.

No quadro abaixo encontramos as diferenças encontradas entre os sexos tendo em conta os elementos potenciadores de motivação para as aulas de EF.

Quadro 21- Elementos da motivação para as aulas de EF: comparação entre sexos.

A minha motivação pode aumentar se	Sexo		U	p
	F (n=210)	M (n=178)		
	Ordem Média			
As tarefas forem adaptadas ao nível de aprendizagem	198,97	189,23	19628,50	0,360
O professor for bom a ensinar	192,87	196,42	18347,50	0,732
O professor reduzir o tempo de aquecimento	190,49	199,23	17848,50	0,429
Trabalhar com colegas com nível de desempenho >	179,41	212,30	15521,50	0.003*
Trabalhar com colegas com nível de desempenho <	186,51	203,93	17011,50	0.112

* $p < 0,05$

Os dados revelam-nos que o elemento com maior valorização e, consequentemente, maior posto médio, é “trabalhar com colegas com um nível de desempenho superior”. Recordando as médias observadas no quadro 16, a percepção de motivação pode aumentar se o professor for bom a ensinar ($M=4,29$; $DP=0,830$), se as tarefas forem adaptadas ao seu nível de aprendizagem ($M=3,91$; $DP=0,929$) e se trabalharem com colegas com um nível de desempenho superior ($M=3,47$; $DP=1,060$). Observando os valores dos postos médios para cada sexo, verificamos que para estes itens não existem discrepâncias acentuadas quando comparados.

Os alunos inquiridos do sexo masculino atribuem maior importância ao trabalho em grupo com colegas com um nível de desempenho superior quando comparados com o sexo feminino, afirmação sustentada pela existência de diferenças estatisticamente significativas, ($U=15521,50$, $p=0.003$).

Os elementos que assumem maior valorização para o sexo feminino são a escolha de tarefas adaptadas ao nível de aprendizagem, a qualidade de ensino e a redução do tempo das tarefas de aquecimento. Para os inquiridos do sexo masculino, os indicadores trabalhar com colegas com um nível de desempenho superior, trabalhar com colegas com um nível de desempenho inferior e a redução do tempo das tarefas de aquecimento, assumem maior importância.

No quadro abaixo encontram-se representadas as diferenças encontradas entre sexos tendo em conta o grau de motivação e satisfação para as aulas de EF.

Quadro 22- Grau de motivação e satisfação para as aulas de EF: comparação entre sexos.

	Sexo		U	p
	F (n=210)	M (n=178)		
	Ordem Média			
Grau de motivação para as aulas de EF	166,84	227,14	12880,50	< 0,001*
Grau de satisfação global para as aulas de EF	163,86	230,65	12255,50	< 0,001*

* $p < 0,05$

Observando os dados apresentados no quadro acima podemos aferir que tanto para a motivação como para a satisfação, os alunos inquiridos do sexo masculino encontram-se mais motivados e satisfeitos quando comparados com as inquiridas, sendo estas diferenças, para ambas as variáveis, estatisticamente significativas ($U=12880,50$ $p<0.001$; $U=12255,50$, $p<0.001$, respetivamente). Estes dados parecem ir ao encontro do estudo de Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Pérez-Quero, Ortiz-Camacho e Bracho-Amador (2012), que, ao analisarem os perfis motivacionais dos alunos do ensino secundário, identificaram que os rapazes apresentaram maior motivação intrínseca e extrínseca para participar das aulas de EF, quando comparados com as raparigas.

4.6.Diferenças entre Cursos

No quadro abaixo encontramos as diferenças encontradas entre os cursos tendo em conta as condicionantes de motivação para as aulas de EF.

Quadro 23- Condicionantes da motivação para as aulas de EF: comparação entre cursos.

A motivação aumenta quando	Curso		U	p
	CP (n=112)	CH (n=276)		
	Ordem Média			
Tempo de prática aumenta	186,59	197,71	14570,50	0,347
O professor incentiva os alunos	183,53	198,95	14227,50	0,181
O professor é exigente	198,19	193,00	15869,50	0,663
Trabalho em grupo	176,54	201,79	13445,00	0,028*
Pratico modalidades e tarefas do interesse	162,32	207,56	11852,00	< 0,001*

* $p < 0,05$

Os dados revelam-nos que a condicionante com maior valorização e, consequentemente, maior posto médio, é “*pratico modalidades e tarefas do interesse*”. Recordando as médias observadas no quadro 15, o aumento da motivação tem uma expressão maior quando praticam modalidades e tarefas do seu interesse ($M=4,27$;

DP=0,951), quando o professor os incentiva ($M=4,26$; $DP=0,851$) e quando trabalham em grupo ($M=4,07$; $DP=0,854$). Observando os valores dos postos médios para cada curso, verificamos que para estes itens não existem discrepâncias acentuadas quando comparados.

Os alunos inquiridos do CH atribuem maior importância ao trabalho em grupo quando comparados com os do CP, afirmação sustentada pela existência de diferenças estatisticamente significativas ($U=13445,00$ $p=0.028$). Ainda, destacamos que ao praticarem modalidades e tarefas do seu interesse potencializam igualmente a sua motivação, já que também foram encontradas diferenças entre os cursos, ($U=11852,00$ $p<0.001$). Num estudo realizado por Peres e Marcinkowski (2012) acerca da motivação dos alunos no ensino secundário, os investigadores destacaram que a maioria dos alunos considera a relação entre pares extremamente importante nas aulas EF, valorizando os aspetos sociais como fator de motivação.

As condicionantes que assumem maior valorização para os inquiridos do CH são o trabalho em grupo, praticar modalidades e tarefas do seu interesse e o incentivo do professor. Para os do CP, o incentivo e exigência do professor e aumento do tempo de prática, assumem maior importância.

No quadro seguinte revelamos as diferenças encontradas entre os cursos tendo em conta os elementos potenciadores de motivação para as aulas de EF.

Quadro 24- Elementos da motivação para as aulas de EF: comparação entre cursos.

A minha motivação pode aumentar se	Curso		U	p
	CP (n=112)	CH (n=276)		
	Ordem Média			
Tarefas adaptadas ao nível de aprendizagem	189,19	196,65	14861,50	0,523
O professor for bom a ensinar	172,25	203,53	12963,50	0,006*
O professor reduzir o tempo de aquecimento	198,10	193,04	15859,50	0,677
Trabalhar com colegas com nível de desempenho >	187,06	197,52	20950,50	0,384
Trabalhar com colegas com nível de desempenho <	224,22	182,44	25113,50	<0,001*

* $p < 0,05$

A partir da leitura do quadro podemos verificar que curiosamente o elemento com maior valorização e, conseqüentemente, maior posto médio, é “trabalhar com colegas com um nível de desempenho inferior”. Recordando as médias observadas no quadro 16, a percepção de motivação pode aumentar se o professor for bom a ensinar ($M=4,29$; $DP=0,830$), se as tarefas forem adaptadas ao seu nível de aprendizagem ($M=3,91$;

DP=0,929) e se trabalharem com colegas com um nível de desempenho superior (M=3,47; DP=1,060). Observando os valores dos postos médios para cada curso, verificamos que para estes itens não existem discrepâncias acentuadas quando comparados.

Os alunos inquiridos do CH atribuem maior importância à qualidade do ensino quando comparados com os do CP, afirmação sustentada pela existência de diferenças estatisticamente significativas ($U=12963,50$ $p=0.006$). Para Marante e Ferraz (2006), o professor apresenta-se como uma peça chave no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, na medida em que para se alcançarem os objetivos definidos para as aulas de EF, o comportamento, conhecimento e atitudes deste, são determinantes para se chegar ao clima motivacional necessário. As diferenças entre cursos são evidentes, também, em relação à priorização do trabalho em grupo com um nível de desempenho inferior, sendo os alunos do CP os que o mais priorizam, verificando-se que estas diferenças têm significado estatístico ($U=25113,50$ $p<0.001$).

Os alunos do CH revelam que os elementos que assumem maior valorização são a qualidade de ensino, a escolha de tarefas adaptadas ao nível de aprendizagem e trabalhar com colegas com um nível de desempenho superior, enquanto os do CP destacam o trabalho em grupo com colegas com um nível de desempenho inferior, a redução do tempo de aquecimento e a escolha de tarefas adaptadas ao nível de aprendizagem.

No quadro abaixo encontram-se representadas as diferenças encontradas entre os cursos tendo em conta o grau de motivação e satisfação para as aulas de EF.

Quadro 25- Grau de motivação e satisfação para as aulas de EF: comparação entre cursos.

	Curso		U	p
	CP (n=112)	CH (n=276)		
	Ordem Média			
Grau de motivação para as aulas de EF	191,64	196,66	15136,00	0,742
Grau de satisfação global para as aulas de EF	196,87	188,66	14801,50	0,496

Os valores do quadro 23 permitem-nos aferir que relativamente aos graus de motivação e satisfação em relação às aulas de EF, não existem diferenças estatisticamente significativas quando comparados os cursos.

5. Conclusão

No seguimento da apresentação e discussão dos resultados, o aumento da motivação dos alunos na aula de EF é maioritariamente condicionado pela prática de modalidades e tarefas do seu interesse, pelo incentivo do professor e pela realização de trabalho em grupo, afirmação sustentada pelas elevadas taxas de concordância com as opções. Os principais elementos potenciadores de motivação para as aulas de EF estão associados à qualidade do ensino, à adaptação das tarefas ao nível de aprendizagem dos alunos e ao trabalho com colegas com um nível de desempenho superior.

No que concerne ao grau de motivação percecionado pelos inquiridos, os alunos da ESEACD consideram-se, na sua maioria, motivados para as aulas de EF. Em relação ao grau de satisfação, mais de dois terços se encontram satisfeitos, sendo que os fatores que percecionam este sentimento estão associados à motivação para as aulas e ao tipo de conteúdos e matérias abordados.

Quando comparados os sexos, o trabalho em grupo, praticar modalidades e tarefas de interesse e o incentivo do professor, são as condicionantes que as alunas inquiridas mais valorizam, enquanto o aumento do tempo de prática, a exigência e o incentivo do professor são as preferências dos alunos inquiridos. Os dados revelam que existem diferenças estatisticamente significativas em relação ao tempo de prática e exigência do professor para a motivação, com maior expressão no sexo masculino.

Face aos elementos potenciadores de motivação para as aulas de EF, os que representam maior valorização para o sexo feminino são a escolha de tarefas adaptadas ao nível de aprendizagem, a qualidade de ensino e a redução do tempo das tarefas de aquecimento. Para os inquiridos do sexo masculino, os indicadores trabalhar com colegas com um nível de desempenho superior e inferior e a redução do tempo das tarefas de aquecimento, assumem maior importância. Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas quando comparados os sexos no indicador “*trabalhar com colegas com um nível de desempenho superior*”, com maior expressão no sexo masculino.

A análise dos resultados levou-nos a constatar que, relativamente ao grau de motivação e satisfação, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas quando comparados os sexos. Desta forma, os alunos inquiridos da ESEACD encontram-se mais motivados e satisfeitos em comparação com as alunas inquiridas.

