



Pedro Gabriel Salguinho Veloso

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA  
SECUNDÁRIA DA LOUSÃ, JUNTO DA TURMA DO 9.ºF, NO ANO LETIVO DE  
2016/2017**

Qualidade das Aprendizagens em Educação Física – Domínio dos  
Conteúdos Práticos e Conhecimentos

Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Junho de 2017



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

**PEDRO GABRIEL SALGUINHO VELOSO**  
**N.º 2012144295**

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA  
SECUNDÁRIA DA LOUSÃ JUNTO DA TURMA DO 9.º F NO ANO LETIVO DE  
2016/2017**

**Qualidade das Aprendizagens em Educação Física - Domínio dos  
Conteúdos Práticos e Conhecimentos**

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

**Orientador:** Professor Doutor Miguel Fachada

**COIMBRA**

**2017**

Veloso, P. (2017). *Relatório de Estágio Pedagógico Desenvolvido na Escola Secundária da Lousã Junto da Turma 9.ºF no Ano Letivo 2016/2017*. Relatório de Estágio Pedagógico, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal

Pedro Gabriel Salguinho Veloso, aluno n.º 2012144295 do MEEFEBS da FCDEF-UC, 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 art. 30.º do Regulamento Pedagógico da FCDEF (versão de 10 de Março de 2009).

Coimbra, 15 de junho de 2017

(Pedro Gabriel Salguinho Veloso)

## **AGRADECIMENTOS**

**Ao terminar esta etapa da minha formação, não podia deixar de mostrar o meu reconhecimento a todos aqueles que, de forma direta ou indireta, contribuíram para que chegasse aqui.**

**Aos meus pais, pelo incentivo e encorajamento constantes, assim como pela educação e valores que me transmitiram ao longo da vida.**

**Aos meus irmãos e família por todo o apoio e por todas as vivências destes anos.**

**À Adriana Carvalho, pelo carinho, atenção, paciência e apoio incondicional.**

**Ao professor orientador da FCDEF, Miguel Fachada e ao orientador da Escola Secundária da Lousã, João Moreira, pelos conhecimentos transmitidos e pelas valiosas aprendizagens que me proporcionaram.**

**Ao Núcleo de Estágio, por todo o trabalho colaborativo e entreaajuda ao longo do Estágio Pedagógico.**

**Aos alunos da turma F do 9.º ano da Escola Secundária da Lousã, pelos bons momentos que junto vivenciámos ao longo do ano, por todo o empenho que colocaram nas atividades e pela importância que tiveram no meu desenvolvimento pessoal e profissional.**

**Por fim, aos meus amigos da Faculdade por todo o companheirismo e camaradagem e aos meus amigos de Ançã pela compreensão da minha ausência ao longo deste ano e pela Amizade.**

**A todos vós, o meu grande e sincero obrigado!**

## RESUMO

No âmbito do 2.º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, da Universidade de Coimbra, surgiu a realização do Estágio Pedagógico, onde se verificou um processo de prática profissional autónoma em situação real de ensino, visando a profissionalização na docência de Educação Física.

Da prática docente desenvolvida no Estágio Pedagógico, ao longo do ano letivo, resulta o presente documento (Relatório de Estágio Pedagógico) que contempla uma análise fundamentada e reflexão aprofundada da experiência de Estágio Pedagógico, desenvolvido na Escola Secundária da Lousã, junto da turma do 9.ºF, no ano letivo 2016/2017. Este documento divide-se em um conjunto de elementos essenciais desta análise e reflexão, destacando-se três grandes capítulos. No primeiro capítulo é realizada uma contextualização da prática, através da apresentação das expectativas iniciais, da caracterização das condições locais e da relação educativa, das decisões conceptuais do Núcleo de Estágio de Educação Física e das atividades desenvolvidas no âmbito da Gestão e Organização Escolar e Projetos e Parcerias Educativas. O segundo capítulo engloba a análise e reflexão da prática pedagógica desenvolvida no Estágio Pedagógico, nos domínios da prática docente (planeamento, realização e avaliação). Por último, o terceiro capítulo aborda o estudo das “Qualidade das Aprendizagens em Educação Física – Domínio dos Conteúdos Práticos e Conhecimentos”, em que procuramos verificar os efeitos reais da Educação Física Escolar, apurando a qualidade das aprendizagens em Educação Física no domínio dos conteúdos práticos e conhecimentos específicos de Educação Física.

**Palavras-chave:** Educação Física. Estágio Pedagógico. Prática Docente. Qualidade das Aprendizagens. Conteúdos Práticos. Conhecimentos.

## **ABSTRACT**

*In the scope of the 2<sup>nd</sup> year of the Master's Degree in Physical Education Teachers Training", from the Faculty of Sport Sciences and Physical Education from University of Coimbra, a Teacher's Training was developed, where a process of autonomous professional practice in a real teaching situation was verified, aiming the professionalization of Physical Education teaching. This Teacher Training Report, resulting from the school's year teaching experience developed during the Teacher Training, contemplates a deep and substantiated analysis of this experience, with 9<sup>th</sup> F class, of the 2016/2017 school year, in Lousã High School. This report is divided in three major chapters. The first chapter contemplates a contextualization of the practice, through the presentation of initial expectations, characterization of local conditions and education relation, conceptual decision of the Physical Education Trainee Group and developed activities in the scope of Management and School Organization and Educational Projects and Partnerships. The second chapter encases the analysis and reflection of the pedagogical practice developed in the Teaching Internship, in the scope of the teaching practice (planning, intervention and evaluation). The third and concluding chapter is addressed to the study of "Quality of Learning in Physical Education - Mastery of Practical Content and Knowledges", in which we aim to verify the real effects of Physical Education, namely the qualities of learning in Physical Education in the field of practical contents and specific knowledge of Physical Education.*

**Keywords:** *Physical Education. Teacher Training. Teaching Practice. Quality of Learning. Practical Content. Knowledges*

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	VI
<b>ABSTRACT</b> .....	VII
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA</b> .....	13
1.1 Expectativas Iniciais.....	13
1.2 Caracterização das Condições Locais e da Relação Educativa .....	14
1.2.1 Caracterização da Escola.....	14
1.2.2 Caracterização do Grupo de Educação Física .....	14
1.2.3 Caracterização da Turma .....	15
1.3 Decisões Conceptuais do Núcleo de Estágio de Educação Física .....	15
1.4 Atividades Desenvolvidas .....	16
1.4.1 Área 2 – Organização e Gestão Escolar .....	16
1.4.2 Área 3 – Projetos e Parcerias Educativas .....	17
<b>CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA</b> .....	18
2.1 Trabalho Desenvolvido e Dificuldades Sentidas .....	18
2.1.1 Planeamento.....	18
2.1.2 Realização/Intervenção Pedagógica .....	26
2.1.3 Avaliação .....	34
2.2 Questões Dilemáticas .....	41
2.3 Atitude Ético-Profissional .....	44
<b>CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA/PROBLEMA: QUALIDADE DAS APRENDIZAGENS DE EDUCAÇÃO FÍSICA – DOMÍNIO DOS CONTEÚDOS PRÁTICOS E CONHECIMENTOS</b> .....	46
3.1 Nota Introdutória .....	46
3.2 Enquadramento Teórico.....	46
3.3 Metodologia.....	49



3.3.1	Tipo de Estudo.....	50
3.3.2	Objeto de Estudo.....	50
3.3.3	Amostra.....	51
3.3.4	Procedimentos.....	51
3.4	Apresentação e Discussão dos Resultados.....	54
3.4.1	Domínio da Matéria Desportiva - Badminton.....	54
3.4.2	Conhecimentos Específicos de Educação Física.....	56
3.5	Síntese Conclusiva.....	67
	<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>69</b>
	<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>71</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>76</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS

AF – Atividade Física

EF – Educação Física

EP – Estágio Pedagógico

ESL – Escola Secundária da Lousã

FB – Feedback

FCDEF-UC – Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, da Universidade de Coimbra

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

NEEF – Núcleo de Estágio de Educação Física

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

UD – Unidade(s) Didática(s)

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Critérios de classificação de níveis para a matéria de Badminton .....	51
Tabela 2: Nível de qualificação do domínio da matéria de Badminton.....	53
Tabela 3: Nível de qualificação do domínio da matéria de Badminton – por competência.....	54
Tabela 4: Conhecimentos – resultados globais.....	55
Tabela 5: Conhecimentos - resultados globais de acordo com os blocos temáticos.	56
Tabela 6: Conhecimentos - resultados da matéria de Badminton.....	56
Tabela 7: Conhecimentos - resultados da matéria de Atletismo .....	57
Tabela 8: Conhecimentos - resultados da matéria de Andebol.....	57
Tabela 9: Conhecimentos - resultados da matéria de Ginástica de Solo .....	58
Tabela 10: Conhecimentos - resultados da matéria de Ginástica Acrobática .....	58
Tabela 11: Conhecimentos - resultados da matéria de Ginástica de Aparelhos .....	58
Tabela 12: Conhecimentos - resultados da matéria de Basquetebol .....	59
Tabela 13: Conhecimentos - resultados do bloco temático de Outros Conhecimentos .....	59
Tabela 14: Conhecimentos - resultados globais de acordo com o grau de dificuldade das questões.....	60
Tabela 15: Conhecimentos – Estatística descritiva e inferencial das respostas corretas .....	60
Tabela 16: Conhecimentos – estatística descritiva e inferencial das matérias.....	60

## INTRODUÇÃO

O Relatório de Estágio Pedagógico surge no âmbito da unidade curricular Relatório de Estágio, do 2.º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, da Universidade de Coimbra (FCDEF-UC). Este resulta da análise da experiência de Estágio Pedagógico (EP), desenvolvido na Escola Secundária da Lousã (ESL), junto da turma do 9.ºF, ao longo do ano letivo 2016/2017, sob a orientação do professor orientador da FCDEF-UC, Professor Doutor Miguel Fachada, e do professor cooperante da ESL, João Moreira.

A sua produção objetiva a análise e reflexão do trabalho desenvolvido, dificuldades sentidas e aprendizagens adquiridas ao longo do EP, através de uma reflexão estruturada e solidamente fundamentada do exercício de docência em Educação Física (EF), procurando demonstrar capacidades e competências de análise crítica fundamentada e reflexão aprofundada.

O Relatório de EP encontra-se dividido em três capítulos essenciais. O primeiro capítulo contempla a contextualização da prática desenvolvida, englobando as expectativas iniciais para o EP, a caracterização das condições locais e da relação educativa, as decisões concetuais do Núcleo de Estágio de Educação Física (NEEF) e as atividades desenvolvidas no âmbito da Área 2 (Gestão e Organização Escolar) e Área 3 (Projetos e Parcerias Educativas). Já o segundo capítulo apresenta a análise reflexiva da prática pedagógica, considerando os domínios da prática docente (planeamento, realização e avaliação), questões dilemáticas com que nos defrontámos e atitude ético-profissional. Por último, o terceiro capítulo aborda o aprofundamento do tema-problema “Qualidade das Aprendizagens em Educação Física – Domínio dos Conteúdos Práticos e Conhecimentos Específicos de Educação Física”, que visa verificar os efeitos reais da EF Escolar, averiguando a qualidade das aprendizagens em EF, nomeadamente no domínio dos conteúdos práticos e conhecimentos específicos de EF.

## **CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA**

### **1.1 Expectativas Iniciais**

Terminados os três anos de licenciatura e o primeiro ano de mestrado, deparamo-nos com uma nova etapa do percurso académico – o EP. Surge então a oportunidade de aplicar em contexto real todos os conhecimentos e aprendizagens adquiridos durante estes anos de estudo.

Tendo em consideração todos os conhecimentos adquiridos ao longo da licenciatura e do primeiro ano de mestrado, sabemos a importância e a necessidade de uma pesquisa contínua em busca de conhecimentos, tendo em vista o nosso desenvolvimento como futuro professor e profissional da EF.