Quando comparados os cursos, o trabalho em grupo, praticar modalidades e tarefas do interesse e o incentivo do professor, são as condicionantes que os alunos do

CH mais valorizam, enquanto, o incentivo e exigência do professor e aumento do tempo de prática, são as preferências do CP. Os dados demonstram que existem diferenças estatisticamente significativas para o trabalho em grupo e praticar modalidades e tarefas do interesse, com maior significado no CH.

Face aos elementos potenciadores de motivação para as aulas de EF, os que apresentam maior valorização para o CH são a qualidade de ensino, a escolha de tarefas adaptadas ao nível de aprendizagem e trabalhar com colegas com um nível de desempenho superior, enquanto os do CP destacam o trabalho em grupo com colegas com um nível de desempenho inferior, a redução do tempo de aquecimento e a escolha de tarefas adaptadas ao nível de aprendizagem. Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nos indicadores “*o professor for bom a ensinar*” e “*trabalhar em grupo com colegas com um nível de desempenho inferior*” quando comparados os cursos.

Após a conclusão da investigação, destacamos algumas limitações encontradas no decorrer deste procedimento. O facto dos participantes se cingirem aos alunos da ESEACD não nos permite aferir que esta seja a realidade observada nas escolas, já que o meio onde estes se encontram influencia a forma como percebem o mundo. Ainda, a aplicação do questionário foi realizada no ensino secundário, sendo que os alunos do 3º ciclo ficaram excluídos. Neste seguimento, as conclusões observadas não podem ser consideradas transversais a todos os alunos da escola face às temáticas investigadas.

Face ao exposto, sugerimos a ampliação de pesquisas em torno da temática da motivação nas aulas de EF, sobretudo na identificação dos fatores potenciadores e inibidores desta. Ainda, consideramos que seria interessante dar continuidade ao estudo e analisar os resultados observados face à variável ano de escolaridade. Visto que este foi desenvolvido na ESEACD, gostaríamos que os professores de EF tomassem os resultados obtidos como indicador do seu desempenho enquanto docentes, tentando colmatar algumas percepções sentidas. Desta forma, sugeríamos que procurassem incentivar e motivar os alunos durante a prática, aplicando tarefas em contexto de grupo e adaptadas às necessidades individuais.

6. Considerações finais sobre o Estágio Pedagógico

Ao terminarmos esta etapa das nossas vidas sentimos um misto de emoções, de satisfação e orgulho pelas aprendizagens adquiridas, pelas barreiras e obstáculos ultrapassados e pela sensação de dever cumprido após estes 10 meses de trabalho. As

diversas áreas de intervenção pelas quais passámos foram sem dúvida uma mais-valia para a aquisição de conhecimentos e ferramentas para uma intervenção futura enquanto profissionais de educação, já que as tarefas realizadas se prenderam pelo planeamento e operacionalização das aulas da turma do 11º A, realização de avaliações, dinamização de atividades e aplicação de projetos em contexto escolar e assessoria a um cargo de gestão intermédia- direção de turma.

As tarefas destinadas ao planeamento foram as primeiras a serem realizadas e, conseqüentemente, onde surgiram mais dúvidas. O facto de termos elaborado diversos documentos no começo do estágio, despertou-nos para a importância da sua utilidade, sobretudo o plano anual da turma, por ter servido como ponto de partida à nossa intervenção. Face à condução das aulas, na dimensão instrução, entendemos que a utilização do questionamento seria um aliado do professor, já que obrigava os alunos a pensar acerca do problema apresentado, a refletir e consolidar os conhecimentos já adquiridos. Ainda, a utilização da demonstração e a busca pela eficiência desta fizeram-nos melhorar, conseqüentemente, a dimensão gestão, facilitando as transições das tarefas ao ser reduzido o tempo de instrução.

A criação de rotinas, definição de grupos de trabalho e a estipulação de regras, proporcionaram um clima positivo ao longo das aulas, sendo que tentámos garantir um ambiente favorável à aprendizagem. Em relação ao último aspeto, sentimos que a prática nos exigiu mudanças constantes ao nível do currículo, as quais nos permitiram desenvolver competências benéficas associadas à necessidade de readaptação e imprevisibilidade do contexto. Algumas destas mudanças estiverem associadas à dimensão avaliação, na medida em que foram criados referenciais de avaliação para os momentos formais, ajustados aos conteúdos a avaliar e ao contexto onde foram realizados os registos. A realização da avaliação inicial em todas as modalidades foi fundamental para a identificação do nível de proficiência inicial dos alunos, servindo como elemento orientador para a planificação e reestruturação das aulas posteriores. Consideramos que temos muito a evoluir neste aspeto, já que é um trabalho complexo e importante no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Após um começo atribulado, onde a sensação de insegurança e incapacidade dominavam a nossa mente, fomos evoluindo tanto a nível pessoal como profissional, onde nos apoiámos na experiência, ensinamentos e conselhos dos orientadores da ESEACD e FCDEF-UC, nos colegas do Núcleo de Estágio e nos professores do Grupo de EF, que se mostraram sempre disponíveis e empáticos face ao desafio que nos estava a ser colocado

em mãos. O fator mais temido no começo do ano, o contacto com os alunos, que tanto nos levou a questionar “*Será que consigo?*” “*Será que vou ser um bom professor? Conseguirei transmitir os conteúdos e potenciar as aprendizagens dos alunos?*”, revelou-se no melhor de todo este processo, sobretudo pela relação desenvolvida com a turma e pelo apoio e encorajamento que fomos sentindo ao longo do tempo. Acreditamos que esta força foi fundamental para termos chegado aqui, pois nem sempre nos encontrámos motivados face ao trabalho e cansaço sentidos.

Agora que nos encontramos mais próximos da meta, como futuros professores, sentimos uma responsabilidade acrescida naquela que será a nossa intervenção e passagem por outros estabelecimentos de ensino, visto que estamos conscientes que há muito para aprender e que só com a prática, exercício da profissão e experiência, conseguiremos ser melhores profissionais.

7. Referências Bibliográficas

- Abdel-Khalek A.M. (2010). Quality of life, subjective well-being, and religiosity in Muslim college students. *Qual. Life Res.* 19, 1133–1143.
- 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.
- Andrade, E. L.; Figueira, J. R. A. & Miranda, M. L. J. (2014) Ambiente escolar e atividade física: análise das variáveis e instrumentos utilizados em estudos na América do Norte e Europa. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento, Brasília*, v. 22, n. 1, p. 157-67.
- Araújo, F. (2017). A avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Educação Física escolar: referenciais para o ensino de qualidade. Belo Horizonte: Casa da Educação Física*, 119-149.
- Atkin, J., Black, P., & Coffey, J. E. (2001). The relationship between formative and summative assessment – in the classroom and beyond. *Classroom assessment and the National Science Education Standards*. National Research Council
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brandolin, F., Koslinski, M. C., & Soares, A. J. G. (2015). A percepção dos alunos sobre a educação física no ensino médio. *Revista da Educação Física/UEM*, 26, 601-610.
- Caetano, A. P., & de Lurdes Silva, M. (2016). Ética profissional e Formação de Professores. *Sísifo*, (8), 49-60.
- Carvalho, L. M. D. (2017). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade portuguesa de educação física*, (10-11), 135-151.
- Catunda, R., & Marques, A. (2017). Educação física escolar: Referenciais para o ensino de qualidade. *Belo Horizonte, Casa da Educação Física*.
- Cely, E., Henrique, J., Anacleto, F., & Aniszewski, E. (2017). O Ensino Diferenciado nas Aulas de Educação Física. *Rev. Bras. Educ. Fís. Escolar Ano III*, 1.
- Clemente, F., & Mendes, R. M. (2013). Perfil de liderança do diretor de turma e problemáticas associadas. *Exedra: Revista Científica*, (7), 70-85.
- Cunha, M. I. (2013). O bom professor e sua prática. Papyrus Editora.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. *Nova York: Plenum*.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory. Development of Self-Determination Through the Life-Course, 55(1), 47–54. https://doi.org/10.1007/978-94-024-1042-6_4
- DGE. (2018). *Aprendizagens Essenciais. Secundário | Educação Física. Direção-Geral da Educação*. (11), 1. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/educacao-fisica-0>
- Édi, S., & Guimarães, R. (2002). Propriedades psicométricas de uma medida de avaliação da motivação intrínseca e extrínseca : um estudo exploratório. 1–8.
- Fernandes, H. M., & Vasconcelos-Raposo, J. (2005). Continuum de Autodeterminação: validade para a sua aplicação no contexto desportivo. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 10, 385-395.
- Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Pérez-Quero, F. J., Ortiz-Camacho, M. M., & Bracho-Amador, C. (2012). Analysis of motivational profiles of satisfaction and importance of physical education in high school adolescents. *Journal of sports science & medicine*, 11(4), 614
- Interdonato, G. C. & Greguol, M.(2011) Qualidade de vida e prática habitual de atividade física em adolescentes com deficiência. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 282-95.
- Januário, C. (2017). O planeamento de jovens professores de educação física. *Educação física escolar: Referências para o ensino de qualidade*, 109–118.
- Kretschmann, R. (2014). Student motivation in physical education-the evidence in. *Acta Kinesiologica*, 8, 27–32.
- Kobal, M. (1996). *Motivação Intrínseca e Extrínseca nas aulas de Educação Física*. Universidade Estadual de Campinas, 1–179.
- Landry, R. (2003). *A análise de conteúdo*. Loures: Lusociência. (pp. 344- 370)
- Leitão, V. (1976). A unidade didática. *Curriculum*, 15(4), 19–25.
- Martins, J. (2005). *Das Competências Legais às Práticas Organizacionais do Diretor de Turma – Estudo de Caso (volume 1)*. Tese de mestrado não-publicada, Universidade Aberta, Lisboa
- Marante, W. O., & Ferraz, O. L. (2006). Clima motivacional e educação física escolar: relações e implicações pedagógicas. *Motriz. Journal of Physical Education. UNESP*, 201-216.

- Ministério da Educação (2001). *Programa Nacional de Educação Física, Ensino Secundário*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação
- Moraes, J. F. V. N., Moreira, D. N., Freire, G. L. M., Cavalcante, W. A., & Junior, J. R. A. D. N. (2020). Motivação para as aulas de educação física de escolares do ensino médio de petrolina--pe. *Revista Inspirar Movimento & Saude*, 20(4).
- Moreira, C. H., Maciel, L. F. P., do Nascimento, R. K., & Folle, A. (2017). Motivação de estudantes nas aulas de educação física: um estudo de revisão. *Corpoconsciência*, 67-79.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education. First online edition*.
- NASPE. (2009). *Appropriate instructional practice guidelines for high school physical education (3rd ed.)*. Reston, VA: National Association of Sport and Physical Education
- Nobre, P. (2009). Contributos para uma avaliação curricular da escola: a avaliação do PCE. In H. Ferreira, S. Bergano, G. Santos & C. Lima (Org.s). *Investigar, Avaliar, Descentralizar. Actas do X Congresso da SPCE* (CdRom). Comunicação 295. Bragança: SPCE e ESE/IPB
- Nobre, P. (2015). *Avaliação das Aprendizagens no Ensino Secundário: concepções, práticas e usos*. Tese de doutoramento em Ciências do Desporto e educação Física na especialidade de Ciências da Educação Física. Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/29191>
- Nobre, P. (2017). Estilos de ensino. *Ténis: Estratégia, Percepção e Ação*, 145–155. https://doi.org/10.14195/978-989-26-1286-7_5
- Nobre, P. (2021). *Currículo e Avaliação em Educação Física: um manual pedagógico*. Coimbra: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. ISBN: 978-989-54639-9-2 (e-book: 978-989-53189-0-2). <http://hdl.handle.net/10316/95074>
- Oliveira, A. R. (2012). *Ética Profissional*. 1–80.
- Onofre, M. (1995). Prioridades de formação didáctica em educação física. *Boletim SPEF*, 12, 75-97.
- Pais, A. (2013). A unidade didáctica como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora: crítica da razão didáctica. *Didáctica e práticas: a língua e a educação literária*, 66-86.

- Pereira, C. F. P. (2015). *O trabalho de grupo como fator potenciador de integração curricular no 1º ciclo do ensino básico* (Doctoral dissertation, Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação de Viseu).
- Peres, A. L. X., & Marcinkowski, B. B. (2012). A motivação dos alunos do ensino médio: realização das aulas de educação física. *Cinergis*, 13(4), 26-33.
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físicodeportivas*. Barcelona: INDE Publicaciones
- Ribeiro, E., Fachada, M., & Nobre, P. (2022). *GUIA DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO*.
- Rocha, T. B. (2021). O Plano de Aula para Educação On-line na Pandemia de Covid-19. *EaD em Foco*, 11(2).
- Salgueiro, M. D. C. M., & Vilela, S. (2012). *A importância dos órgãos de gestão intermédia no sistema educativo* (Doctoral dissertation).
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education (4th ed.)*. Mountain View, CA: Mayfield.
- Soares, A. J. G. et al. (2010) Tempo e espaço para a educação corporal no cotidiano de uma escola pública. *Movimento*, Porto Alegre, v. 16, p. 71-96.
- Steinberg, G. M., & Maurer, M. (1999). Multiple goal strategy: Theoretical implications and practical approaches for motor skill instruction. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 70(2), 61-65.
- Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico. In *X Symposium Internacional sobre el Practicum y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitária* (pp. 1159-1170). Vigo y A Coruña: Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitária, Universidade de Santiago de Compostela.
- Todorov, J. C., & Moreira, M. B. (2005). O Conceito de Motivação Na Psicologia. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 7(1), 119-132.
- Universit, C., Interculturais, E., & Relat, T. (2018). *A motivação para a prática da educação física no 3º ciclo A motivação para a prática da educação física no 3º ciclo*. (3).

Legislação Consultada

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto – Perfil de Desempenho Docente

Decreto-Lei 15/2007, de 19 de janeiro de 2007

Decreto Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro de 2007

Decreto-lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I.

Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho- Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade

Obrigatória

Portaria n.º 243/2012, de 10 de agosto de 2012

9. Anexos

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1- Instalações Desportivas

Anexo 2- Calendário Escolar

Anexo 3- Planeamento Anual

Anexo 4- Questionário Informativo

Anexo 5- Plano de Aula

Anexo 6- Minificha de Avaliação

Anexo 7- Grelha de Avaliação Inicial

Anexo 8- Grelha de Avaliação Sumativa

Anexo 9- Grelha de Avaliação do 1º Semestre

Anexo 10- Autoavaliação

Anexo 11- Heteroavaliação

Anexo 12- Cartaz FairPlay

Anexo 13- Cartaz Projeto SENTIR

Anexo 14- Certificados

Anexo 15- Termo de Consentimento

Anexo 16- Guião de Entrevista

Anexo 17- Matriz do Questionário

Anexo 18- QR Code

Anexo 19-Relatório de Apreciação Global das Atividades da Área 2-Assesoria de Cargo Pedagógico

Anexo 1- Instalações Desportivas



Espaços Desportivos: A- Polivalente; B- Ginásio; C- Relvado; D- Campo de Ténis; E- Estádio Municipal

Anexo 2- Calendário Escolar

										
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS MARINHA GRANDE POENTE										
CALENDÁRIO ESCOLAR 2021-2022										
	SET	OUT	NOV	DEZ	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN
SEGUNDA										
TERÇA						1	Entrudo			
QUARTA	1			Rest. Independê		2	2			1
QUINTA	2			2		3	3			2
SEXTA	3	1		3		4	4	1		3
SÁBADO	4	2		4	Ano Novo	5	5	2		4
DOMINGO	5	3		5	2	6	6	3	Dia do Trabalh	5
SEGUNDA	6	4	Todos os Santos	6	3	7	7	4	2	6
TERÇA	7	Implant. da República	2	7	4	8	8	5	3	7
QUARTA	8	6	3	Imac. Conceição	5	9	9	6	4	8
QUINTA	9	7	4	9	6	10	10	7	5	9
SEXTA	10	8	5	10	7	11	11	8	6	Camões
SÁBADO	11	9	6	11	8	12	12	9	7	11
DOMINGO	12	10	7	12	9	13	13	10	8	12
SEGUNDA	13	11	8	13	10	14	14	11	9	13
TERÇA	14	12	9	14	11	15	15	12	10	14
QUARTA	15	13	10	15	12	16	16	13	11	15
QUINTA	16	14	11	16	13	17	17	14	12	Corpo de Deus
SEXTA	17	15	12	17	14	18	18	Sexta-feira Santa	13	PF PLNM
SÁBADO	18	16	13	18	15	19	19	16	14	18
DOMINGO	19	17	14	19	16	20	20	Páscoa	15	19
SEGUNDA	20	18	15	20	17	21	21	18	16	20
TERÇA	21	10	16	21	18	22	22	19	17	PF Mat
QUARTA	22	20	17	22	19	23	23	20	18	22
QUINTA	23	21	18	23	20	24	24	21	19	PF
SEXTA	24	22	19	24	21	25	25	22	20	24
SÁBADO	25	23	20	Natal	22	26	26	23	21	25
DOMINGO	26	24	21	26	23	27	27	24	22	26
SEGUNDA	27	25	22	27	24	28	28	Liberdade	23	27
TERÇA	28	26	23	28	25		29	26	24	28
QUARTA	29	27	24	29	26		30	27	25	30
QUINTA	30	28	25	30	27		31	28	Ascensão	
SEXTA		29	26	31	28			29	27	
SÁBADO		30	27		29			30	28	
Domingo		31	28		30				29	
SEGUNDA			29		31				30	
TERÇA			30						31	
QUARTA										

1º SEMESTRE: início a 16 e 17 de setembro; fim a 4 de fevereiro

2º SEMESTRE: início a 10 de fevereiro; fim a 7 de junho (9.º, 11.º e 12.º anos) / 15 de junho (7.º, 8.º e 10.º anos) / 30 de junho (restantes)

• **INTERRUPÇÕES:** 10 a 12/11 (AI); 23 a 31/12 (Natal); 31/01 a 2/02 (Final 1S); 1/03 (Carnaval); 8 a 18/04 (Páscoa).

• **AVALIAÇÕES:** Intercalar 1.º Sem.: 10 a 12 de novembro; Semestral: 31 de janeiro, 1 e 2 de fevereiro;

Intercalar 2.º Sem.: **7, 8 e 11 de abril**; Final: a partir de 8 de junho

Anexo 4- Questionário Informativo



Agrupamento de Escolas da Marinha Grande Poente- Escola Secundária
Engenheiro Acácio Calazans

QUESTIONÁRIO INFORMATIVO

Nome: _____ Idade: _____ N°: _____ Turma: _____ Nota ano anterior: _____

Gostas de Educação Física? Matéria (s) que menos gosta

(s): _____

SIM _____ NÃO _____

Matérias preferidas: _____

Praticas algum desporto? SIM, qual? _____ NÃO _____
N° treinos por semana? _____

Problemas de Saúde: SIM, qual? _____ NÃO _____

Tomas medicação? SIM, qual? _____ NÃO _____

Anexo 5- Plano 93 e 94: Atletismo

Plano Aula

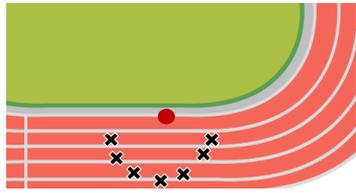
Data: 04/04/2022	Função Didática: Avaliação Sumativa	Aula n°: 93 e 94
Hora/Duração: 90'		Nº aula da UD: 17 e 18 de 18
Local: Exterior	Nº de alunos previstos: 25	U.D: Atletismo
Professor orientador: Cláudio Sousa		Professor estagiário: Inês Brites
Recursos materiais: Blocos, testemunhos, fita métrica		
Objetivos da aula: Avaliação sumativa do domínio dos conhecimentos e capacidades-Atletismo.		
Sumário: Avaliação sumativa de atletismo. Realização de uma minificha de avaliação- atletismo.		

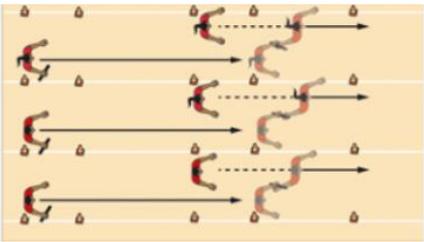
Fundamentação/Justificação das tarefas e sua sequência:

O plano de aula foi construído tendo em conta os objetivos acima mencionados. Neste seguimento, uma vez que o local para a lecionação da mesma encontra-se a 10 minutos da escola, os alunos irão deslocar-se, sob a minha supervisão, até ao estádio municipal. Já neste, será feita uma introdução da aula dando início à tarefa de aquecimento, onde os alunos realizam corrida, tendo em vista a elevação da temperatura corporal e dos parâmetros fisiológicos. Nesta, os alunos executam, em simultâneo, mobilização articular, a fim de prepararem o corpo para o movimento.

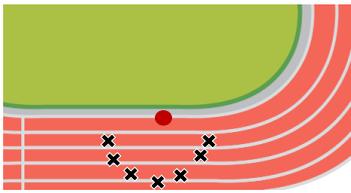
Na parte fundamental da aula, uma vez esta será destinada para o registo da avaliação sumativa da modalidade de atletismo, os alunos serão distribuídos em três grupos de trabalho, para que se posicionem pelas estações. Neste seguimento, na estação 1, a turma irá realizar corrida de velocidade com partida de blocos, sendo que, o mesmo grupo, fará posteriormente a corrida de estafetas (estação 3). Na estação 2, dois grupos vão estar distribuídos pelas duas caixas de areia, ficando ao encargo dos primeiros que se posicionarem nestas, a marcação da linha de chamada e colocação da fita. Decidi adotar esta estratégia para o momento de avaliação uma vez que será mais fácil avaliar um número reduzido de alunos tendo em conta as três disciplinas- corrida de velocidade, corrida de estafetas e salto em comprimento- e o tempo disponível para o efeito. Uma vez que a aluna Rita Lopes se encontra impedida de realizar as aulas devido a uma lesão, também esta me ajudará na gestão das tarefas e transições, bem como no processo avaliativo dos colegas.

A parte final da aula será reservada para a arrumação do material e realização da minificha sumativa de atletismo. Posteriormente, pretendo ainda fazer um pequeno balanço sobre a unidade didática e dar algumas informações em relação ao torneio Fairplay.