Desta forma, ao longo do estágio fizemos um estudo e pesquisa continuados em busca de novos conhecimentos, para uma melhor preparação pedagógica, bem como para ultrapassar problemas e dúvidas que nos pudessem surgir. Para isto, contamos com a ajuda, a transmissão de conhecimentos e a experiência dos professores orientadores de estágio, dos professores do mestrado da faculdade e ainda dos nossos colegas de estágio.

Numa fase inicial, o EP foi desafiante, uma vez que não possuíamos qualquer tipo de experiência no ensino da EF. No entanto, ao longo do EP, procurámos sempre a transmissão e o ensino de conhecimentos, o desenvolvimento das capacidades dos alunos e a superação das suas dificuldades. Nesse sentido, procurámos, desde o início do ano letivo, criar uma boa relação pedagógica com os alunos, de modo a facilitar o processo ensino-aprendizagem. Tivemos sempre em consideração as dificuldades e as necessidades educativas dos alunos aquando das situações de planeamento, da realização/intervenção pedagógica e da avaliação.

Ao longo do EP, analisámos cuidadosamente todos os problemas que foram surgindo e tentámos ultrapassá-los da melhor forma, conscientes da importância que poderiam ter no nosso desenvolvimento pedagógico e profissional.

Em suma, no decorrer do EP, demonstrámos uma grande disponibilidade e humildade para aprender, tendo contribuído sempre para o bom ambiente na comunidade escolar.

## **1.2 Caracterização das Condições Locais e da Relação Educativa**

### **1.2.1 Caracterização da Escola**

A ESL localiza-se na vila da Lousã, no distrito de Coimbra. É uma instituição de ensino pertencente ao Agrupamento de Escolas da Lousã, com 3.º ciclo, ensino secundário e ensino profissional.

No ano letivo de 2016/2017, esta era composta por 746 alunos, 88 docentes, 25 assistentes operacionais e 12 assistentes técnicos.

No contexto desportivo, a Escola abrange um conjunto de instalações desportivas que possibilitam boas condições para a prática de EF, tais como: um pavilhão gimnodesportivo, um campo polidesportivo exterior e ainda uma piscina (piscina municipal disponibilizada pela Câmara, limítrofe à ESL).

### **1.2.2 Caracterização do Grupo de Educação Física**

O grupo disciplinar de EF da ESL pertence ao departamento de Expressões e é constituído por seis professores de EF e três professores estagiários. Os professores do grupo foram muito acolhedores e mostraram-se sempre disponíveis para nos ajudar e colaborar nas mais variadas situações, ao longo de todo o ano letivo.

A periodização da disciplina de EF utilizada pelo grupo de EF é a periodização por blocos/matérias, sendo cada matéria lecionada num só bloco, ou seja, concentrando em cada bloco a abordagem de uma matéria num número pré-determinado de aulas. O grupo de EF, apesar de incluir na sua matriz curricular a lecionação e trabalho obrigatório de condição física em todos os anos de escolaridade (do 5.º ao 12.º ano), não apresenta nenhuma orientação em relação à avaliação da aptidão física dos alunos.

No decorrer do EP procurámos a superação das nossas dificuldades, através do trabalho colaborativo, da partilha de conhecimentos e informações e da análise crítica ao trabalho desenvolvido.

### **1.2.3 Caracterização da Turma**

A turma F do 9.º ano era constituída por 23 alunos, 11 do género masculino e 12 do género feminino, com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos, sendo a média de idades de 14 anos.

Relativamente a doenças permanentes e cuidados especiais de saúde, esta turma tinha sete alunos com dificuldades visuais e duas alunas com dificuldades respiratórias (asma).

A generalidade da turma afirmou gostar da disciplina de EF e dos 23 alunos da turma, mais de metade (15) tinha atividade desportiva extraescolar, sendo 13 deles federados nas suas modalidades.

A turma, de uma forma geral, apresentava um bom nível na prática de EF, sendo que com a realização da avaliação diagnóstica pudemos averiguar a existência de dois grupos de nível distintos nas diferentes matérias abordadas.

Ao longo do ano letivo, os alunos demonstraram um grande empenho nas aulas de EF, não apresentando comportamentos de indisciplina, promovendo desta forma um clima positivo de aula e favorável para a aprendizagem.

### **1.3 Decisões Conceptuais do Núcleo de Estágio de Educação Física**

O Grupo disciplinar de EF possui uma matriz curricular (CF Anexo I) que indica as matérias que devem ser abordadas em cada ano de escolaridade. No entanto, a lecionação de todas as matérias sugeridas para cada ano de escolaridade está dependente dos recursos temporais disponíveis para cada ano ou turma em cada ano letivo.

De acordo com a matriz curricular, para o 9.º ano de escolaridade, no ano letivo 2016/2017, o grupo de EF, selecionou as matérias de Andebol, Badminton, Futsal, Ginástica Acrobática, Natação e *Tag Rugby*.

Conhecidas as matérias a abordar, o NEEF passou para a periodização anual das mesmas, distribuindo-as pelos períodos letivos. Desta forma, definiu-se abordar no 1.º período as modalidades de Andebol e Badminton, no 2.º período o Futsal e a Ginástica Acrobática e por fim, no 3.º período, a Natação e o *Tag Rugby*. Contudo, face ao reduzido número de aulas no 3.º período, o que condicionava a lecionação de mais

do que uma matéria, o NEEF teve que excluir a leção de uma das matérias (o *Tag Rugby*), abordando apenas uma no 3.º período (a Natação).

Esta divisão das matérias pelo NEEF foi feita tendo em atenção vários fatores: a alternância de uma modalidade coletiva e outra individual em cada período letivo e as condições espaciais necessárias para cada modalidade, de acordo com as condições atmosféricas habituais verificadas em cada período do ano. Estes critérios de periodização derivaram do modelo de periodização por blocos utilizado pelo grupo de EF, não sendo a periodização das matérias realizada em função das características e dificuldades dos alunos, em que o professor diferencia e ajusta o número de aulas de cada matéria às necessidades dos discentes. Desta forma, segundo o Programa Nacional de Educação Física (PNEF, 3.º Ciclo do Ensino Básico, 2001, pág. 22), este tipo de periodização resulta num padrão de ensino massivo, que não visa a diferenciação do tempo e das situações de aprendizagem em função das aptidões dos alunos, para que estes tenham a oportunidade de colmatar as suas principais fragilidades. Saliente-se que, por isto, a adaptação do ensino às características dos alunos se restringe aos processos de decisão ao nível de cada Unidade Didática (UD) e de cada aula.

## **1.4 Atividades Desenvolvidas**

### **1.4.1 Área 2 – Organização e Gestão Escolar**

No âmbito da Área 2 - Organização e Gestão Escolar - desenvolvemos, ao longo do ano letivo, trabalho de assessoria do cargo de diretor de turma. Assim, acompanhámos e assessorámos a diretora de turma do 9.ºF, da ESL. Este acompanhamento permitiu-nos apurar que o cargo de diretor de turma é um cargo muito trabalhoso, que envolve algumas burocracias e que exige trabalho colaborativo e coordenação entre todos os professores, onde o diretor de turma se assume como o elo de ligação com os restantes docentes da turma, os alunos e os encarregados de educação.

Desta forma, este trabalho de assessoria que desenvolvemos junto da diretora de turma, bem como a observação, acompanhamento e análise objetiva e sistemática de todo o processo em que o diretor de turma se encontra envolvido, permitiu-nos



adquirir competências e conhecimentos imprescindíveis para a execução deste cargo. A possibilidade de constatar e absorver todas as experiências resultantes deste trabalho de assessoria traduziu-se numa mais-valia para o nosso futuro enquanto profissionais, resultando num crescente enriquecimento pessoal e curricular.

#### **1.4.2 Área 3 – Projetos e Parcerias Educativas**

No âmbito da área 3 - Projetos e Parcerias Educativas - o NEEF organizou e desenvolveu o Corta-Mato Escolar do Agrupamento de Escolas da Lousã (evento proposto pelo grupo de EF para o plano anual de atividades) e realizou um torneio de *Street Basket* (3x3) para os alunos da ESL.

O planeamento, a organização e a realização das atividades foram tarefa árdua, exigente e desafiante, que necessitou de um rigoroso e minucioso planeamento antecipado, onde foram preciosos o trabalho colaborativo e em grupo, a cooperação e entreajuda entre professores e o empenho individual de todos os elementos envolvidos. Desta forma, a organização destas atividades revelou-se uma experiência bastante interessante, gratificante e enriquecedora como futuros profissionais de EF, permitindo-nos adquirir competências de organização, planeamento, execução e controlo, bem como conhecimentos e experiência para a realização deste tipo de eventos desportivos para a comunidade escolar.

## **CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

### **2.1 Trabalho Desenvolvido e Dificuldades Sentidas**

#### **2.1.1 Planeamento**

O planeamento caracteriza-se por um processo psicológico fundamental, em que se visualiza o futuro, refletindo sobre as finalidades e meios e se constrói uma estrutura que permita orientar a ação futura (Clark, 1983 referido em Piéron, 1999).

Bento (2003) considera que “o planeamento é o elo de ligação entre as pretensões imanentes ao sistema de ensino e aos programas das respetivas disciplinas e a sua realização prática”. O mesmo autor caracteriza a tarefa do planeamento como complexa e refere que esta consiste em dar uma ordenação metodológica às indicações programáticas (objetivos, conteúdos e tarefas), tendo em vista as condições locais (recursos humanos, materiais e temporais) e a situação da turma.

Atendendo à necessidade de existirem níveis e momentos distintos de preparação do ensino por parte do professor, o planeamento faseia-se em três níveis de aplicação: plano anual, unidades didáticas e plano de aula (Bento, 2003).

Considerando o atrás exposto, o NEEF operacionalizou estes três momentos de planeamento distintos, sendo eles o planeamento a longo prazo, com a produção do plano anual, a médio prazo com a elaboração das UD e curto prazo, através dos planos de aula.

#### **Plano Anual**

“A elaboração do plano anual constitui o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino” (Bento, 2003). Segundo o mesmo autor, este traduz as reflexões e organização do ensino no percurso de um ano letivo, considerando as indicações programáticas e as análises da escola e da turma.

Assim, o plano anual serve como orientação do processo de ensino e aprendizagem do ano letivo, moldando o PNEF ao contexto específico de ensino. Tem-se, então, em consideração as características, necessidades e potencialidades

da turma e alunos em questão, de forma a ajustar e adequar as aprendizagens e estratégias pedagógicas, procurando atingir os objetivos estipulados para os alunos dessa mesma turma para o cada ano letivo.

Para a conceção do plano anual realiza-se um conjunto de trabalhos preparatórios, tais como a análise do programa da disciplina de EF (o PNEF) e a análise e caracterização da turma (Bento, 2003).

Como ponto de partida na elaboração do plano anual, realizou-se uma análise das características do meio e da escola. Para além disto, foi também realizada uma análise da turma, através da aplicação de uma ficha de caracterização de turma (CF Anexo II) no início do ano letivo. Por outro lado, realizou-se ainda um estudo aprofundado do PNEF, através do aprofundamento da matéria de ensino de EF, com a análise das finalidades, objetivos, conteúdos, orientações metodológicas e avaliação.

Estando definidas as matérias a abordar durante o ano letivo, realizou-se a sua planificação anual, com a distribuição e sequência cronológica das diferentes matérias e sua duração ao longo do ano, através da verificação da carga horária anual da disciplina (“cálculo das horas”, número de blocos e aulas previstas), como Bento (2003) sugere nas tarefas de elaboração do plano anual. Esta distribuição das matérias pelos períodos letivos foi realizada procurando conjugar as características das matérias, os espaços que a sua prática requer, os materiais disponíveis e as condições climatéricas habituais nos diferentes momentos do ano (Quina, 2009). No entanto, apesar de uma planificação anual inicial, alguns ajustes foram inevitáveis, em consequência da necessidade de rotação de espaços de aula, uma vez que existiam matérias que exigiam ser abordadas em determinados espaços e com materiais específicos.

Em seguida, procedeu-se à seleção de objetivos para as diferentes matérias, em função dos que são propostos pelo PNEF. Esta seleção foi, de certa forma, mais geral e generalizada para a turma, sendo posteriormente preciso, no planeamento das UD, reformular e reajustar estes objetivos às necessidades reais dos alunos.

Para além disto, do plano anual constaram todas as decisões conceituais e metodológicas do grupo disciplinar de EF e do NEEF e a definição de momentos e procedimentos de avaliação para as diferentes dimensões (diagnóstica, formativa e sumativa). Esta definição dos momentos avaliativos e procedimentos foi realizada de

uma forma global, procurando que resultasse num processo coerente e articulado entre cada modalidade da avaliação.

O plano anual de atividades do grupo de EF também foi incluído, tal como sugere Bento (2003) - “os pontos altos desportivos devem ser registados no plano anual”.

O plano anual, assim, apresenta-se como orientador do processo de ensino, devendo ser modelado ao contexto específico de ensino em que se insere e ser acompanhado pelo professor. Porém, deve ser flexível, uma vez que conforme o desenvolvimento dos alunos ao longo do ano letivo, poderá ser necessário recorrer a ajustes para que seja possível alcançar os objetivos inicialmente definidos. O plano anual permitiu-nos, pois, uma melhor visão e compreensão do processo de ensino.

A realização deste tipo de planeamento percecionou-se como uma tarefa complicada. Consideramos que planear uma realidade com que não nos encontramos familiarizados e possuir pouca experiência condiciona desde logo este nível de planeamento. Além disto, realizar um planeamento a longo prazo é difícil, dada a complexidade e a dificuldade em prever o ensino. Contudo, apesar das fragilidades ainda sentidas na elaboração do plano anual, mesmo depois de terminar o EP, julgamos que algumas foram colmatadas, fruto do auxílio do professor orientador, da partilha de opiniões e conhecimentos entre colegas do NEEF e da pesquisa e estudo relacionados com o tema.

### **Unidades Didáticas**

As UD representam partes essenciais de um programa de uma disciplina (Bento, 2003). Segundo o mesmo autor, “a particularidade dominante deste nível de planeamento consiste sobretudo na preparação pormenorizada da matéria”, “servindo de base para a preparação das diferentes aulas”.

O mesmo refere ainda que as UD devem clarificar os objetivos (que são “os aspetos centrais da formação e educação, com indicação de níveis concretos dos resultados a atingir”), a preparação, organização e estrutura didática da matéria, as tarefas e respetivas funções didáticas das diversas aulas e ainda a apresentação de meios e materiais de ensino.

Numa primeira parte da produção das UD, era realizada uma caracterização e estruturação de conhecimentos da matéria em questão. Isto permitiu-nos rever as regras e fundamentos das matérias, bem como fazer uma revisão e estudo mais aprofundados dos conteúdos que tínhamos de abordar dessa matéria, permitindo uma melhor preparação para a lecionação das mesmas.

O planeamento ao nível das UD não pode ser de carácter genérico, nem, por norma, ser extensível às diversas turmas de um mesmo ano de escolaridade (Bento, 2003). Este deve implicar que o ato de ensinar resulte de um processo de decisões intencionais que devem ser tomadas atendendo à análise de uma situação concreta (Matos & Graça, 2016). Neste sentido, o planeamento e elaboração das UD deriva dos resultados do diagnóstico da turma em uma determinada matéria.

A elaboração das UD caracterizou-se, assim, como um roteiro de decisões: o que avaliar inicialmente no momento de avaliação diagnóstica; o que apurar desta avaliação; a partir desta análise, definir os objetivos a atingir; dos objetivos estabelecidos, seleccionar os conteúdos a abordar, distribuindo-os temporalmente ao longo das aulas da UD; para a abordagem destes conteúdos e alcance dos objetivos, refletir e procurar estratégias de ensino; e, por último, definir os momentos de avaliação, o que avaliar e como avaliar.

Desta forma, realizada a avaliação diagnóstica de uma matéria, sucedia-se um momento de reflexão profunda, de modo a avaliar e averiguar o nível de desempenho dos alunos nessa matéria, bem como perceber as principais dificuldades e fragilidades que estes apresentavam.

A partir do que fora apurado da avaliação diagnóstica, foram definidos os objetivos a atingir para cada grupo de nível de alunos, “de acordo com as exigências do programa” (Bento, 2003), ou seja, o PNEF. A definição destes objetivos tem o intuito de indicar a direcção e intencionalidade do processo de ensino aprendizagem, bem como clarificar a avaliação das aprendizagens desejadas (Ribeiro, 1999). Considerar os objetivos propostos pelo PNEF para os diferentes níveis, seleccioná-los e manipulá-los em função das características e necessidades dos alunos foi uma tarefa desafiante. Assim, numa fase inicial, existiu mesmo a definição de alguns objetivos que não se demonstraram adequados às verdadeiras fragilidades e necessidades dos alunos, obrigando-nos a recorrer a ajustes e reformulação.

Determinados os objetivos, selecionaram-se os conteúdos a lecionar, distribuindo-os temporalmente pelo número de aulas previstas para a UD e definindo-se a função didática das diferentes aulas (realização da extensão e sequência de conteúdos). Para a melhoria da realização da extensão e sequência de conteúdos, foi necessário pesquisas que nos fornecessem sugestões e linhas orientadoras na sua construção, para além da procura de “conhecimento profundo, através do programa e literatura (...), acerca dos conteúdos de matéria a transmitir/apropriar para a realização dos objetivos” (Bento, 2003).

Posteriormente, para a abordagem dos conteúdos e alcance dos objetivos estipulados, definiram-se estratégias de ensino. As principais estratégias utilizadas que se demonstraram mais produtivas foram a divisão da turma em grupos de nível e a abordagem dos conteúdos através de progressões pedagógicas. O trabalho por grupos de nível, em vários momentos da UD, permitiu ajustar e adequar o grau de dificuldades das tarefas a determinado grupo de alunos, sendo notório o aumento da predisposição e motivação dos alunos para a prática, bem como possibilitar a participação de todos os alunos nas atividades da aula, de forma ativa. Por outro lado, procurámos determinar progressões pedagógicas referentes aos conteúdos selecionados. As progressões pedagógicas são um conjunto de tarefas de aprendizagem que vão desde níveis de dificuldade mais simples a níveis de dificuldade complexos, para permitir alcançar o nível determinado pelos objetivos (Siedentop, 1998). Recorrer a progressões pedagógicas para o ensino dos conteúdos possibilitou o aumento progressivo da dificuldade na realização dos exercícios, partindo sempre do mais simples para o mais complexo, garantindo o sucesso de todos os alunos e uma assimilação mais sustentada dos conteúdos.

Para além disto, as UD ainda contemplavam a organização da avaliação, incluindo os momentos (quando avaliar), os conteúdos a avaliar (o que avaliar) e os procedimentos e instrumentos avaliativos a utilizar (como avaliar).

Por último, era realizado um balanço final da UD. Este balanço mostrou-se muito preponderante, porque permitia fazer uma reflexão do trabalho desenvolvido ao longo das aulas da UD e identificar aspetos e oportunidades de melhoria para a construção e planeamento das UD futuras e ao nível da intervenção pedagógica do professor.

Contudo, apesar deste nível de planeamento ser mais pormenorizado, específico e aproximado da intervenção pedagógica do professor, a sua estrutura permitiu um (re)ajuste permanente, em função das condições de desenvolvimento e aprendizagens dos alunos.

### **Planos de Aula**

O plano de aula, comparativamente ao planeamento do plano anual e ao planeamento das UD, distingue-se por um maior grau de especificidade, precisão e concretização (Bento, 2003). O mesmo autor caracteriza este nível de planeamento como um “plano pormenorizado da ação do professor e dos alunos”.

Relativamente à estrutura e organização do plano de aula, Bento (2003) considera que este deve apresentar um “esquema tripartido”, ou seja, estruturar-se em três partes, sendo elas a parte preparatória, a parte principal e a parte final.

Tendo em consideração o atrás exposto, o NEEF elaborou um modelo de plano de aula (CF Anexo III) estruturado e dividido em parte inicial, parte fundamental e parte final. Para além desta divisão, no plano de aula ainda eram expostos os objetivos e conteúdos de aula, a descrição das tarefas e a organização, os objetivos específicos das tarefas, as componentes críticas (determinantes técnicas) e os critérios de êxito (indicadores de sucesso), bem como as estratégias e os estilos de ensino. A finalizar o plano de aula era contemplada uma fundamentação e justificação das opções tomadas.

A parte inicial da aula deve ser entendida não apenas como um “aquecimento”, mas sim procurar “criar uma situação pedagógica, psicológica e fisiológica, favorável à realização da função principal da aula” (Bento, 2003).

Uma das tarefas que deve caracterizar a parte inicial da aula deve ser a transmissão de informações aos alunos, relativas aos objetivos e atividades a desenvolver na aula, segundo o mesmo autor. Este ainda acrescenta que a seleção dos exercícios que compõem a parte inicial da aula deve corresponder às exigências dos exercícios da parte fundamental, visando a preparação do organismo para as atividades físicas a ser desenvolvidas.

Relativamente a esta parte do plano de aula, o primeiro momento de aula era dedicado à realização das preleções iniciais, onde eram transmitidas informações aos

alunos dos objetivos, conteúdos, tarefas e organização da aula. Em seguida, direcionado para o aquecimento e preparação do organismo dos alunos para a atividade a desenvolver, realizava-se um período curto de corrida contínua, como ativação cardiovascular, sucedendo-se exercícios de mobilização articular, de modo a preparar os grupos musculares que iriam atuar nos exercícios seguintes, de forma específica (Weineck, 1991; Mcardle; Katch, 1992; Batista, 2003; Chiesa, 2003 referidos em Neto, 2014).

Para além disto, consoante as matérias lecionadas, também se procurou realizar exercícios de aquecimento mais específicos, através de jogos lúdicos, jogos pré-desportivos ou formas jogadas, na tentativa de que estes se aproximassem do contexto específico da modalidade abordada e dos objetivos propostos a atingir na aula. Optámos, quando possível, por este tipo de exercícios para aquecimento, na tentativa de aumentar o tempo de realização dos exercícios principais da aula, uma vez que era assim realizado um aquecimento mais específico e aproximado da matéria a ser abordada e porque nos possibilitava também realizar exercícios que concorressem desde logo para os objetivos da aula. Para além disto, estes demonstravam ser mais apelativos e cativantes para os alunos, empregando estes uma maior intensidade na sua realização, promovendo consequentemente um aquecimento mais adequado e apropriado para a prática.

A parte fundamental da aula caracteriza-se pelo momento em que o professor dever transmitir os conteúdos da disciplina, permitir a consecução dos objetivos estabelecidos (Bento, 2003) e concretizar a função didática da aula. É nesta parte que, de uma forma geral, as matérias são ensinadas, exercitadas e consolidadas (Quina, 2009).

Desta forma, foi neste momento do plano de aula que privilegiámos a introdução, exercitação e consolidação dos demais conteúdos das matérias definidos. Procurámos ainda dispor as tarefas e atividades com uma sequência lógica, bem como que a sua complexidade fosse crescente com o decorrer da aula.

Ao longo do EP, nas matérias de jogos desportivos coletivos, foi dada primazia à abordagem dos conteúdos através da realização de situações simplificadas de jogo e de jogos reduzidos. Não obstante, quando considerado pertinente recorreu-se à utilização de exercícios analíticos.



Na parte final da aula, o professor realiza o balanço de aula, avaliando os resultados, apurando aspetos positivos e oportunidade de melhoria e realiza uma ligação da aula às aulas seguintes (Bento, 2003). Deste modo, a parte final da aula era reservada para a realização do balanço final de aula, onde era feita uma revisão dos conteúdos abordados, destacando os aspetos positivos e oportunidades de melhoria, bem como para fazer uma reflexão e balanço da qualidade da prestação e do empenho dos alunos.