Tempo		Objetivos Específicos/Componentes Críticas	Descrição da Tarefa/Organização	Palavras Chave	Critérios de Êxito
T	P				
Parte Inicial					
16h50	12'	Os alunos aguardam pela chegada do professor e deslocam-se da escola até ao Estádio, sob a supervisão do mesmo. Preleção Inicial: <u>- Verificar se os alunos estão devidamente equipados, sem adereços que possam ter implicações no decorrer da aula;</u> <u>-Apresentação da aula.</u> <u>-Promover a ativação geral do organismo, elevando os parâmetros fisiológicos;</u> <u>-Mobilização articular e elevação da temperatura corporal.</u>	 <p>Tarefa 1 -Os alunos realizam uma volta a correr à volta do estádio e posicionam-se pelas pistas: -Realizam rotação dos membros superiores, à frente e atrás; -Realizam rotação lateral do tronco; -Realizam deslocamento lateral; -Realizam deslocamento cruzado.</p>	Coordena os membros; -Gere o esforço; -Corrida moderada; -Controla a respiração.	O aluno coloca-se à entrada do pavilhão devidamente equipa; -O aluno desloca-se até ao Estádio; -O aluno coloca-se em semicírculo; -O aluno mantém-se em silêncio; -O aluno compreende as indicações do professor relativas às tarefas da aula; - O aluno coloca dúvidas, se necessário; -O aluno mantém a ação dos membros superiores e inferiores coordenados.
17h02	3'				
17h05	10'				
Parte Fundamental					
17h15	15'	-Avaliação sumativa da <u>corrida de velocidade com partida de blocos;</u> <u>Consolidação das fases do salto em comprimento: corrida de balanço, chamada, voo e queda;</u> <u>-Consolidação da técnica de salto na passada;</u> <u>-Avaliação sumativa de salto em comprimento.</u> <u>-Avaliação sumativa da corrida de estafetas.</u>	<p>Tarefa 1 Os alunos serão divididos em 3 grupos e posicionados pelas estações. Estação 1 Os alunos posicionam-se nas pistas de atletismo e realizam corrida de velocidade com partida de blocos.</p> 	-Velocidade máxima; -Inclina o tronco; -Braços para trás -Aumenta a passada; -Passada explosiva na tábua de chamada; -Levanta o joelho; -Aumenta a velocidade. - Não olha para trás; -Estica o braço;	-O aluno ajusta o bloco face ao seu posicionamento; -O aluno coloca-se na posição de partida face às vozes de partida; -O aluno, na fase de aceleração, mantém o tronco baixo e inclinado para a frente; -O aluno mantém o olhar dirigido para a frente; -O aluno atinge a sua velocidade máxima; -O aluno corta a meta sem perder velocidade; -O aluno corta a meta inclinando o tronco para a frente e os braços para trás; -O aluno acelera durante a corrida progressivamente, aumentando a cadência no final; -O aluno impulsiona a tábua de chamada; -O aluno fixa a
17h30	15'		<p>Estação 2 Os alunos realizam salto em comprimento, pondo em prática os conteúdos e componentes críticas específicas de cada fase.</p> 		
17h45	15'		<p>Estação 3</p>		

			<p>Os alunos que foram avaliados na estação 1, preparam-se para realizar corrida de estafetas.</p> 	-Sinal de transmissão.	<p>posição final da chamada e recupera a perna de chamada apenas na fase descendente da trajetória;</p> <ul style="list-style-type: none"> -O aluno estende e roda os braços para a frente e para baixo, controlando o equilíbrio. -O aluno transmissor realiza o sinal de transmissão “Toma”; -O aluno recetor mantém o olhar dirigido para a frente; -O aluno recetor mantém o braço esquerdo estendido para trás; -O aluno transmissor transmite o testemunho com a mão direita; -O aluno recetor, assim que recebe o testemunho, troca-o para a mão direita.
--	--	--	---	------------------------	--

Parte Final

18h00	15'	-Realização da minificha sumativa de Atletismo;	-Os alunos realizam a minificha de avaliação;		-Os alunos ouvem atentamente as indicações do professor;
18h15	10'	-Retorno à calma; -Reflexão acerca do desempenho dos alunos -Esclarecimento de dúvidas; -Transmissão de informação para a aula seguinte; -Regresso à escola.	Os alunos arrumam o material; -Os alunos dispõem-se em semicírculo à frente do professor.		-Os alunos colocam dúvidas, se necessário.
			-Os alunos deslocam-se até à escola.		

Agrupamento de Escolas De Marinha Grande Poente
Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte
Minificha de Educação Física

Nome: _____ N.º: _____ Turma: _____ Data: _____ Duração: 15 minutos

Professor Orientador: Cláudio Sousa Professora Estagiária: Inês Brites Classificação: _____

Lê todas as questões e instruções apresentadas, respondendo a cada uma delas de forma clara e inequívoca.

Grupo I

1-Indica as fases das seguintes disciplinas (3V):

Corrida de velocidade: _____

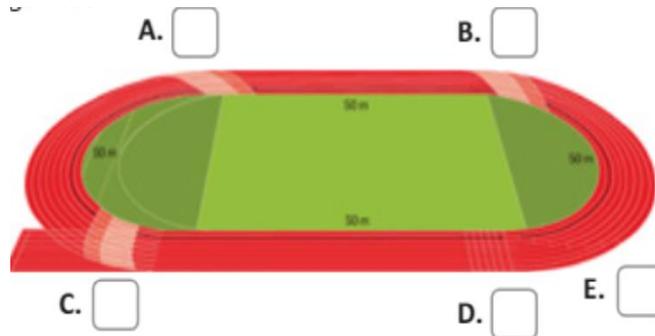
Corrida de estafetas: _____

Salto em comprimento: _____

2-Indica as vozes de partida (1,5V).

3-Corresponde as seguintes etapas às respetivas letras (2,5V).

- 1) 1ª zona de balanço e de transmissão.
- 2) Chegada.
- 3) 2ª zona de balanço e transmissão.
- 4) Partida.
- 5) 3ª zona de balanço e de transmissão.



Grupo II

1-Lê com atenção as seguintes afirmações. Classifica-as como verdadeiras (V) ou falsas (F) (7V).

_____ 1-O salto em comprimento é um tipo de salto vertical.

_____ 2-O objetivo do salto em comprimento é realizar o maior percurso possível na fase aérea, após impulsão na tábua de chamada.

_____ 3-A chamada deve ser realizada em cima da linha de chamada.

_____4-Após a fase de chamada, a impulsão para frente e para cima é realizada com a elevação da perna de chamada.

_____5-Durante a fase de voo, deves inclinar o tronco para trás e manter as pernas fletidas.

_____6-A técnica de salto abordada em aula foi a técnica de salto em extensão.

_____7-Após o salto, a saída da caixa de areia deverá ser feita pela frente ou lateral, numa posição sempre mais à frente do que a marca deixada na areia.

Grupo III

1-Corresponde cada uma das afirmações ao respetivo conceito (6V).

1-A mão que recebe é estendida para trás, ao nível da bacia. O testemunho é entregue de baixo para cima e colocado entre o polegar e indicador.	A) Zona de transmissão.
2- A mão que recebe é estendida para trás e a palma da mão fica virada para cima.	B) Técnica ascendente.
3- Aumento progressivo de velocidade até atingir um ponto máximo.	C) Corrida de velocidade.
4-Prova realizada com equipas de 4 elementos.	D) Corrida de estafetas.
5-Zona com uma distância de 20 metros.	E) Zona de Balanço.
6-Zona com uma distância de 10 metros.	F) Técnica descendente.
	G) Corrida de balanço.
	H) Salto em comprimento.
	I) Tábua de chamada.

1- _____ 2- _____ 3- _____ 4- _____ 5- _____ 6- _____

Bom trabalho ☺



DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

11º Ano- Turma A

Ano Letivo 2021/2022

Grelha de Avaliação Inicial- Professora
Inês Brites



Badminton

Conteúdos	Aluno Número	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
Serviço		4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Posição Base		3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Remate		4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	3	4	3	4	4	4	4	3	4
Lob		4	3	4	4	3	4	3	4	3	3	3	3	4	3	4	3	3	4	3	4	4	3	4	3	4
Situação 1x1		4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4
MÉDIA		3,8	3,2	3,8	3,8	3,6	3,8	3,6	3,8	3,6	3,6	3,6	3,2	3,8	3,4	3,8	3,6	3,2	3,8	3,2	3,8	3,8	3,6	3,8	3,4	3,8

Classificação	Descrição
1	Não executa (0 ao 5)
2	Possui dificuldades (6 ao 9)
3	Executa razoavelmente (10 ao 13)
4	Executa bem (14 ao 17)
5	Executa muito bem (18 ao 20)

Gestos Técnicos	Componentes críticas				
	1 - Não executa (0 ao 5)	2-Possui dificuldades (6 ao 9)	3 – Executa razoavelmente (10 ao 13)	4- Executa bem (14 ao 17)	5-Executa muito bem (18 ao 20)
Serviço	Realiza poucas componentes críticas e com muitas imperfeições	-O aluno larga o volante e realiza, com a raquete, um movimento para baixo e para a frente com dificuldade; -o aluno transpõe o volante para o campo adversário com dificuldade.	-O aluno larga o volante e realiza, com a raquete, um movimento pendular para baixo e para a frente. -O aluno realiza o batimento dirigindo para o campo adversário.	-O aluno coloca o pé contrário à mão da raquete mais adiantado e dirigido para o local do batimento; -O aluno larga o volante e realiza, com a raquete, um movimento pendular para baixo e para a frente, batendo o volante num movimento contínuo (serviço comprido) ou bloqueando o punho (serviço curto); -O aluno realiza o batimento na diagonal.	-O aluno coloca o pé contrário à mão da raquete mais adiantado e dirigido para o local do batimento; -O aluno larga o volante e realiza, com a raquete, um movimento pendular para baixo e para a frente, batendo o volante num movimento contínuo (serviço comprido) ou bloqueando o punho (serviço curto); -O aluno realiza o batimento na diagonal; -O aluno, após o batimento, continua o movimento da raqueta, parando à frente e acima do ombro esquerdo (no caso dos destros.)
Posição Base	Realiza poucas componentes críticas e com muitas imperfeições		-O aluno, depois do batimento de serviço, ou após a primeira ação do recebedor, procura assumir uma posição base; -O aluno coloca os pés afastados, paralelos e à largura dos ombros.	O aluno, depois do batimento de serviço, ou após a primeira ação do recebedor, procura assumir uma posição base de continuidade no centro do campo, de modo a proteger a sua área de jogo; -O aluno coloca os pés afastados, paralelos e à largura dos ombros. Os braços devem estar elevados, com a raquete ao nível do peito; -Em caso de jogo de pares, e em situação desfavorável ao ataque, os alunos dispõem-se um perto da rede e outro mais atrás. Se pelo contrário, colocam-se lado a lado.	-O aluno, depois do batimento de serviço, ou após a primeira ação do recebedor, procura assumir uma posição base de continuidade no centro do campo, de modo a proteger a sua área de jogo; -O aluno coloca os pés afastados, paralelos e à largura dos ombros, com as pernas ligeiramente fletidas. Os braços devem estar elevados, com a raquete ao nível do peito e apontada para a frente; -Em caso de jogo de pares, e em situação desfavorável ao ataque, os alunos dispõem-se um perto da rede e outro mais atrás. Se pelo contrário, colocam-se lado a lado.

<p>Remate</p>	<p>Realiza poucas componentes críticas e com muitas imperfeições</p>	<p>-O aluno contacta o volante com a raqueta.</p>	<p>-O aluno afasta as pernas; -O aluno roda os ombros e estica o braço que realiza o batimento; -O aluno realiza o remate acima da cabeça.</p>	<p>-O aluno afasta as pernas, colocando um dos pés ligeiramente recuado; -O aluno posiciona o tronco e os ombros perpendiculares à rede; -O aluno roda os ombros e estica o braço que realiza o batimento; -O aluno realiza o remate com o volante à frente do corpo.</p>	<p>-O aluno afasta as pernas, colocando um dos pés ligeiramente recuado; -O aluno posiciona o tronco e os ombros perpendiculares à rede; -O aluno roda os ombros e estica o braço que realiza o batimento; -O aluno realiza o remate com o volante à frente do corpo; -O aluno, após o impacto, faz a raquete seguir o movimento do volante e avança a perna recuada sobre a da frente.</p>
<p>Lob</p>	<p>Realiza poucas componentes críticas e com muitas imperfeições</p>	<p>-O aluno contacta o volante com a raqueta.</p>	<p>-O aluno realiza afundo lateral da perna direita (lob de direita); -O aluno avança a perna direita (lob de esquerda); -O aluno bate o volante.</p>	<p>-O aluno desloca-se na direção do volante e realiza afundo lateral da perna direita (lob de direita); -O aluno avança e afunda a perna direita (lob de esquerda); -O aluno bate o volante à frente da linha do corpo, após o movimento da raquete, de baixo para a frente.</p>	<p>-O aluno desloca-se na direção do volante e realiza afundo lateral da perna direita (lob de direita); -O aluno avança e afunda a perna direita, rodando o tronco (lob de esquerda); -O aluno bate o volante à frente da linha do corpo, após o movimento da raquete, por ação do punho, de baixo para a frente; -O aluno assegura-se de que o braço acompanha o movimento do volante, cruzando à frente do corpo.</p>
<p>Situação 1x1</p>	<p>Realiza poucas componentes críticas e com muitas imperfeições</p>			<p>-O aluno utiliza ações táticas e técnicas que obriguem o adversário a deslocar-se para diferentes pontos do campo, desequilibrando a sua ação defensiva; -Se o volante apresentar uma trajetória alta, o aluno realiza clear, remate ou amorti.</p>	<p>-O aluno utiliza ações táticas e técnicas que obriguem o adversário a deslocar-se para diferentes pontos do campo, desequilibrando a sua ação defensiva; -Quando o volante toma trajetórias retilíneas, o aluno responde com um batimento lateral, ao nível do tronco; -Se o volante tomar uma trajetória descendente para perto da rede, o aluno realiza um batimento abaixo da linha da</p>

					cintura; -Se o volante apresentar uma trajetória alta, o aluno realiza clear, remate ou amorti.
--	--	--	--	--	---

Anexo 8- Avaliação Sumativa de Dança

 <div style="text-align: center;"> <p>DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA</p> <p>11º Ano- Turma A</p> <p>Ano Letivo 2021/2022</p> <p>Grelha de Avaliação Sumativa- Professora Inês Brites</p> </div> 																										
DANÇA																										
Conteúdos	Aluno Número	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
Ritmo		17	17	17	18	18	16	17	17	18	18	20	16	18	18	16	17	17	18	18	18	18	19	19	18	18
Coordenação		17	18	18	18	18	17	17	18	18	18	19	16	18	18	17	17	17	18	18	19	18	19	19	19	18
Passos da Coreografia		17	18	17	18	18	16	17	17	18	18	19	16	18	18	17	18	17	18	18	19	17	19	19	17	18
Comunicação/Expressividade		16	17	16	17	17	15	15	15	17	16	20	16	18	17	15	17	16	18	17	17	16	18	17	16	17
MÉDIA		16,8	17,5	17	17,8	17,8	19	16,5	16,8	17,8	17,5	19,5	16	18	17,8	16,3	17,3	16,8	18	17,8	18,3	17,3	18,8	18,5	17,5	17,8

Gestos Técnicos	Componentes críticas
	Nível de Classificação: 1-5
Ritmo	<ul style="list-style-type: none"> -O aluno realiza o movimento de acordo com a estrutura da música; -O aluno realiza o movimento sincronizados com o ritmo e a estrutura da música; -O aluno realiza o movimento com consciencialização da pulsação, ritmo, das cadências e dos compassos.
Coordenação	<ul style="list-style-type: none"> -O aluno realiza o movimento coordenando os membros superiores e inferiores; -O aluno realiza o movimento acompanhando os passos do colega; -O aluno realiza o movimento coordenando os passos ao ritmo da música; -O aluno coordena o movimento face às mudanças de direção da coreografia.
Passos da coreografia	<ul style="list-style-type: none"> -O aluno conhece os passos de todas as coreografias; -O aluno reconhece as transições entre os passos; -O aluno adequa os passos face ao posicionamento do seu par; -O aluno sente o ritmo da coreografia e adequa a realização dos passos face ao ritmo da música; -O aluno conhece a composição e compassos das coreografias; -O aluno identifica os tempos das músicas; -O aluno realiza movimentos coreográficos relacionados com as pausas e ou silêncios da música ou sons.
Comunicação/expressividade	<ul style="list-style-type: none"> -O aluno transmite a energia da coreografia através da realização dos passos; -O aluno mantém uma postura interativa com o seu par; -O aluno exprime com entusiasmo a coreografia, ao executar os passos; -O aluno exprime uma atitude motivadora e positiva.

Anexo 9- Avaliação do 1º Semestre



		DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA															
Domínio	ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS E APTIDÃO FÍSICA					ÁREA DOS CONHECIMENTOS				ATTITUDES E VALORES					MÉDIA FINAL	NOTA FINAL	AUTOAVALIAÇÃO
	60%					20%				20%							
	VOLEIBOL	TÊNIS	GINÁSTICA	ANEBOL	FITescola	VOLEIBOL	TÊNIS	GINÁSTICA	ANEBOL	RESPONSABILII		EMPENHO/PARTIC	ORGANIZAÇÃO/MÉTO	DESENVOL V. PESSOAL			
										MATERIAL	PONTUALIDADE						
Nº	15%	10%	15%	15%	5%	7%	7%	3%	3%	2%	2%	4%	4%	8%			
1	2,625	1,633	2,4	2,61	0,85	1,085	1,12	0,51	0,54	0,4	0,4	0,72	0,72	1,36	16,973	17	18
2	2,229	1,317	2,385	2,16	0,55	0,98	1,085	0,477	0,42	0,4	0,4	0,64	0,64	1,28	14,963	15	15
3	2,55	1,667	2,325	2,64	0,85	1,12	1,365	0,54	0,48	0,4	0,4	0,76	0,72	1,36	17,177	17	17
4	2,4	1,533	2,34	2,58	0,75	1,12	1,19	0,6	0,36	0,4	0,4	0,72	0,72	1,36	16,473	16	16
5	2,1855	1,35	2,205	2,13	0,6	0,91	1,015	0,45	0,48	0,4	0,4	0,64	0,64	1,28	14,6855	15	16
6	2,55	1,767	2,025	2,55	0,55	1,05	1,365	0,54	0,54	0,4	0,4	0,68	0,68	1,36	16,457	16	17
7	2,1945	1,883	2,34	2,16	0,65	0,91	0,98	0,51	0,42	0,4	0,4	0,6	0,72	1,36	15,5275	16	16
8	2,583	1,7	2,355	2,58	0,6	1,225	1,26	0,6	0,42	0,4	0,4	0,72	0,72	1,36	16,923	17	18
9	2,2125	1,433	2,76	2,31	0,6	1,155	1,365	0,51	0,48	0,4	0,4	0,64	1,28	1,28	16,8255	17	17
10	0	2,37	3,66	3,08	0,9	0	1,085	0,54	0	0,4	0,4	0,64	0,64	1,28	14,995	15	16
11	2,1375	1,433	2,325	2,325	0,5	1,12	1,19	0,51	0,42	0,4	0,4	0,68	0,68	1,36	15,4805	16	17
12	2,0625	1,3	1,935	2,13	0,55	0,945	0,98	0,6	0,48	0,4	0,4	0,6	0,6	1,2	14,1825	14	15
13	2,0565	1,267	2,325	2,07	0,85	1,155	0,98	0,6	0,36	0,4	0,3	0,64	0,68	1,36	15,0435	15	16
14	2,1645	1,533	2,01	2,31	0,4	0,77	0,91	0,45	0,3	0,4	0,4	0,64	0,64	1,28	14,2075	14	14
15	2,2125	1,533	2,1	2,52	0,7	1,015	1,085	0,42	0,42	0,4	0,4	0,64	0,72	1,44	15,6055	16	17
16	2,25	1,6	2,385	2,34	0,8	1,19	1,365	0,51	0,3	0,4	0,4	0,68	0,64	1,28	16,14	16	17
17	2,0565	1,183	2,13	2,07	0,55	1,015	1,05	0,51	0,48	0,4	0,4	0,68	0,64	1,28	14,4445	14	14
18	2,3565	1,483	2,325	2,43	0,8	1,155	1,225	0,6	0,42	0,4	0,4	0,68	0,68	1,36	16,3145	16	17
19	2,25	1,4	2,205	2,22	0,55	1,12	0,98	0,6	0,3	0,4	0,4	0,64	0,72	1,44	15,225	15	17
20	2,382	1,467	2,355	2,4	0,6	1,085	1,05	0,54	0,36	0,4	0,4	0,68	0,68	1,36	15,759	16	17
21	2,4	1,617	2,355	2,55	0,6	1,12	1,19	0,57	0,48	0,4	0,4	0,72	0,72	1,44	16,562	17	17
22	2,25	1,4	2,7	2,19	0,55	1,12	1,085	0,54	0,48	0,4	0,4	0,64	0,64	1,28	15,675	16	16
23	2,2065	1,467	2,595	2,34	0,6	1,19	1,33	0,45	0,42	0,4	0,4	0,68	0,68	1,36	16,1185	16	17
24	2,271	1,4	2,265	2,19	0,6	1,225	1,365	0,54	0,54	0,4	0,4	0,6	0,64	1,28	15,716	16	17
25	2,271	1,5	2,175	2,25	0,7	1,19	1,33	0,48	0,42	0,4	0,4	0,72	0,72	1,44	15,996	16	18

	O que posso melhorar?				
		Intercalar 1º SEM	1º SEMESTRE	Intercalar 2º SEM	2º SEMESTRE
	Atividades Desportivas/Clube do Desporto Escolar em que participei				
		Intercalar 1º SEM (menção – Insuf. a MB)	1º SEMESTRE (nível – 1 a 20)	Intercalar 2º SEM (menção – Insuf. a MB)	2º SEMESTRE (nível – 1 a 20)
	Depois de ter refletido sobre a minha avaliação, considero que me deve ser atribuído a Menção/Nível				
	Data / Assinatura do Aluno	___/___/2021	___/___/2022	___/___/2022	___/___/2022

Ficha de Heteroavaliação de Ginástica

*Os alunos com linha azul realizam a heteroavaliação dos colegas

Nº	Nome	Salto em Extensão	Salto Engrupado		Carpa de Pernas Afastadas	Salto ao Eixo
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						

Componentes Críticas:**Salto em extensão:**

- O aluno corre em direção ao minitrampolim;
- O aluno realiza a pré-chamada e a chamada no minitrampolim;
- O aluno estica totalmente o corpo e eleva simultaneamente os braços;
- O aluno, ao atingir o ponto mais alto, prepara a recepção ao solo, aproximando os braços do tronco.