O momento de reflexão posterior à aula, bem como a análise do processo de ensino, caracterizam-se por uma revisão e avaliação da sua planificação e realização (Bento, 2003). Posto isto, após a lecionação das aulas e respetiva aplicação dos planos de aula, existia um período de reflexão crítica do planeamento, do trabalho desenvolvido e da intervenção pedagógica por parte do professor. Estes períodos de reflexão demonstraram ser muitos importantes na superação das dificuldades e conseqüente melhoria em desempenho e prestações futuras no planeamento e intervenção pedagógica. Neste sentido, Bento (2003) refere que “sem um trabalho de reflexão suficientemente aprofundado, não é possível a avaliação dos alunos e da atividade pedagógica do professor” e que “sem controlo permanente da qualidade de ensino nenhum professor consegue garantir a eficácia e a melhoria da sua prática pessoal”.

As fragilidades sentidas neste nível de planeamento basearam-se na dificuldade de planear as aulas tendo em vista a consecução dos objetivos pré-estabelecidos; a definição de componentes críticas e critérios de êxito (que comportamentos observar) e a distribuição de tarefas temporalmente de acordo com a duração da aula. Para as ultrapassar, o professor orientador revelou um papel importante, através das reflexões e análises críticas efetuadas e a realização de “ações de formação” teórico-práticas de algumas matérias. Fundamental, para além da experiência adquirida com o decorrer do planeamento de todas as aulas do EP, foi também o nível de exigência que procurávamos neste tipo de planeamento, sendo necessário um estudo constante e aprofundado das matérias e a pesquisa de exercícios a abordar nas diferentes matérias de modo a permitir o alcance dos objetivos pré-definidos, considerando as limitações espaciais e materiais existentes. Este espaço limitado de aula que por vezes usufruíamos para a lecionação das aulas, dificultava e tornava o planeamento de aula mais exigente. Foi então necessária uma

reflexão e procura de estratégias que nos permitissem abordar os conteúdos das matérias de forma a atingir os objetivos pretendidos, atendendo às limitações existentes, não descurando um ótimo índice de empenhamento motor dos alunos.

### **2.1.2 Realização/Intervenção Pedagógica**

Os conjuntos de técnicas de intervenção pedagógica, segundo Siedentop (1983) citado por Sarmiento et al. (1999), dividem-se em quatro dimensões, sendo elas: instrução dos conteúdos, gestão e organização da sessão, clima e disciplina da aula. Assim, o professor de EF no processo de ensino tem três grandes funções, ou seja, a de organizar os alunos, de orientá-los e instruí-los, assim como controlá-los (Siedentop, 1998).

#### **Dimensão Instrução**

A Dimensão Instrução compreende todas as técnicas e comportamentos de intervenção pedagógica que fazem parte do repertório do professor para transmitir informação. Esta abrange as técnicas de preleção, de questionamento, de *feedback* (FB) e de demonstração.

Ao longo das aulas, relativamente às preleções, procurámos realizar, de preferência, preleções sucintas, claras e concisas. Procurámos que assim fosse, de modo a reduzir os episódios de instrução e não consumir tempo útil de aula. Nas preleções iniciais, realizadas no início de aula, transmitíamos aos alunos informações dos objetivos, conteúdos, organização e atividades a realizar, relacionando-as com as tarefas das aulas anteriores. Por outro lado, a preleção final contemplava o balanço de aula, onde eram refletidos os aspetos positivos e oportunidades de melhoria, controlando a aquisição dos conteúdos por parte dos alunos, sendo também feita a ligação à aula seguinte da UD.

As preleções, numa fase inicial do EP, constituíram uma das principais dificuldades e fragilidades de desempenho na lecionação de aulas, devido à utilização e transmissão de informações pouco coerentes e confusas. Para evitar isto, foi então necessário uma preparação e estudo das preleções nos momentos antecedentes às

aulas, de modo a organizar todo o discurso. Esta preparação, a par do à vontade que se foi desenvolvendo com a turma ao longo do EP, foram essenciais na superação destas dificuldades.

A demonstração consiste numa forma de fornecer informação e instrução, previamente à execução de uma habilidade motora (Tani et al., 2011). “Consiste nas informações que auxiliam na organização e execução de habilidades motoras por uma sequência dos eventos, através de uma ideia clara tanto do objetivo a ser atingido como das estratégias necessárias para alcançá-lo” (Schmidt; Lee, 1999 citados por Ennes et al., 2012).

No decorrer das aulas, na nossa intervenção pedagógica, recorreremos, de forma sistemática, à demonstração. Esta utilização regular derivou da importância que esta representa no processo de aquisição de habilidades motoras, uma vez que permite ao aluno obter informações da natureza da tarefa e focar-se na informação “como fazer” (Tani et al., 2011). Damos preferência ao seu uso no momento prévio da tarefa, porque, segundo Carroll e Bandura (1982) citados por Ennes et al. (2012), a informação e a demonstração prévia da tarefa, promovem a aquisição e desenvolvimento da representação cognitiva do movimento. A sua utilização recorrente foi importante, na medida em que permitiu corrigir e transmitir conteúdos, explicando oportunamente a matéria. Para além disto, possibilitou estabelecer um referencial para a correção, assim como a “formação da imagem da ação que é base para adquirir novos comportamentos e também modificar padrões já existentes” (Bandura, 1969; Willians, 1986 referidos em Ennes et al., 2012). Para a realização da demonstração, recorreu-se muitas das vezes aos alunos como agentes de ensino, optando por alunos com um maior nível de capacidade e de desempenho.

O FB é uma ferramenta necessária e imprescindível para a aprendizagem (Siedentop, 1998).

No contexto de EF, Piéron (1999) considera que o FB pode ser definido como uma informação fornecida ao aluno para o ajudar a repetir os comportamentos motores adequados, a eliminar os comportamentos incorretos e alcançar os resultados esperados. Neste sentido, para garantir as aprendizagens e melhorar o desempenho do aluno, após a realização de uma habilidade motora, é fundamental a

transmissão de um conjunto de informações de retorno (*feedback*) sobre a ação e a forma como foi realizada (Mendes, Godinho & Chiviacowsky, 1997; Januário, Rosado & Mesquita, 2008). Os autores Siedentop (1998) e Piéron (1999) ainda enfatizam que o aluno deve receber FB de forma sistemática da qualidade da sua prestação em relação ao objetivo estabelecido e que esta informação seja o mais precisa e específica possível, para uma aprendizagem dos alunos mais rápida.

Conhecendo o potencial e a importância do FB nas aprendizagens dos alunos, procurámos intervir e fornecer FB das suas ações e do seu desempenho, de forma regular ao longo das aulas. Porém, numa fase inicial destas, o FB visava, principalmente, a apreciação do desempenho dos alunos (FB avaliativo), uma vez que o nosso foco atencional se concentrava sobretudo na gestão e organização da aula e controlo da turma. Todavia, com a melhoria da prática de ensino, advinda da experiência adquirida com o decorrer das aulas, a gestão da aula desenrolava-se de forma mais natural, permitindo-nos assim focarmo-nos no essencial e variar as dimensões e tipo de FB pedagógico utilizado, em função do nível e características do aluno, das atividades desenvolvidas e das matérias abordadas. De uma forma geral, procurámos a utilização de FB específico e privilegiar o uso de FB descritivo e prescritivo, quanto ao objetivo. Ao complementar o fornecimento de FB descritivo e prescritivo com a demonstração, pudemos observar melhorias significativas na prestação dos alunos. Quanto à direção, demos preferência ao uso de FB individual. Contudo, sempre que se verificavam dificuldades e erros comuns entre os alunos, optávamos, geralmente, por utilizar FB direcionado para um grupo específico de alunos ou para a turma.

Após a intervenção por parte do professor, este deve tentar perceber se o aluno apreendeu a informação fornecida, para proporcionar ajuda caso o aluno necessite (Piéron, 1999). Desta forma, nas aulas, uma das preocupações aquando do fornecimento de FB foi o acompanhamento da prática subsequente, de modo a verificar se o aluno coloca em prática a informação fornecida, fechando assim o ciclo de FB. Apesar de, numa fase inicial, não fecharmos este ciclo numa frequência desejada, o aprimoramento da capacidade de gestão da aula e observação, permitiu-nos verificar um maior número de vezes as execuções dos alunos após fornecimento de FB e fechar estes ciclos.

Segundo Carreiro da Costa, Quina, Diniz e Piéron (1996), o FB para desempenhar um papel facilitador na aprendizagem dos alunos deve traduzir um diagnóstico correto e apropriado da prestação e desempenho do aluno e intervir sobre os aspetos determinantes das habilidades. A qualidade da informação da intervenção do professor depende da capacidade deste de observar e analisar uma determinada ação motora (Piéron, 1999). Assim, para a transmissão de FB adequado, é necessário o professor possuir um conhecimento satisfatório da habilidade em questão, para que consiga detetar a presença ou ausência de critérios importantes no desempenho do aluno (Siedentop, 1998). Piéron (1999), citando Kniffen (1985), ainda refere que esta capacidade de diagnóstico exige experiência prática e conhecimentos da especialidade, podendo estas ser adquiridas através de uma preparação sistemática durante a formação profissional do professor. Neste sentido, ao longo do EP, revelou-se essencial, para além da experiência prática adquirida, a preparação sistemática e prévia das aulas. Esta preparação prévia caracterizou-se pelo estudo aprofundado dos conteúdos das matérias, para que conseguíssemos fornecer FB específico das diversas habilidades e da preparação do FB que se pretendia e deveria transmitir na aula, em função dos objetivos da mesma. Para além disto, o próprio planeamento e plano de aula se demonstrou importante nesta preparação, na medida em que a definição de componentes críticas e critérios de êxito para as demais atividades da aula permitia referenciar as determinantes em que o FB deveria incidir e permitir assim a consecução dos objetivos das tarefas e da aula.

O questionamento também foi regularmente utilizado ao longo das aulas, com a finalidade de envolver os alunos de forma ativa, bem como de verificar a assimilação de conteúdos e a capacidade de reflexão.

### **Dimensão Gestão**

Um professor eficaz procura elevados índices de envolvimento dos alunos, de forma a reduzir o número de comportamentos inapropriados e aumentar o tempo dedicado à aprendizagem, através da proposta de atividades para o grau de habilidade dos alunos, a fim de promover um índice ótimo de aprendizagem (Siedentop, 1998).

Considerando que todo o tempo perdido em gestão da aula por parte do professor é normalmente irrecuperável (Piéron, 1999) e que, segundo Siedentop (1998), durante as aulas de EF, os alunos dedicam a maior parte do seu tempo à espera que uma atividade inicie, a organizarem-se e a escutar as informações dadas pelo professor, ao longo das aulas, procurámos, afincadamente, proporcionar aos alunos um elevado tempo de empenhamento motor, diminuindo o tempo gasto em gestão e organização da aula, bem como o tempo gasto na transição entre tarefas.

No entanto, sobretudo no início do ano letivo e fruto da nossa inexperiência na prática de ensino, esta gestão da aula não foi de todo uma tarefa acessível e simples de executar. Desta forma, foi necessário procurarmos todo um conjunto de estratégias que permitisse a melhoria da gestão da aula e o uso eficaz do seu tempo (tempo de empenhamento motor e aprendizagem), tal como afirma Birdwell, 1980 (referido em Siedentop, 1998) que, através da melhoria das estratégias de organização da aula, pode-se aumentar substancialmente o tempo de empenhamento motor dos alunos.