Salto engrupado:

- O aluno corre em direção ao minitrampolim;
- O aluno realiza a pré-chamada e a chamada no minitrampolim;
- O aluno estica totalmente o corpo e, em seguida, flete as pernas, colocando as mãos abaixo do joelho (salto engrupado);
- O aluno faz a recepção controlada, com ligeira flexão das pernas.

Carpa de pernas afastadas:

- O aluno corre em direção ao minitrampolim;
- O aluno realiza a pré-chamada e a chamada no minitrampolim;
- O aluno estica totalmente o corpo e flete as pernas sobre o tronco, afastando-as;
- O aluno atinge a posição encarpada no ponto mais alto, preparando a recepção ao solo, aproximando os braços ao tronco;
- O aluno faz a recepção controlada, com ligeira flexão das pernas.

Salto ao eixo:

- O aluno realiza uma impulsão simultânea de pés no reuther, com o corpo em extensão;
- O aluno eleva a bacia acima do nível dos ombros;
- O aluno realiza repulsão dos braços no momento em que apoia as mãos no Boque (no caso do plinto longitudinal estas deverão ser colocadas na extremidade mais afastada), projetando os ombros e o peito para cima;
- O aluno afasta as pernas, mantendo as em extensão;
- O aluno faz uma recepção equilibrada.

Classificação:

1- Não realiza 2-Realiza com dificuldade 3-Realiza razoavelmente 4- Realiza Bem 5- Realiza muito Bem

5 E 6 DE ABRIL
ESCOLA SECUNDÁRIA ENGº ACÁCIO
CALAZANS DUARTE

**26º TORNEIO
FAIR-PLAY
(À SEGUNDA É DE VEZ)**

INSCRIÇÕES ATÉ
28 DE MARÇO

11 FESTIVIDADES
POR EQUIPA

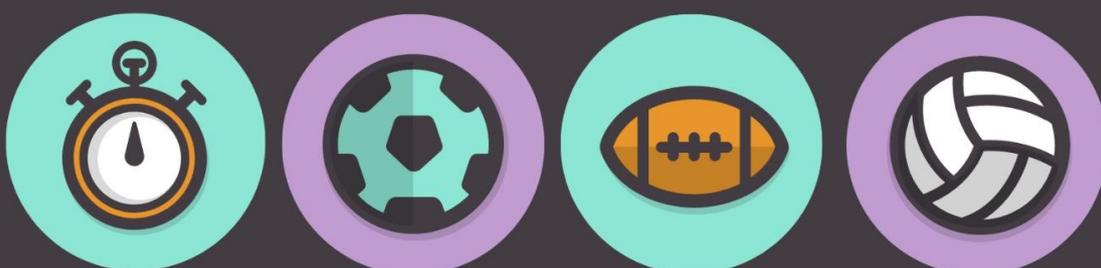
FUTSAL | BASQUETEBOL | VOLEIBOL | TRAÇÃO À CORDA

NÃO PODES TER:

- MAIS DO QUE 50 FALTAS INJUSTIFICADAS
- 2 OU MAIS PARTICIPAÇÕES INDISCIPLINARES

EQUIPAS DE 8 A 10 ELEMENTOS + 1 DELEGADO



PROJETO OLIMPÍADA SUSTENTADA
"NINGUÉM DEVE SER DEIXADO PARA TRÁS"

SENTIR
"O CORPO ALCANÇA
O QUE A MENTE
ACREDITA."

ATIVIDADES DESPORTIVAS
16 DE MARÇO A 21 DE ABRIL
ESCOLA SECUNDÁRIA ENGº ACÁCIO CALAZANS DUARTE

QUARTA-FEIRA DIA 16 DE MARÇO 14H15 ÀS 15H00 JOGOS TRADICIONAIS RECINTO ESCOLAR	QUINTA-FEIRA DIA 17 DE MARÇO 14H15 ÀS 15H00 JOGOS TRADICIONAIS RECINTO ESCOLAR
QUARTA-FEIRA DIA 23 DE MARÇO 14H15 ÀS 15H00 JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS RECINTO ESCOLAR	QUINTA-FEIRA DIA 24 DE MARÇO 14H15 ÀS 15H00 JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS RECINTO ESCOLAR
QUARTA-FEIRA DIA 30 DE MARÇO 14H15 ÀS 15H00 GOALBALL / DANÇA RECINTO ESCOLAR	QUINTA-FEIRA DIA 31 DE MARÇO 14H15 ÀS 15H00 GOALBALL / DANÇA RECINTO ESCOLAR
QUARTA-FEIRA DIA 6 DE ABRIL 14H15 ÀS 15H00 JOGOS DE RAQUETAS RECINTO ESCOLAR	QUARTA-FEIRA DIA 20 DE ABRIL 14H15-15H45 EVENTO CULMINANTE (MULTIATIVIDADES) RECINTO ESCOLAR





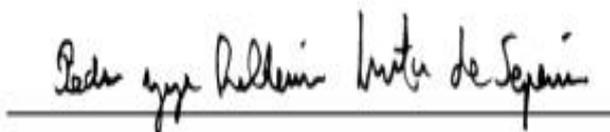
CERTIFICADO

A Confederação de Treinadores de Portugal certifica que

Inês Brites

portador do NIF nº 271868422 participou na ação de formação à distância com o código nº 202531598, intitulada "*Comunicação entre o Treinador e os Encarregados de Educação*", com a duração de 2 horas, creditada com 0.4 Unidades de Crédito.

Oeiras, 13 de maio de 2022



Pedro Sequeira

Presidente da Confederação de
Treinadores de Portugal





Certifica-se que Inês Brites assistiu ao evento **LeYa Educação | 33.º Encontro Digital - Novos Desafios, novas soluções digitais.**

Este evento decorreu no Youtube LeYa Educação, no dia 17 de Maio de 2022 das 17:30h às 18:15h, tendo uma duração total de 45min.

A sessão foi dinamizada por Carlos Nunes.

Notas biográficas:

Carlos Nunes

Licenciado em Ensino de Informática. Formador de professores na área das Tecnologias Educativas e professor de informática no Agrupamento de Escolas de Silves Sul. Autor de diversos manuais escolares da disciplina de TIC e de vídeos didáticos, sobre diversas ferramentas e aplicações, no canal YouTube «A Pensar em», que contam mais de 3 milhões de visualizações

A Direção de Marketing Escolar

LeYa Educação. **Um ponto de encontro.**



Certificado

Paula Marisa Lopes Gomes, Diretora dos Serviços da Escola Superior Educação e Ciências Sociais, (ESECS), de Leiria, do Politécnico de Leiria certifica que **Inês Fonseca Brites** portador do documento de identificação n.º 271868422 participou como formando na ação de formação abaixo identificada:-----

Designação: Jornadas Técnicas da Corrida. -----

Código: 254931062. -----

Entidade Formadora: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, de Leiria. -----

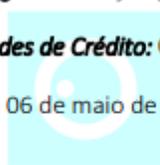
Data: 30 de abril de 2022. -----

Duração: 4 horas. -----

Tipologia: Formação presencial. -----

Unidades de Crédito: 0.8. -----

Leiria, 06 de maio de 2022. -----



**POLITÉCNICO
DE LEIRIA**

ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
E CIÊNCIAS SOCIAIS

A Diretora dos Serviços,

Paula Marisa Lopes Gomes

(No uso da competência delegada pelo Despacho nº 8237/2021, do Sr. Diretor da ESECS, publicado no D.R. n.º 161, 2.ª série, em 19 de agosto)



Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

11º FÓRUM INTERNACIONAL DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA 1 2 9 0

Metodologias Ativas de Aprendizagem, de que falamos?

28 e 29 de abril de 2022



DIPLOMA

Inês Fonseca Brites apresentou o trabalho *A percepção dos alunos do Ensino Secundário face à disciplina de Educação Física* no 11º Fórum Internacional das Ciências da Educação Física, organizado pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Portugal.

Coimbra, 28 e 29 de abril de 2022

A coordenadora do MEEFEBS

Assinado por: **ELSA MARIA FERRO RIBEIRO DA SILVA**

Num. de Identificação: 05333351
Data: 2022.06.08 12:19:21+01'00'

(Prof.^a Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

Organização: Elsa Silva - Catarina Amorim - Duarte Messias - Josué Vieira - Mariana Sousa



Programa de Educação Olímpica

EXCELÊNCIA, AMIZADE E RESPEITO



CERTIFICADO

O Comité Olímpico de Portugal confere o presente Certificado a

Inês Brites

pele trabalho desenvolvido na promoção da
Educação Olímpica através da implementação do projeto
Olimpíada Sustentada: ninguém deve ser deixado para trás

Lisboa, 3 de junho de 2022

José Manuel Constantino
Presidente do Comité Olímpico de Portugal

www.eduolimpica.comiteolimpicoportugal.pt

Anexo 15- Termo de Consentimento

Ex.mo/a Sr./a Encarregado/a de Educação

O Núcleo de Estágio do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Escola Secundária Eng. Acácio Calazans Duarte pretende desenvolver um trabalho de investigação sobre a perceção dos alunos em relação à disciplina de Educação Física, nomeadamente sobre os conteúdos abordados, o currículo e a avaliação, a sua motivação para a disciplina e o impacto desta na sua qualidade de vida. O trabalho realiza-se sob a orientação do Prof. Doutor Paulo Renato Nobre, da Universidade de Coimbra, com a colaboração do orientador da escola Prof. Cláudio Sousa.

O estudo envolve entrevistas de grupo, de curta duração, a um conjunto de doze alunos e alunas do ensino secundário, divididos em grupos. No momento das entrevistas será captada a voz dos alunos através de um gravador, para uso restrito desta investigação, garantindo-se o anonimato e confidencialidade dos dados. No quadro da Lei nº 58/2019 de 8 de agosto, são respeitadas as disposições constantes do Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento Europeu e do Conselho, de 27 de abril de 2016, relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados, e Recomendações e instruções emitidas pela Comissão Nacional de Proteção de Dados (CNPd), sendo os registos de voz eliminados após a conclusão do estudo.

A participação dos alunos é voluntária e será precedida pela autorização dos respetivos Encarregados de Educação. O/A seu/sua educando/a foi selecionado/a para participar num destes grupos de entrevistados, motivo pelo qual vimos solicitar a sua autorização para que o/a possamos entrevistar em grupo, preenchendo o formulário seguinte, a devolver na sala do material de Educação Física, a um dos professores que esteja presente, no máximo até dia 17 de dezembro. Para o efeito, as entrevistas serão realizadas no dia 22 de dezembro, às 14h15, como ponto de encontro o gabinete de Diretores de Turma.

CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____,
Encarregado/a de Educação do/a) aluno/a)
_____, da turma _____

autorizo a participação do meu educando no estudo elaborado pelo Núcleo de Estágio Pedagógico da Escola Secundária Eng. Acácio Calazans Duarte, sob a supervisão do Prof. Doutor Paulo Nobre e do Prof. Cláudio Sousa, na disciplina de Educação Física, intitulado de “Perceção dos alunos face à disciplina de Educação Física”.

Este estudo tem como objetivo conhecer a perceção dos alunos do ensino secundário em relação à disciplina de Educação Física. São respeitadas as recomendações e instruções emitidas pela Comissão Nacional de Proteção de Dados (CNPd), sendo os registos de voz eliminados após a conclusão do estudo e os dados utilizados anonimamente, para o propósito da investigação.

Marinha Grande, _____ de _____ de _____ .

Assinatura do Encarregado de Educação

Assinatura do Aluno

Anexo 16- Guião de Entrevista

Legitimação da entrevista e identificação do entrevistador

Na qualidade de professores estagiários de Educação Física, a realização da entrevista proposta surge na sequência de um trabalho no âmbito da unidade curricular de Investigação-Ação com o objetivo de caracterizar a perceção dos alunos do ensino secundário, em relação à disciplina de Educação Física. Com a entrevista, procuramos recolher dados, a partir do próprio discurso dos alunos e alunas, que permitam a construção de um questionário para posterior aplicação. O público-alvo são os alunos e alunas do ensino secundário do Agrupamento. A seleção dos participantes nas entrevistas, procede a partir de uma seleção de seis alunos dos cursos científico-humanísticos e de seis alunos dos Cursos Profissionais, das turmas que serão sorteadas, com igual distribuição por sexo, perfazendo 6 alunos e 6 alunas entrevistadas no total. Uma outra variável que pretendemos incluir na seleção é o seu nível de desempenho na Educação Física, tendo para o efeito criado uma tabela (anexo 1) com base nos critérios ano de escolaridade, turma, nível de desempenho em EF no ano letivo anterior, de forma a garantir uma distribuição equitativa de participantes por critério. As entrevistas serão realizadas em grupo (6 alunos por curso). Existindo consentimento por parte dos respetivos encarregados, a voz dos alunos e alunas será captada em gravador, com respeito pelas definições de anonimato e de confidencialidade, e demais condições previstas normas de proteção de dados em vigor, sendo o registo unicamente utilizado para fins desta investigação e destruído após a sua conclusão.

Blocos Temáticos	Objetivos	Questões	Observações
Motivação	<ul style="list-style-type: none">Identificar os fatores associados pelos alunos à motivação durante as aulas.	<ul style="list-style-type: none">O que vos motiva numa aula?Consideram que o tempo de prática influencia a vossa motivação?O que vos poderia aumentar a motivação? Porquê?	A motivação pode estar: <ul style="list-style-type: none">no prazer sentido da aula;no gosto das modalidades;na perceção de capacidade de cada um;pelo sentido de obrigação;estar com outros;mostrar que se sabe.
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none">Identificar a importância atribuída aos diferentes conteúdos da EF.Conhecer a experiência vivida pelos alunos na abordagem aos conteúdos ao longo da escolaridade.	<ul style="list-style-type: none">Consideram que os conteúdos abordados em aula são importantes? Porquê?Como é que acham que os conteúdos deviam estar organizados?Quais os conteúdos (matérias) que consideram mais interessantes? Porquê?Há conteúdos que deveriam ter mais/menos tempo? E deviam ser trabalhados em todos os anos? Então como?	<ul style="list-style-type: none">Há conteúdos que poderiam não ser trabalhados na vossa opinião? Porquê?Que conteúdo gostavam de aprender? Porquê?

Currículo e Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> Identificar a percepção dos alunos sobre o sistema de avaliação em EF. 	<ul style="list-style-type: none"> Como é feita a avaliação na disciplina de Educação Física? Conhecem os critérios de avaliação? Quem faz a avaliação normalmente? Podem-se avaliar? Quando? E avaliar os outros? Gostam da forma como são avaliados nesta disciplina? Há algo que mudariam? Como? E porquê? 	<ul style="list-style-type: none"> A autoavaliação serve para quê?
A Educação Física na qualidade de vida	<ul style="list-style-type: none"> Identificar a importância atribuída à disciplina de EF em relação à sua qualidade de vida. 	<ul style="list-style-type: none"> Sentem que ao praticar exercício físico conseguem criar novas amizades ou fortalecer as que já existem? Consideram que as aulas de Educação Física contribuem para uma melhoria do bem-estar global? Com as aulas de Educação Física sentem-se motivados a praticar exercício físico fora da escola? Sentem que com as aulas de Educação Física conseguem melhorar o vosso desempenho nas outras disciplinas? Conseguem compreender a prática de um desporto através das aulas de Educação Física? Será que a EF vos dá ferramentas para uma vida futura ativa? Acham que no futuro irão manter a prática de uma modalidade abordada nas aulas de Educação Física? Se sim, qual? Em que medida a EF vos motiva para isso? Porquê? 	

Anexo 1 - Distribuição equitativa das diferentes variáveis

Científico- Humanístico	>Proficiência	< Proficiência	Sexo Masculino	Sexo Feminino
10		X	X	
10	X			X
11		X	X	
11	X		X	
12		X		X
12	X			X

2 alunos com menor proficiência do sexo masculino; 1 aluno com maior proficiência do sexo masculino; 1 aluno com menor proficiência do sexo feminino; 2 alunos com maior proficiência do sexo feminino.

Curso Profissional	>Proficiência	< Proficiência	Sexo Masculino	Sexo Feminino
10	X		X	
10		X		X
11	X		X	
11		X	X	
12	X			X
12		X		X

1 aluno com menor proficiência do sexo masculino; 2 alunos com maior proficiência do sexo masculino; 2 alunos com menor proficiência do sexo feminino; 1 aluno com maior proficiência do sexo feminino.

Anexo 17- Matriz do Questionário

Matriz do questionário- A percepção dos alunos do Ensino Secundário face à disciplina de Educação Física

No âmbito da Unidade Curricular de Relatório de Estágio, do Mestrado em Ensino de Educação Física em Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, estamos a desenvolver uma investigação que tem como objetivo estudar as percepções dos alunos sobre a disciplina de Educação Física, para o que solicitamos a tua colaboração.

Para o efeito, pretendemos aplicar o questionário “A percepção dos alunos do Ensino Secundário face à disciplina de Educação Física?”. O questionário inclui questões sobre a motivação e conteúdos e matérias, assim como sobre currículo e avaliação e a Educação Física na qualidade de vida.

O questionário é anónimo, sem recolha de quaisquer dados pessoais que permitam identificar o(a) aluno(a). É garantido aos inquiridos que os dados recolhidos serão mantidos confidenciais, respeitando os princípios deontológicos de investigação em ambiente educativo e no quadro definido pela Comissão Nacional de Proteção de Dados.

Bloco Temático	Objetivos	Questão	Tipo de Resposta	Escala Utilizada
Motivação para as aulas de EF	Identificar a percepção de motivação para as aulas	1-Considero que me sinto mais motivado quando o tempo de prática é maior nas aulas de Educação Física. 2-Considero que me sinto mais motivado quando o professor incentiva os alunos. 3- Considero que me sinto mais motivado quando o professor é exigente. 4- Considero que me sinto mais motivado quando trabalho em grupo. 5- Considero que me sinto mais motivado quando pratico modalidades e tarefas do meu interesse.	Escala de Likert	Escala de Likert “assinala o teu grau de concordância, na escala entre 1 – Discordo totalmente e 5 - Concordo Totalmente”
	-Determinar formas de potenciar a motivação para as aulas	6- A minha motivação pode aumentar se as tarefas forem adaptadas ao meu nível de aprendizagem. 7- A minha motivação pode aumentar se o meu professor for bom a ensinar. 8- A minha motivação pode aumentar se professor reduzisse o tempo das tarefas de aquecimento. 9- A minha motivação pode aumentar se trabalhar em grupo com colegas com um nível de desempenho superior ao meu. 10- A minha motivação pode aumentar se trabalhar em grupo com colegas com um nível de desempenho inferior ao meu.		

	-Identificar o grau de motivação dos alunos para as aulas de EF	11- Sentes-te motivado/a para as aulas de EF?	Escala de avaliação (tipo Likert)	Escala tipo Likert “Indica o teu grau de motivação na escala entre 1- Nada motivado e 7-Totalmente motivado”
II. Conteúdos e Matérias	- Identificar a importância atribuída aos diferentes conteúdos da EF.	1- Para mim a disciplina de Educação - Física é importante na escola. 2- “É importante compreender e identificar o que o que leva os alunos a querer participar nas aulas de educação física”. Ao ler esta afirmação:	Escala de Likert	Escala de Likert “assinala o teu grau de concordância, na escala entre 1 – Discordo totalmente e 5 - Concordo Totalmente”
	- Conhecer a experiência vivida pelos alunos na abordagem aos conteúdos ao longo da escolaridade.	3- Os conteúdos/modalidades que são abordados em Educação Física devem ser os mesmos todos os anos: 4- Pensando na minha participação nas aulas de Educação Física, o meu grau de concordância em relação à seguinte afirmação é: “As atitudes dos alunos em relação à Educação Física são influenciadas pela imagem que têm de si próprios, pela sua família e pelo meio envolvente”. 5- Considero que os conteúdos/modalidades de Educação Física deviam ser organizados pelo professor de forma diversificada, tendo em conta os espaços atribuídos.		
		6- Para mim os conteúdos/modalidades coletivas abordadas nas aulas mais interessantes (as que gosto mais) são:	Escala Nominal	“Assinala os 2 conteúdos/modalidades que consideras mais interessantes” Basquetebol Futebol Voleibol Andebol Ginástica acrobática Ginástica rítmica
		6.1. Tendo em conta as modalidades coletivas, a escolha deve-se a:		“assinala 1 resposta, aquela que consideras mais correta”. - Gostar da prática de determinada modalidade;

				<ul style="list-style-type: none"> - Pelo facto de ter aptidão (facilidade) para a modalidade; - Pelas minhas vivências pessoais passadas; - Pelo espírito de equipa que estas modalidades têm; - Pela intensidade da modalidade.
		7-Para mim os conteúdos/modalidades individuais abordadas nas aulas mais interessantes (as que gosto mais) são:		<p><i>“Assinala os 2 conteúdos/modalidades que consideras mais interessantes”</i></p> <p>Patinagem Orientação Jogos Tradicionais Dança Ténis Badminton Escalada Ginástica de solo</p>
		7.1. Tendo em conta as modalidades coletivas, a escolha deve-se a:		<p><i>“assinala 1 resposta, aquela que consideras mais correta”.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Gostar da prática de determinada modalidade; - Pelo facto de ter aptidão (facilidade) para a modalidade; - Pelas minhas vivências pessoais passadas; - Pelas características técnicas; - Pela intensidade da modalidade.
		8- Se tivesse oportunidade de escolher uma modalidade para aprender na escola seria:		<p><i>“assinala 1 resposta, aquela que consideras mais correta”.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Equitação; 2) Natação; 3) Surf/Bodyboard; 4) Patinagem 5) Canoagem 6) Tiro com arco 7) Râguebi