Uma das primeiras e principais estratégias adotadas passou pela criação de estruturas e rotinas claras (Siedentop, 1998), para além da redução dos episódios de instrução, transição e gestão, para obter o maior tempo possível de trabalho e prática dos alunos. Para diminuir os tempos de transição, uma das estratégias utilizadas passou pelo uso de contagem decrescente para reunir os alunos junto do professor, o que se mostrou bastante eficaz para transitar entre tarefas de forma fluída e organizada. Para melhorar a gestão do tempo, Scheiff & Col (1987), citados por Piéron (1999), sugerem o trabalho durante toda a aula com grupos pré-estabelecidos. Deste modo, uma das estratégias por nós adotadas foi a formação de grupos no início de aula e a sua manutenção ao longo da mesma. Os mesmos autores ainda sugerem que o professor deve ter em consideração que, enquanto uns alunos aguardam os restantes colegas, deve permitir-lhes a realização de outras atividades. Desta forma, uma das nossas maiores preocupações passou pela realização de tarefas adicionais para evitar que os alunos que se encontram em tempo de espera estivessem em inatividade física. Porém, condicionados pelo espaço disponível para a aula, não foi de todo empresa fácil, sendo bastante exigente a realização de tarefas adicionais criativas, que cativassem os alunos e que pudessem concorrer para os objetivos da aula. Apesar das dificuldades encontradas, o esforço foi evidente e foi possível proporcionar aos alunos tarefas adicionais apelativas que lhes permitissem aumentar

o tempo de empenhamento motor e reduzir o tempo em inatividade física passado na aula.

Como fora referido anteriormente, os condicionalismos do espaço de aula, bem como a sua gestão, foram um dos grandes obstáculos com que nos deparámos na lecionação das aulas. Tendo apenas um terço do espaço do pavilhão disponível para uma turma de 23 alunos, isso dificultou, e de que maneira, o planeamento das aulas e a seleção de exercícios que permitissem abordar os conteúdos delineados e alcançar os objetivos traçados para a UD. Assim, a preparação de tarefas adicionais foi fundamental como estratégia para gestão do espaço de aula, uma vez que permitia a um grupo de alunos trabalhar e exercitar os conteúdos pretendidos para a aula, enquanto os restantes realizavam a tarefa adicional, para não se encontrarem em tempo de espera e assim não descurar o tempo individual de empenhamento motor de cada aluno.

Em suma, pode-se dizer que as estratégias procuradas e adotadas ao longo do ano letivo para a gestão da aula foram positivas e possibilitaram um uso eficaz do tempo de aula.

### **Dimensão Clima**

A Dimensão Clima engloba técnicas e aspetos de intervenção pedagógica do professor que possibilitem promover um clima positivo e favorável ao ensino e às aprendizagens dos alunos. Cabe ao professor a responsabilidade de criar um ambiente de aprendizagem produtivo (Siedentop, 1998).

Para tal, ao longo do ano letivo, procurámos em todas as aulas proporcionar aos alunos um ambiente positivo de aula, de forma a mantê-los incentivados e motivados para a prática. Para além disto, procurámos ser consistentes, positivos, exigentes, promover comportamentos responsáveis e, sobretudo, demonstrar entusiasmo nas aulas, enfatizando os comportamentos adequados, felicitando os alunos pelos seus esforços e fornecendo FB positivo (Siedentop, 1998). Esta destacou-se como uma das nossas premissas ao longo das aulas, uma vez que, Piéron (1999), citando Rosenshine & Furst (1973), identificou o entusiasmo por parte do professor como um dos comportamentos associados ao êxito do ensino.

Assim, de uma forma geral, ao longo do EP, tivemos sempre como uma prioridade a assunção de uma atitude entusiástica por parte do professor, como forma de criar um ambiente positivo e favorável à aprendizagem dos alunos, mantendo-os empenhados e motivados ao longo das aulas.

### **Dimensão Disciplina**

A Dimensão Disciplina encontra-se associada à Dimensão Clima e é influenciada pela gestão e qualidade da instrução.

A turma do 9.ºF, desde o início do ano letivo, nunca demonstrou ser uma turma, em termos globais, indisciplinada e que apresentasse muitos comportamentos inapropriados. No entanto, nos momentos de exceção à regra, foram importantes as estratégias adotadas como forma de reduzir e evitar o comportamento inadequado dos alunos. Rosado (1990), citando Siedentop (1983), indica três estratégias básicas importantes na manutenção e desenvolvimento de comportamentos apropriados, sendo elas a clarificação de regras, o estimular os comportamentos apropriados com interações positivas e o ignorar os comportamentos inapropriados de menor importância (os de fora da tarefa). Foram, por isso, estas algumas das estratégias adotadas ao longo do ano, com vista à manutenção de um clima positivo e favorável à aprendizagem em todas as aulas. Definiram-se normas e regras de funcionamento das aulas de EF, que foram transmitidas aos alunos na primeira aula do ano letivo e relembradas sempre que necessário ao longo das aulas. Com o decorrer das mesmas, procurou-se reforçar positivamente as atitudes e comportamentos apropriados por parte dos alunos e ignorar, sempre que possível, os comportamentos inapropriados fora da tarefa.

Como estratégia para manter a disciplina nas aulas de EF, foi importante o controlo e supervisão ativos dos alunos. Para isto, preocupámo-nos em manter todos os alunos no nosso campo de visão; utilizar a voz para comunicar à distância, para que os alunos sentissem que o professor estava atento ao seu comportamento, mesmo estando distante da tarefa; e evitar distrairmo-nos muito tempo com o mesmo aluno ou grupo de alunos, olhando frequentemente e de forma rápida para toda a turma (Siedentop, 1998).



Outra das estratégias adotadas ao longo das aulas e que se mostrou bem-sucedida no desincentivo repetido dos comportamentos de indisciplina foi a utilização de tarefas de condição física como castigo, como forma de punir os alunos pelas atitudes e comportamentos tomados como inapropriados.

Considerando ainda que, segundo Rosado (1990) os comportamentos inadequados acontecem com uma maior frequência nos momentos de espera, de organização da prática, da gestão dos espaços e materiais, bem como na formação dos grupos, procurámos, em todas as aulas, uma boa organização que permitisse a diminuição dos tempos de espera, de organização e gestão, visando o aumento do tempo de empenhamento motor dos alunos, como estratégia de diminuir os comportamentos inapropriados.

### **Decisões de Ajustamento**

O ensino é muitas vezes caracterizado por numerosas tomadas de decisão, sendo que algumas são automáticas e outras são reflexas (Piéron, 1999). Devido à imprevisibilidade, incerteza e complexidade do ensino, ao longo das aulas, fomos obrigados a promover alterações que se mostraram indispensáveis para o bom desenrolar da aula e para a consecução dos objetivos delineados.

Deste modo, ao longo do ano letivo, com o decorrer das aulas, foi sendo necessário recorrer a decisões de ajustamento, principalmente ao nível do planeamento de aula. A perceção do insucesso de uma atividade e a necessidade de a modificar ou de a retirar da aula, obrigava-nos a tomar este tipo de decisão. No entanto, estas alterações e tomadas de decisão nem sempre se mostraram fáceis de executar, sobretudo numa fase inicial do EP. Esta dificuldade derivava da nossa falta de experiência e da reduzida capacidade de observação, perceção e reflexão, de forma a adaptar a aula às situações imprevistas.

Assim, para ultrapassar esta fragilidade, foi essencial a experiência que fomos adquirindo com o decorrer das aulas, para além do planeamento mais criterioso do plano de aula, com a inclusão de estratégias, variantes dos exercícios ou mesmo exercícios alternativos, que nos permitissem adaptar às situações imprevistas e ao fracasso das tarefas desenvolvidas, concorrendo sempre para o objetivo da aula.

### 2.1.3 Avaliação

“A principal função da avaliação é contribuir para o sucesso do processo educativo e verificar em que medida é que isso foi conseguido, com o grande objetivo de aperfeiçoar a atividade educativa, regulando e orientando o processo de ensino-aprendizagem” (Rosado & Silva, 1999, citando Ribeiro, 1991).

No entanto, esta não é sempre vista desta forma, quando se considera a avaliação como uma mera atribuição de notas e não como um meio de orientar a prática pedagógica, de modo a ir ao encontro das verdadeiras necessidades dos alunos (Simões et al., 2014).

Posto isto, segundo Sacristán (1998) citado por Fernandes et al. (2014) “a avaliação que não contribui para a aprendizagem escolar não tem sentido na sua prática”. Os mesmos autores, citando Xavier e Fernandes (2011), referem que esta deverá ser identificadora das falhas do processo de ensino-aprendizagem, de forma a permitir confinar, repensar, reajustar e reformular estratégias e metodologias que possibilitem a aprendizagem e evolução dos alunos, devendo adotar um caráter contínuo e não ser realizada num momento isolado. Desta forma, Perrenoud (1999) citado por Fernandes et al. (2014) identifica a avaliação como um meio de regulação da ação pedagógica, constituindo um instrumento de regulação das aprendizagens dos alunos, devendo ser individualizada à medida das suas necessidades. Assim, “não basta solicitar determinados comportamentos, temos de avaliar para ver se estes foram induzidos” (Simões et al., 2014).

Segundo Ribeiro (1999), a avaliação a que o professor procede enquadra três tipos, sendo eles, a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa, em que cada um destes tipos de avaliação tem uma função específica e complementar às restantes, compondo um conjunto imprescindível ao professor.

Desta forma, o NEEF da ESL adotou ao longo do EP um processo avaliativo com base nos fundamentos acima referidos, adotando uma avaliação contínua faseada naqueles três momentos distintos (avaliação diagnóstica, formativa e sumativa), tendo com uma das principais finalidades a de acompanhar, ajustar e reajustar o processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação diagnóstica caracteriza-se pelo processo que visa “diagnosticar as dificuldades e limitações dos alunos face às aprendizagens previstas e prognosticar o seu desenvolvimento” (Carvalho, em Boletim SPEF nº 11, 1994). Esta deverá fornecer indicações que possibilitem prever a evolução de um objeto avaliado, dando informações de orientação do processo formativo (Rosado & Silva, 1999).

A realização da avaliação diagnóstica, por parte do professor de EF, constitui assim um passo fundamental no planeamento do processo de ensino aprendizagem, uma vez que permite situar os alunos relativamente aos conhecimentos, capacidades e aptidões objetivados para o seu nível de ensino (Gonçalves et al., 2014).

Segundo Mendes et al. (2012), na avaliação diagnóstica, a observação deverá incidir nos aspetos que o professor pretender abordar e ensinar durante a UD, reduzindo o foco das aprendizagens consolidadas, de modo a permitir o agrupamento dos alunos em grupos de nível. Após a realização da avaliação diagnóstica, o professor deverá definir os objetivos gerais e intermédios, bem como definir as metodologias e os meios pedagógicos mais adequados para balizar a progressão dos alunos (Barlow, 2006 como referido em Gonçalves et al., 2014).

Desta forma, o NEEF no início de cada UD realizou a avaliação diagnóstica com o intuito de identificar os conteúdos em que os alunos apresentavam maiores dificuldades e fragilidades e se conseguir situar e distribuir os alunos por grupos de nível. Após uma reflexão e análise da avaliação diagnóstica, tendo em consideração os objetivos propostos pelo PNEF para cada nível, procedíamos à definição de objetivos a alcançar no final da UD pelos alunos de cada grupo de nível. Para além disto, seleccionávamos os conteúdos a abordar, as metodologias e estratégias a utilizar de modo a permitir colmatar as dificuldades dos alunos, ajustando desta forma o processo de ensino-aprendizagem às suas necessidades.

Considerando a avaliação diagnóstica como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem dos alunos, Mendes et al. (2012) refere que “no caso do não afinamento deste instrumento, a avaliação não servirá de forma adequada os seus propósitos, permanecendo desfasada da realidade”, em que “se não existe o diagnóstico correto, como poderá de forma concreta, eficaz e eficiente, o docente orientar a sua intervenção pedagógica?”. No início do EP esta foi uma das principais dificuldades com que nos deparámos: a falta de objetividade e eficácia das observações realizadas, advindas da inexperiência como docente de Educação

Física. Esta limitação derivava do facto de, numa fase inicial, existir uma tentativa de observar tudo o que se passava na aula e estarmos constantemente preocupados com a gestão das atividades, do tempo, do material e dos alunos, para além da falta de capacidade de distinguir o fundamental do acessório no momento de observação. Isto não nos permitia realizar observações e reter informações objetivas, que promovessem um diagnóstico preciso dos alunos e da turma.

A avaliação formativa, segundo o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de junho destina-se a informar “sobre a qualidade do processo educativo e de aprendizagem, bem como sobre o estado de cumprimento dos objetivos do currículo”. Esta deve permitir “adotar novas metodologias e medidas educativas de apoio, ou de adaptação curricular, sempre que sejam detetadas dificuldades ou desajustamentos no processo de ensino e de aprendizagem”. Deverá ainda “adotar um carácter sistemático e contínuo, baseando-se na recolha, pelo professor, de dados relativos aos vários domínios da aprendizagem que evidenciam os conhecimentos e competências adquiridos, as capacidades e atitudes desenvolvidas, bem como as destrezas dominadas”.

Desta forma, no contexto da EF escolar, a avaliação formativa assume uma elevada relevância no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, em resultado da observação e avaliação realizadas pelo professor, este deverá adequar e moldar as estratégias pedagógicas às necessidades dos alunos, respeitando as características de cada aluno (Batalha, 2004 citado por Gomes, 2014).

Segundo Mendes et al. (2012), este tipo de avaliação deverá focar-se nos aspetos específicos de cada nova aprendizagem, incidindo minuciosamente nas componentes críticas de cada ação explorada durante os momentos de prática. Os mesmos autores consideram que, sempre que necessário, o professor recorrerá a este tipo de avaliação para ajustar e reorganizar a sua prática pedagógica.

Rosado e Silva (1999) consideram que não se trata de uma avaliação simplesmente informal e permanente, e devem-se planear momentos para apurar os resultados obtidos, recolhendo com regularidade informações acerca do processo de aprendizagem. Ribeiro (1999) considera, assim, necessário determinar de forma criteriosa momentos relevantes de controlo de aprendizagem, para se proceder a avaliação dos alunos.

Neste sentido, recorreremos a este tipo de avaliação ao longo das aulas de EF. As informações recolhidas e uma reflexão crítica do trabalho desenvolvido permitiram-nos reajustar o planeamento da UD e das aulas, bem como as estratégias de ensino adotadas, de modo a ir ao encontro das necessidades dos alunos e de colmatar as principais dificuldades sentidas.

A avaliação adotou um carácter contínuo ao longo das aulas, onde era realizada uma reflexão e análise do sucesso das tarefas desenvolvidas, de modo a perceber a qualidade da nossa intervenção pedagógica, registando ainda quando considerado pertinente o desempenho e dificuldades dos alunos. Optámos por uma avaliação contínua ao longo das aulas da UD, por considerarmos que a avaliação de EF não se deve restringir a momentos específicos de avaliação, obrigando de certa forma a que os alunos encarassem as aulas com o mesmo empenho e dedicação.

No entanto, tal como sugere Rosado e Silva (1999) e Ribeiro (1999), definiram-se momentos específicos de controlo da aprendizagem, através da avaliação dos alunos, de modo a averiguar as suas aprendizagens.

A observação é fundamental nos momentos de avaliação formativa, uma vez que permite “corrigir os erros detetados de modo a ajustar o processo de ensino ou a verificação dos resultados da aprendizagem face às metodologias adotadas” (Mendes et al., 2012). Assim, como já fora anteriormente referido, numa fase inicial do EP, fruto da inexperiência e de uma observação pouco objetiva e concisa, tivemos dificuldades em detetar erros e os resultados da aprendizagem dos alunos. Na superação desta dificuldade, foi importante o estudo aprofundado das matérias, a preparação prévia das aulas e a experiência prática adquirida com o decorrer do EP.

Em suma, a avaliação formativa revelou-se muito importante para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, uma vez que, para além de permitir aos alunos adquirir mais e melhores aprendizagens, possibilitou a recolha de informação que permitiu melhorar as nossas atuações e desempenhos, enquanto professor de EF (Gulías & Gutiérrez, 2011).

A avaliação sumativa, segundo o Despacho Normativo 98-A/92, de 20 de junho, “traduz-se num juízo globalizante sobre o desenvolvimento dos conhecimentos e competências, capacidades e atitudes do aluno.” Ribeiro (1999) considera que este tipo de avaliação pretende ajuizar com o intuito de apurar resultados no final de uma unidade de aprendizagem, permitindo apreciar resultados recolhidos na avaliação formativa de modo a obter indicadores que possibilitem a melhoria do processo de ensino.

Este tipo de avaliação objetiva determinar o grau de domínio dos objetivos inicialmente definidos (Simões et al., 2014) e consiste num momento de balanço de resultados no final de um segmento de aprendizagem (Rosado & Silva, 1999). Mendes et al. (2012) referem que a avaliação sumativa aprecia um aspeto mais abrangente do desempenho e que se direciona para as componentes críticas propostas pelo PNEF para os níveis de aprendizagem.

Será então uma avaliação que atribui valores quantitativos às capacidades dos alunos, formulando juízos de valor das suas prestações. Tem também como objetivo o de constatar o nível que o aluno conseguiu atingir após a UD, verificando se atingiu os objetivos de aprendizagem previstos para essa mesma UD após a realização da avaliação diagnóstica.

O NEEF optou por realizar a avaliação sumativa na última ou nas duas últimas aulas de cada UD e teve como finalidade aferir a evolução dos alunos ao longo dessa UD. Para ao registo da avaliação dos alunos, o NEEF construiu grelhas de avaliação de observação direta, elaboradas, tal como para a avaliação diagnóstica e formativa, de acordo com os conteúdos e objetivos propostos pelo PNEF para cada matéria.

No domínio psicomotor, os alunos foram avaliados através do seu desempenho na prática da modalidade. Nas modalidades de Andebol, Badminton e Futsal favoreceu-se a avaliação em situação de jogo reduzido, na matéria de Ginástica Acrobática, a construção e realização de uma coreografia e na Natação, a execução da técnica e nado integral dos estilos propostos a avaliar. O domínio cognitivo foi avaliado através do conhecimento das regras e fundamentos de cada matéria e o domínio socioafetivo através do comportamento, cumprimento das normas e respeito pelos outros.

Este tipo de avaliação, no final de cada UD, foi importante para averiguar as aprendizagens adquiridas pelos alunos ao longo das aulas. Permitiu valorizar a

aprendizagem realizada, determinar o nível alcançado pelo aluno e determinar a eficácia dos processos de ensino e aprendizagem.

Com o decorrer do EP, principalmente numa fase mais prematura, foram surgindo dúvidas e dificuldades na realização dos diferentes tipos de avaliação, nomeadamente em “o que avaliar” e “como avaliar”.

Mendes et al. (2012) refere, relativamente a “o que avaliar?”, que o docente, na preparação e planeamento da avaliação, “deverá selecionar e referenciar quais os comportamentos/competências que pretende avaliar, bem como os respetivos parâmetros e critérios de êxito, sendo que apenas desta forma saberá o que realmente pretende observar”. Assim, para definir o que avaliar, foi fundamental da nossa parte, uma preparação e planeamento prévios da avaliação. Para isto, tivemos de recorrer ao PNEF para selecionar os conteúdos a observar, bem como definir parâmetros e componentes críticas desses mesmos conteúdos, para que no ato de avaliação soubéssemos no que se devia focar a nossa observação.

Já relativamente ao “como avaliar”, as fragilidades de desempenho surgiram na observação e na construção e aplicação de instrumentos de avaliação.

Para Prieto (2008), como professores seremos observadores e desta forma devemos então possuir a capacidade de observação. Para o professor de EF, num momento de avaliação formativa, possuir esta capacidade é importante, porque a observação permite identificar as prestações e desempenhos menos eficazes dos alunos, de modo a fornecer FB pedagógico sobre a performance ou resultado, para que estes melhorem a sua prestação e produzir assim efeitos benéficos no processo de aprendizagem (Mendes et al., 2012). De facto, numa fase inicial de lecionação das aulas de EF, a observação realizada dos alunos era pouco objetiva e específica, o que dificultava a deteção de erros e consequente fornecimento de FB pedagógico aos alunos, de modo a que estes pudessem melhorar o seu desempenho.

Como já fora referido, numa fase inicial do EP, esta foi umas das fragilidades de desempenho evidenciadas. Sarmiento, 1991, citado por Mendes et al. 2012, considera que no processo de observação ocorre um afinamento relativo, resultado do aumento da experiência na observação e/ou treino específico de observação. Desta forma, com o decorrer das aulas fomos aprimorando as observações realizadas. Esta melhoria deveu-se ao estudo aprofundado das matérias, no sentido

de aumentar os conhecimentos dos conteúdos e suas determinantes, como forma de referenciar o foco das observações, bem como ao treino da capacidade de observação, através da observação regular de aulas dos colegas estagiários, do professor orientador e de outros professores da escola, que nos permitiu uma maior sensibilidade na recolha de informação (maior foco em menos coisas) e destacar os fatores essenciais em detrimento de fatores secundários (distinguir o fundamental do acessório).

Para além da observação, relativamente ao “como avaliar”, é importante o professor “recorrer a diversos e diferenciados instrumentos de avaliação para verificar os conhecimentos adquiridos, respeitando as capacidades de cada aluno” (Fernandes et al., 2014).

Assim, outra das dificuldades sentidas, como também já fora referido acima, foi a construção e aplicação de instrumentos de observação para as diferentes modalidades de avaliação. Esta dificuldade surgiu da tentativa de construir e elaborar instrumentos que possuíssem características essenciais e qualidades que um instrumento de medida deve possuir. Assim, de acordo com Rosado e Colaço (2002), um instrumento de medida deve contemplar, de uma forma geral, sete qualidades (embora não seja estritamente necessário todas as características estarem presentes para todos e quaisquer instrumentos de avaliação), sendo elas: Validade, Sensibilidade, Fidelidade, Economia, Objetividade, Estandarização e Aferição. Kirkpatrick e Hawk (2006), citados por Simões et al. (2014), apresentam sugestões para a construção deste tipo de instrumento: considerar o conteúdo de ensino, as condições da avaliação e suas finalidades; a cada objetivo atribuir uma ponderação; escolher a dificuldade de cada item em função da sua finalidade e verificar a validade do instrumento (se mede o que propôs medir). Desta forma, os instrumentos de avaliação elaborados devem cumprir certos “pré-requisitos” para que sejam fidedignos e aplicáveis ao contexto específico requerido.

Dentro das qualidades que um instrumento avaliativo deve possuir, deparámo-nos com um maior grau de dificuldade em respeitar a economia, de modo a construir um instrumento que consumisse pouco tempo de aplicação, de preenchimento e materiais e reduzido esforço por parte do professor, para além de ser passível de utilizar durante as aulas com rapidez e eficiência (Rosado & Colaço, 2002).



Neste sentido, a elaboração deste tipo de instrumentos foi talvez das maiores dificuldades sentidas ao longo do EP. Para colmatar estas dificuldades, primeiramente, necessitámos de realizar uma pesquisa para adquirir conhecimentos e recolher sugestões e estratégias na construção de instrumentos de avaliação. Posteriormente, procurámos elaborá-los de acordo com as informações recolhidas e que respeitassem um conjunto de qualidades e critérios de conceção. Após a sua aplicação em contexto prático de aula, realizava-se uma análise crítica com o intuito de apurar as oportunidades de melhoria para futuras conceções deste tipo de instrumentos. Posto isto, nos momentos seguintes de elaboração de instrumentos de avaliação, visámos estas oportunidades de melhoria, procurando constantemente melhorá-los, tornando-os mais práticos, válidos e exequíveis em função da sua finalidade. A procura constante de os melhorar e a consequente experiência prática adquirida na sua construção e aplicação, permitiram-nos colmatar algumas das dificuldades na construção de instrumentos de avaliação. No entanto, apesar da evolução sentida ao longo do ano letivo, é notória a necessidade de ainda melhorar neste capítulo.

## **2.2 Questões Dilemáticas**

Ao longo do EP e no decorrer do exercício de docência da disciplina de EF, foram surgindo alguns dilemas relativos à nossa intervenção pedagógica.