				8) Corfebol 9) Outra: Qual? _____
III. Currículo e Avaliação	-Identificar de que forma os alunos percecionam a Educação Física na adoção de estilos de vida saudáveis.	1- Considero que em Educação Física adquiro aprendizagens relacionadas com diferentes modalidades desportivas e com a adoção de estilos de vida saudáveis.	Escala de Likert	Escala de Likert “assinala o teu grau de concordância, na escala entre 1 – Discordo totalmente e 5 - Concordo Totalmente”
		Considero que as aulas de Educação Física devem ocorrer maioritariamente no horário... Considero que as aulas de Educação Física devem acontecer...	Escala Nominal	“seleciona apenas uma opção”
	-Identificar de que forma os alunos percecionam os critérios de avaliação e quais os parâmetros que os mesmos consideram mais importantes na disciplina de Educação Física.	2-Sei como é realizada a minha avaliação na disciplina Educação Física. 3- Conheço os critérios de avaliação da disciplina de Educação Física.	Escala de Likert	Escala de Likert “assinala o teu grau de concordância, na escala entre 1 – Discordo totalmente e 5 - Concordo Totalmente”
		4- Considero que a forma de avaliar os alunos, na disciplina de Educação Física, deve ser adaptada em função de cada modalidade. 5- Acho que a parte prática das aulas de Educação Física deve ser aquela a que o professor deve dar uma maior ponderação na avaliação.		
		-Identificar de que forma os alunos interpretam o e percecionam o currículo e a autoavaliação da disciplina de Educação Física		
		6- Na minha opinião, durante o momento avaliativo, o professor deve ter em conta o meu esforço. 7- O professor usa a minha autoavaliação para definir a minha nota.		
		8- A minha autoavaliação serve para o professor ver se sei o que aprendi. 9- Para mim a autoavaliação deve ser realizada no final de cada modalidade. 10- Para mim, se a Educação Física contar para a média do Secundário, empenho-me mais na disciplina.		
IV. Educação Física e	-Identificar a perceção da importância da EF para a criação e fortalecimento de amizades	1-Considero que, nas aulas de Educação Física o facto de trabalhar em equipa na prática dos jogos desportivos coletivos, favorece a criação e fortalecimento de amizades.	Escala de avaliação (tipo Likert)	Escala de Likert “assinala o teu grau de concordância, na escala entre 1 – Discordo totalmente e 5 - Concordo Totalmente”

Qualidade de Vida	-Identificar a perceção da importância da EF para a melhoria do bem-estar	2- Na minha opinião, a quantidade de aulas de Educação Física que tenho por semana, são insuficientes para prevenir uma rotina sedentária.		
	-Identificar a perceção da importância da EF para a compreensão das modalidades.	3- Penso que deveria de existir mais tempo de Educação Física para que os alunos compreendessem melhor o funcionamento e regras de cada desporto.		
	-Identificar a perceção da importância da EF para a melhoria do bem-estar	4-Acho que a melhor altura do dia para se ter Educação Física é de manhã, porque fico com mais disponibilidade e concentração para as aulas das outras disciplinas.		
	-Identificar a perceção da importância da EF para a prática de exercício Físico	5- Se a aula de Educação Física for demasiada exigente a nível físico, sinto menos vontade em praticar exercício físico fora da escola.		
	-Identificar a perceção da importância da EF para o desempenho nas outras disciplinas	6- Sinto que consigo melhorar o desempenho nas outras disciplinas após a aula de Educação Física.		
	-Identificar a perceção da importância da EF para a prática posterior de uma modalidade	7- Considero que a escola é o único local onde pratico desporto porque não tenho outra oportunidade. 8-Considero que as aulas de Educação Física servem para estimular a prática da atividade física na minha vida futura.		
V. Grau de satisfação face às aulas de Educação Física	-Identificar o grau de satisfação dos alunos face às aulas de Educação Física	1- Qual a tua satisfação global com as aulas de Educação Física?	Escala de Avaliação (Tipo Likert)	Escala tipo Likert “Indica o teu grau de satisfação na escala entre 1- Nada satisfeito (a) e 7-Totalmente Satisfeito (a)”
		1.1-O teu nível de satisfação global em relação às aulas de Educação Física, deve-se a:	Escala nominal	Assinala 1 resposta, aquela com a qual te identificas. 1) Sentires-te motivado (a) para as aulas. 2) Pelos conteúdos e matérias abordados em aula. 3) Pela organização das matérias e a avaliação adotados na disciplina.

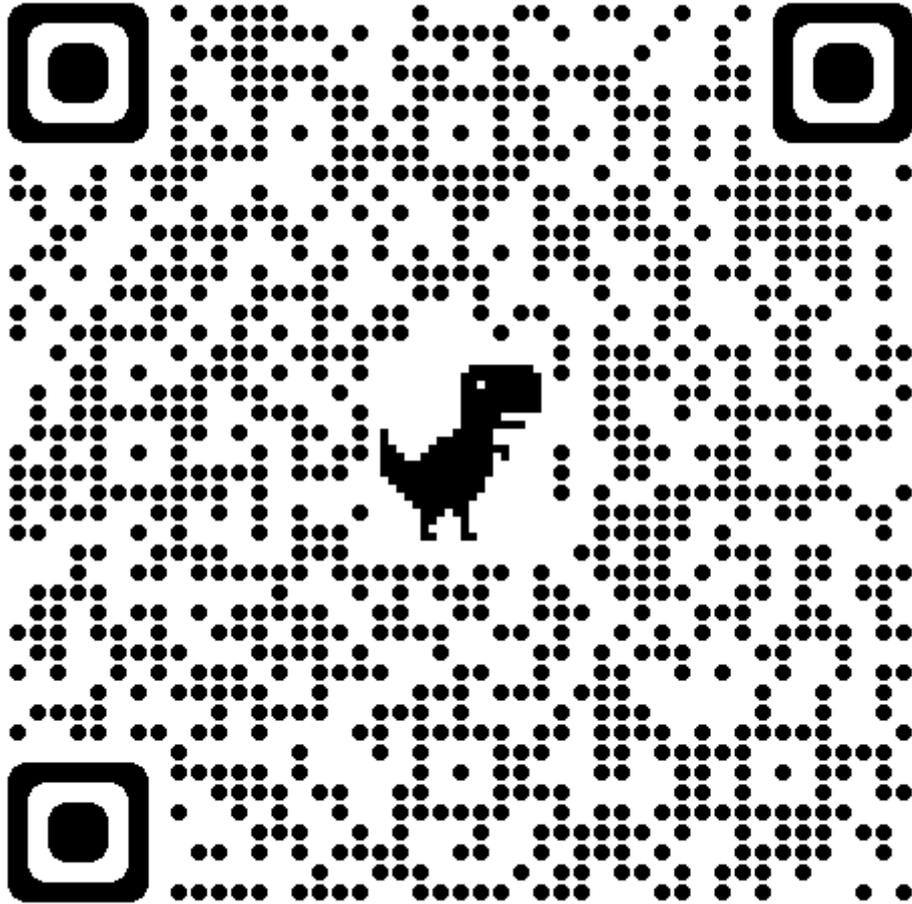
				4) Pelo impacto da Educação Física para a tua qualidade de vida.
		2- Em relação à minha experiência na Educação Física durante a pandemia, a minha satisfação em relação às aulas:	Escala Nominal	Aumentou. Manteve-se. Diminuiu.
		3-Com a pandemia, a aptidão física (reforço muscular, força, etc.) foi trabalhadas nas aulas à distância. Este aspeto, contribuiu para que dessem mais importância à atividade física no futuro?		Sim. Não.

Quadro da Origem das perguntas

Bloco Temático Motivação	
Quadro teórico	Entrevistas
	Pergunta 1
	Pergunta 2
	Pergunta 3
	Pergunta 4
	Pergunta 5
	Pergunta 6
	Pergunta 7
	Pergunta 8
	Pergunta 9
	Pergunta 10
	Pergunta 11
Bloco temático Conteúdos e Matérias	
Quadro teórico	Entrevistas
Pergunta 2	Pergunta 1
Pergunta 4	Pergunta 3
	Pergunta 5
	Pergunta 6
	Pergunta 6.1
	Pergunta 7
	Pergunta 7.1

	Pergunta 8
Bloco temático Currículo e Avaliação	
Quadro teórico	Entrevistas
	Pergunta 1
	Pergunta 1.1
	Pergunta 1.2
	Pergunta 2
	Pergunta 3
	Pergunta 4
	Pergunta 5
	Pergunta 6
	Pergunta 7
	Pergunta 8
	Pergunta 9
	Pergunta 10
Bloco temático Educação Física e qualidade de vida	
Quadro teórico	Entrevistas
	Pergunta 1
	Pergunta 2
	Pergunta 3
	Pergunta 4
	Pergunta 5
	Pergunta 6
	Pergunta 7
	Pergunta 8
Grau de satisfação face às aulas de Educação Física	
Quadro teórico	Entrevistas
	Pergunta 1
	Pergunta 1.1
	Pergunta 2
	Pergunta 3

Anexo 18-QR Code



ANEXO 1 – RELATÓRIO DE APRECIÇÃO GLOBAL DAS ATIVIDADES DA ÁREA 2_ ASSESSORIA DE CARGO PEDAGÓGICO (DETENTOR DO CARGO e PROFESSOR COOPERANTE)

Estagiário(a)	Inês Fonseca Brites – nº 2020178774
Detentor do cargo	DT do 11ºA – Profª. Carole Reis
Cargo assessorado	Direção de Turma
Escola Cooperante	ES Eng. Acácio Calazans Duarte (Agrup. Escolas Mª. Grande Poente)

1. Apreciação da frequência de acompanhamento do cargo.

A professora estagiária esteve sempre disponível para qualquer atividade relacionada com o cargo de DT. Com bastante frequência esteve presente no tempo dedicado aos trabalhos – maioritariamente – burocráticos que caracterizaram esta direção de turma. Quando não esteve presente foi por imperativos das próprias atividades letivas da disciplina de Educação Física ou pelo facto de a diretora de turma estar envolvida noutras tarefas que não as de direção de turma.

2. Apreciação da qualidade do acompanhamento do cargo (solicita-se uma apreciação tão descritiva quanto possível).

A professora estagiária revelou ter bastantes competências para a resolução de problemas e execução das tarefas inerentes ao cargo, nomeadamente na mediação entre alunos e DT, na comunicação constante de situações pessoais e comportamentais dos alunos, no auxílio das tarefas na plataforma GIAE como verificação da assiduidade, na organização dos conselhos de turma e subsequente organização de documentos.

3. Outras apreciações que considere relevantes (solicita-se uma apreciação tão descritiva quanto possível).

A atuação da professora estagiária Inês Brites caracterizou-se sobretudo pela sua atitude proativa, de total e completa disponibilidade para qualquer tarefa, mostrando-se assim solícita para qualquer pedido por parte da DT. Realizou todas as tarefas que lhe foram propostas neste âmbito da direção de turma.

Data: 9 de junho de 2022

Assinatura do docente (detentor do cargo): Carole Reis

Nota: o detentor do cargo e o professor cooperante devem usar esta mesma grelha, embora em separado