No que concerne à realização e intervenção pedagógica, um dos dilemas que surgiram no início do EP, foi o tipo de aquecimento pelo qual deveríamos optar nas aulas. Deveríamos optar apenas por realizar uma ativação cardiovascular geral, através de um período de corrida contínua? Seria suficiente para preparar o organismo para o esforço das atividades a serem desenvolvidas na aula? Ou deveríamos optar por um aquecimento mais específico?

O aquecimento deve contemplar um conjunto de exercícios, primeiro gerais e depois específicos, que permitem utilizar cargas e esforços mais intensos posteriormente, devendo ainda aproximar-se da realização dos gestos e movimentos específicos da modalidade praticada (Bosco, 1992; Alonso, 2011 citados por Neto, 2014). Desta forma, ao longo das aulas do EP, optámos por realizar um tipo de

aquecimento que englobasse, numa primeira parte, uma ativação geral, através de um período de corrida contínua, seguido da realização de exercícios de mobilização articular mais específicos da modalidade que iria ser abordada. Este tipo de aquecimento permitiu-nos criar uma rotina de aquecimento, o que possibilitou o aumento do tempo útil de aula e conseqüentemente o aumento do tempo de empenhamento motor dos alunos, uma vez que se diminuía os tempos passados em instrução e gestão.

Para além disto, quando considerado necessário e pertinente, esta rotina de exercícios permitia o aquecimento de forma autónoma por parte dos alunos, com a supervisão do professor. Este estímulo à autonomia dos alunos é enfatizado nos objetivos gerais de EF, “Participar ativamente em todas as situações e procurar o êxito pessoal e do grupo: apresentando iniciativas e propostas pessoais de desenvolvimento da atividade individual e do grupo (...); assumindo compromissos e responsabilidades de organização e preparação das atividades individuais e ou de grupo, cumprindo com empenho e brio as tarefas inerentes” (PNEF, 3.ºCiclo do Ensino Básico, pág. 12), bem como nos princípios fundamentais de organização das atividades nas aulas de EF, “A promoção da autonomia, pela atribuição, reconhecimento e exigência de responsabilidades efetivas aos alunos, nos problemas organizativos e de tratamento das matérias que podem ser assumidos e resolvidos por eles” (PNEF, 3.ºCiclo do Ensino Básico, pág. 5). Desta forma, ao longo do ano procurámos dar autonomia aos alunos e promover proatividade, em diversas situações das aulas, tais como: realização de exercícios destinados ao aquecimento e preparação para a prática; formação de grupos de trabalhos; na UD de Ginástica Acrobática, construir e dinamizar uma coreografia; e, em momentos de espera da aula, realizar tarefas e exercícios de condição física.

A autonomia facultada aos alunos na UD de Ginástica Acrobática foi produtiva, porque nos permitiu, com maior frequência, auxiliar os alunos e grupos com maiores dificuldades. A realização de tarefas de condição física de forma autónoma nos momentos de espera mostrou-se bastante positiva, uma vez que os alunos demonstraram maior motivação e empenho na realização das atividades e não estando, assim, em inatividade física.

Para além de utilizar o tipo de aquecimento acima referido, dependendo da matéria a ser abordada, das aulas e dos objetivos das mesmas, optou-se, por vezes,

por realizar jogos lúdicos, jogos pré-desportivos e outras formas jogadas como forma de aquecimento específico, por motivos já referidos.

No planeamento das aulas, deparámo-nos com o dilema relativo ao tipo de exercícios por que deveríamos optar para abordar os conteúdos, e atingir consequentemente os objetivos pré-delineados, dos jogos desportivos coletivos. Deveríamos dar preferência a exercícios analíticos? Ou optar por formas jogadas e jogos reduzidos? “Na organização dos processos de aprendizagem e aperfeiçoamento em cada matéria, aplica-se o princípio segundo o qual a atividade formativa é tão global quanto possível e tão analítica quanto necessário” (PNEF 3.º Ciclo do Ensino Básico, 2001, pág. 23). Graça e Mesquita (2007), citados por Sá et al. (2014), afirmam que “todos os momentos de aprendizagem devem centrar-se no jogo e nos seus aspetos constituintes”. Desta forma, ao longo das aulas, demos preferência e primazia à abordagem dos conteúdos das matérias de jogos desportivos coletivos, através de formas jogadas e de jogos reduzidos, não desprezando, quando considerado necessário e pertinente, a realização de exercícios analíticos para aperfeiçoamento das competências técnicas ou técnico-táticas. Optámos pela utilização de formas jogadas e jogos reduzidos em detrimento da utilização de métodos analíticos porque, segundo Vilar, Castelo e Araújo (2010), a utilização de métodos analíticos nos jogos desportivos coletivos não cumpre os pressupostos de representatividade e especificidade do jogo. Esta escolha revelou-se produtiva, uma vez que possibilitou a aprendizagem dos conteúdos técnicos e táticos das matérias, de acordo com a dinâmica, variabilidade, mutabilidade, imprevisibilidade e especificidade do próprio jogo (Tan, Chow & Davids, 2012). Outra das vantagens, claramente visível, foi o aumento da motivação por parte dos alunos através da realização deste tipo de exercícios, tal como consideram Lloyd e Smith (2010), que os jogos reduzidos como processo de ensino desportivo proporcionam uma maior motivação aos alunos para a aprendizagem de habilidades técnicas e táticas.

Outro dos dilemas com que nos confrontámos foi a utilização de grupos homogéneos ou heterogéneos nas aulas. Qual seria mais vantajosa para promover o desenvolvimento dos alunos e consecução dos objetivos? Grupos Homogéneos? Ou Heterogéneos?

O professor Luís Bom, na conferência “Grupos homogéneos ou Heterogéneos, qual o melhor?”, no VI Fórum Internacional das Ciências de Educação Física (FICEF), realizado no dia 19 de maio de 2017 em Coimbra, sugeriu que a utilização de grupos heterogéneos em EF é mais vantajoso, uma vez que promove uma maior interação e cooperação entre alunos de diferentes níveis de aptidão, de modo a que os alunos com mais dificuldades aprendam e sejam ajudados pelos colegas com menos dificuldades (utilização dos alunos como agentes de ensino), permitindo que as aprendizagens sejam mais eficazes.

No entanto, perante o contexto real da turma, optámos, na maioria das vezes, por utilizar grupos homogéneos (grupos de nível). Optámos por este tipo de trabalho com os alunos por considerarmos que, na turma em questão, se mostrava mais vantajoso e motivador para os alunos. Desta forma, com os alunos divididos por grupo de nível, para além de permitir uma participação ativa de todos os alunos nas atividades (logo maior tempo de empenhamento motor), permitia ajustar, adaptar e adequar o grau de dificuldade das atividades ao grupo de nível em questão. Considerando que, segundo Phillips e Carlisle (1983) e Silverman (1990), citados em Piéron (1999), “o tempo passado em atividades motoras com um elevado nível de êxito representa um fator de progresso”, o grau de dificuldade e as atividades adaptadas às capacidades e necessidades de cada grupo de alunos permitia que estes tivessem um maior sucesso na realização das tarefas e fosse possível o seu progresso.

### **2.3 Atitude Ético-Profissional**

“A ética profissional constitui uma dimensão paralela à dimensão intervenção pedagógica e tem uma importância fundamental no desenvolvimento do agir profissional do futuro professor” (Guia de Estágio Pedagógico e Relatório de Estágio, 2016-17, pág.19). Segundo Estrela (2010), “o exercício docente requer uma ética profissional”. A mesma autora refere que se a função educativa visa o

desenvolvimento de outros indivíduos, é essencial que esta seja eticamente exercida. A prática docente deverá então assumir-se como uma atividade ética, em que o “professor deve agir na observância de um conjunto de princípios de natureza moral” e promover o desenvolvimento ético dos alunos (Caetano & Silva, 2009). Desta forma, ao longo do ano, procurámos orientar as nossas ações sob um conjunto de princípios e normas éticas, que permitissem um bom funcionamento e desempenho do exercício de docência, bem como uma formação ética dos alunos.

Neste sentido, no decorrer do EP, assumimos uma conduta pessoal adequada perante todos os elementos da comunidade escolar. Para além disto, primámos pela pontualidade e assiduidade, ao longo de todo o ano letivo, pelo compromisso com as nossas aprendizagens e da dos alunos, através da promoção da diferenciação pedagógica como forma de fomentar o sucesso dos alunos nas aprendizagens, bem como uma disponibilização sistemática para a escola e para os alunos. Por outro lado, no trabalho conjunto desenvolvido com os restantes elementos do NEEF, revelámos sentido de responsabilidade e procurámos promover um trabalho colaborativo, assumindo iniciativa e proatividade nas demais tarefas, para além da análise crítica e reflexiva do trabalho individual e coletivo desenvolvido.

Em relação à nossa autoformação e desenvolvimento académico e profissional, ao longo do ano, participámos em vários eventos formativos, tais como: ação de formação “*Tag Rugby* e Iniciação ao Judo” promovida pela Fundação Salesianos; participação nas “III Jornadas Científico-Pedagógicas do Estágio Pedagógico em Educação Física”, através da apresentação da componente de investigação do Relatório de Estágio; a participação na “6.<sup>a</sup> Oficina de Ideias em Educação Física, realizada pelo NEEF da Escola Secundária Avelar Brotero; e ainda assistimos ao “VI Fórum Internacional das Ciências da Educação Física” sobre o tema “Educação Física para todos: diferenciação e aprendizagem” (CF Certificados nos Anexos Finais).

## **CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA/PROBLEMA: QUALIDADE DAS APRENDIZAGENS DE EDUCAÇÃO FÍSICA – DOMÍNIO DOS CONTEÚDOS PRÁTICOS E CONHECIMENTOS**

### **3.1 Nota Introdutória**

Este estudo foi desenvolvido em conjunto pelos elementos do NEEF da ESL, em que se selecionou como tema a investigar a “Qualidade das Aprendizagens em EF”. Para isto, o trabalho teve como objeto de estudo a observação de matérias, o apuramento dos conhecimentos específicos de EF, a avaliação dos níveis de aptidão física e a averiguação das atitudes dos alunos perante a EF, ficando cada elemento responsável por explorar uma das partes.

O presente estudo visa explorar a “Qualidade das Aprendizagens de EF – Domínio dos Conteúdos Práticos e Conhecimentos”.

### **3.2 Enquadramento Teórico**

A conceção da EF centra-se no valor formativo e educativo da Atividade Física (AF) eclética, pedagogicamente orientada para o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno (PNEF, 10.º, 11.º e 12.º anos, 2001, pág. 6). Esta conceção de EF pode definir-se como “a apropriação das habilidades e conhecimentos, na elevação das capacidades do aluno e na formação das aptidões, atitudes e valores, (bens de personalidade que representam o rendimento educativo), proporcionadas pela exploração das suas possibilidades de atividade física adequada – intensa, saudável, gratificante e culturalmente significativa” (PNEF, 10.º, 11.º e 12.º anos, 2001, pág. 6) e vê-se refletida nas Finalidades da EF, que resumem o contributo da EF para a realização dos efeitos educativos globais:

- “Visando a aptidão física, na perspetiva da melhoria da qualidade de vida, saúde e bem-estar:
  - Consolidar e aprofundar os conhecimentos e competências práticas relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades motoras;

- Alargar os limites dos rendimentos energético-funcional e sensório-motor, em trabalho muscular diversificado, nas correspondentes variações de duração, intensidade e complexidade.
- Reforçar o gosto pela prática regular das atividades físicas e aprofundar a compreensão da sua importância como fator de saúde ao longo da vida e componente da cultura, quer na dimensão individual, quer social.
  - Assegurar o aperfeiçoamento dos jovens nas atividades físicas da sua preferência, de acordo com as suas características pessoais e motivações, através da formação específica e opcional, num conjunto de matérias que garanta o desenvolvimento multilateral e harmonioso da aptidão física, considerando nesse conjunto os diferentes tipos de atividades físicas.”

(Finalidades da Educação Física, no PNEF do 10.º, 11.º e 12.º anos, 2001, pág. 10)

Sabe-se atualmente que a AF traz inúmeros benefícios para a saúde e hábitos de vida ativa. Em termos de Educação Física escolar, esta pode afetar o desenvolvimento dos alunos ao nível físico, cognitivo, afetivo, social e no estilo de vida (Bailey, 2006).

A prática de AF durante a infância e adolescência tem vindo a ser considerada como um fator significativo na manutenção de hábitos de AF na idade adulta (Malina, 2001 referido em Vieira & Carreiro da Costa, 2012; Piéron, 2004; Scheerder et al., 2006; Laakso et al., 2008 referidos em Green, 2014).

A Educação Física Escolar sendo, em muitos casos, o único contacto dos jovens com AF desportiva poderá ser considerada como um fator importante na manutenção de um estilo de vida ativo (Evans & Davies, 2010 e Trudeau & Shepard, 2008 referidos em Green, 2014).

Neste sentido, considerando que crianças e adolescentes passam maioritariamente o seu tempo em ambientes escolares, a EF deve representar uma oportunidade de prática de AF e a aquisição de competências e conhecimentos num ambiente de apoio e segurança (Ollendick, King & Frary citados por Bailey, 2010; Rink, 2008; Vieira & Carreiro da Costa, 2012; Torrado et al., 2016; Onofre, 2017).

Desta forma, é enfatizada a necessidade de que as crianças devem receber cada vez mais uma EF de qualidade (UNESCO, 2015). No entanto, a disciplina de EF sofre influência nos seus conteúdos e realização devido a uma série de

condicionalismos, de ordem externa, tais como: a existência e o estado das instalações desportivas, os materiais desportivos disponíveis ou a motivação dos alunos e professores. Esta inexistência de condições ou condições desfavoráveis dificultam a realização satisfatória das aulas de Educação Física (Bento, 2003).

O ensino das matérias desportivas em EF, através da participação dos alunos na cultura motora, permite-lhes compreender e experimentar alguns valores importantes, tais como “recreação, saúde, aventura, excitação, companheirismo, desempenho e autorrealização” (Crum, 1993). Segundo o mesmo autor, para além disso, possibilita-lhes a experiência e a aprendizagem de um repertório de competências, importantes para fazer desporto durante toda a vida, ou melhor, participar ativamente e de forma duradoura na cultura motora.

Como já fora referido anteriormente, a aquisição de conhecimentos é essencial para a promoção de autonomia, uma vez que proporcionam aos alunos “ferramentas” necessárias para que estes se tornem alunos conscientes e fisicamente ativos, mantendo hábitos de AF na vida adulta, ou seja, a formação de cidadãos fisicamente educados (Bailey, 2010).

No PNEF pode-se verificar que os conhecimentos se encontram presentes na definição de EF, nas finalidades, nos objetivos gerais e nos objetivos de cada matéria para cada ciclo. Deste modo, os conhecimentos têm um lugar de relevo no currículo da EF.

Estes consideram, que para além dos conhecimentos das áreas das Atividades Físicas (matérias) e da Aptidão Física, a Área dos Conhecimentos visa contribuir para a formação de cidadãos com competências e conhecimentos relativos “aos processos de melhoria e manutenção da aptidão física e à interpretação e participação nas estruturas e fenómenos sociais no seio dos quais se realizam as atividades físicas” (PNEF, 10.º, 11.º e 12.º anos, 2001). No caso das aprendizagens dos processos de desenvolvimento a manutenção da condição física, estes são relacionados com a aptidão física, saúde e desenvolvimento de capacidades físicas. Na área de aprendizagem dos conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas e fenómenos sociais, são abordados aspetos mais sociais, associados à aptidão física e ainda a componente ética do Desporto.

Assim, a transmissão de conhecimentos e sua aquisição por parte dos alunos demonstra-se essencial para alcançar e contemplar as demais finalidades e objetivos



da EF, capacitando os alunos a realizarem atividades físicas e desportivas de forma autónoma e adquirirem hábitos de AF regular.

Porém, segundo Vieira e Carreiro da Costa (2012), “o que vem expresso nos Programas Nacionais de Educação Física ao nível de aptidão física numa perspetiva de saúde e qualidade de vida dos alunos” e “aprendizagens de conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades físicas”, “só é uma realidade operacional se o professor achar importante no desenvolvimento do seu ensino”.

Desta forma, levamo-nos a colocar as seguintes questões:

Os professores permitirão uma aprendizagem aos alunos ao nível das matérias desportivas, que lhes facultem competências para fazer desporto de forma regular e ao longo de toda a vida?

Serão todos estes tipos de conhecimentos abordados pelos professores nas aulas de EF, de forma a concorrer para as finalidades e objetivos gerais da EF?

Os professores procuram permitir aos alunos uma aquisição de competências e conhecimentos, tendo o objetivo de promoção de AF e um estilo de vida ativo e saudável?

### **3.3 Metodologia**

Atendendo ao tema “Qualidade das Aprendizagens em EF – Domínio dos conteúdos práticos e conhecimentos específicos de EF”, propomos o estudo dos efeitos reais da EF Escolar, tendo como objetivo apurar a qualidade das suas aprendizagens, em concreto o domínio dos conteúdos práticos e conhecimentos específicos de EF.

Como referência, no domínio dos conhecimentos específicos de EF e dos conteúdos práticos, foi utilizado o PNEF 10.º, 11.º e 12.º anos (2001), uma vez ser esta a edição oficialmente em vigor, já que o documento de definição de metas não se encontra oficialmente homologado. Esta versão define a matéria de Badminton como nuclear e recomenda, no fim de escolaridade, o trabalho nos níveis Elementar e Avançado (PNEF 10.º, 11.º e 12.º anos, pág. 130-131) (CF Anexo IV).

Importante será ainda salientar, que o grupo de EF da ESL não tem nenhuma orientação explícita em relação ao ensino dos conhecimentos relacionados com as

sub-áreas “Desenvolvimento das Capacidades Motoras Condicionais e Coordenativas”; “Desenvolvimento e Manutenção da Condição Física”; e “Estruturas e Fenómenos Sociais Extraescolares”.

### **3.3.1 Tipo de Estudo**

O estudo realizado apresenta uma natureza quantitativa, na medida em que existiu uma recolha de dados e análise de hipóteses formuladas, recorrendo a técnicas quantitativas, e descritiva correlacional, uma vez que se procedeu à análise dos dados e hipóteses para verificação de relações entre variáveis.

### **3.3.2 Objeto de Estudo**

O estudo desenvolvido tem como objeto as aprendizagens dos alunos, nomeadamente, as respeitantes ao domínio dos conteúdos práticos e conhecimentos específicos de EF. Em relação ao domínio das matérias, determinámos o nível de qualificação na matéria de Badminton, através da avaliação das competências motoras dos alunos. No caso do domínio dos conhecimentos, o nível destes foi apurado através da aplicação de um questionário.

As questões de investigação a que procuramos responder são definidas da seguinte forma:

- Em que nível de qualificação do domínio da matéria de Badminton se situam os alunos? Como variam os níveis de qualificação da matéria de Badminton, quanto ao género? Em que competências de Badminton apresentam os alunos maiores dificuldades?

- Considerando o que é suposto os alunos dominarem cognitivamente proposto pelo PNEF (10.º, 11.º e 12.º anos, 2001), qual o nível de conhecimentos específicos de EF dos alunos? Como variam os níveis de conhecimentos quanto ao género, entre bloco temáticos e de acordo com o grau de dificuldade dos conteúdos? Como variam em função da prática/não prática desportiva extraescolar?

### **3.3.3 Amostra**

A amostra utilizada neste estudo é constituída por um total de 76 alunos (sendo 30 do género masculino e 46 do género feminino), correspondendo a 66% do total dos alunos do 11.º e 12.º anos, da ESL (ano letivo 2016/2017).

Da amostra global, 30% (23 alunos) praticam atividade desportiva extraescolar, pelo menos duas vezes por semana nos últimos três anos.

Para a composição da amostra optámos por selecionar alunos de ambos os anos de escolaridade, uma vez que os alunos são idênticos em termos de maturação e porque são os dois últimos anos de final de ciclo de escolaridade.

### **3.3.4 Procedimentos**

Para verificar o domínio dos conteúdos práticos de EF, optou-se por observar a matéria nuclear de Badminton.

À semelhança das demais matérias, o Badminton na ESL é abordado segundo uma periodização por blocos, num período médio de 6 semanas em cada ano. Em concreto, neste ano letivo, foi abordado durante 7 semanas do 2º período, e ao longo da escolaridade, nos 5.º, 7.º e 9.º anos.

Para a recolha de dados recorreu-se à construção de um instrumento de observação, por parte do NEEF da ESL, do ano letivo 2016/2017 (CF Anexo V). Para a sua elaboração, tivemos em consideração as qualidades de um instrumento de avaliação definidas por Rosado e Colaço (2002). Procurámos que o instrumento fosse claro (o seu enunciado fosse claro ao ponto de duas pessoas diferentes o lerem da mesma forma), económico (que fosse prático e que pudesse ser aplicável na sua extensão e complexidade), válido (que cada nível fosse suficientemente completo e específico em relação ao nível de origem) e exclusivo (os níveis fossem exclusivos entre si, não existindo a hipótese de o conteúdo de cada nível se poder confundir com o outro).

Os conteúdos para observação foram definidos de acordo com os objetivos propostos pelo PNEF para o 11º e 12º ano (PNEF 10º, 11º e 12º anos, 2001, pág. 130-131), ou seja, para o nível elementar e avançado na matéria de Badminton. Para determinar posteriormente o nível de cada aluno, tivemos que definir critérios de

classificação, em concordância com os objetivos propostos pelo PNEF para cada nível (CF Tabela 1).

Tabela 1  
Critérios de classificação de níveis para a matéria de Badminton

<b>Nível Não Elementar</b>
<p><b>O aluno não cumpre no mínimo 2 dos objetivos propostos para o Nível Elementar:</b></p> <p>1 - Em situação de jogo singulares, num campo de Badminton, desloca-se e <b>posiciona-se corretamente</b>, para devolver o volante (evitando que este caia no chão), utilizando diferentes tipos de batimentos:</p> <p>1.1. - <b>Serviço, curto e comprido</b> (na área de serviço e na diagonal), tanto para o lado esquerdo como para o direito, colocando corretamente os apoios e dando continuidade ao movimento do braço após o batimento.</p> <p>1.2 - Em <b>clear</b>, batendo o volante num movimento contínuo, por cima da cabeça e à frente do corpo, com rotação do tronco.</p> <p>1.3 - Em <b>lob</b>, batendo o volante num movimento contínuo, avançando a perna do lado da raquete (em afundo), utilizando em conformidade os diferentes tipos de pegas de raquete (de esquerda ou de direita).</p> <p>1.4. - Em <b>amorti</b> (à direita e à esquerda), controlando a força do batimento de forma a colocar o volante junto à rede.</p> <p>1.5. - Em <b>drive</b> (à direita e à esquerda), executando o batimento à frente do corpo, com a "cabeça" da raquete paralela à rede e imprimindo ao volante uma trajetória tensa. (retirado do Programa Nacional de Educação Física 10.º,11.º e 12.º, pág. 130)</p>
<b>Nível Elementar</b>
<p><b>O aluno realiza pelo menos 3 dos seguintes objetivos propostos para o Nível Elementar:</b></p> <p>1 - Em situação de jogo singulares, num campo de Badminton, desloca-se e <b>posiciona-se corretamente</b>, para devolver o volante (evitando que este caia no chão), utilizando diferentes tipos de batimentos:</p> <p>1.1. - <b>Serviço, curto e comprido</b> (na área de serviço e na diagonal), tanto para o lado esquerdo como para o direito, colocando corretamente os apoios e dando continuidade ao movimento do braço após o batimento.</p> <p>1.2 - Em <b>clear</b>, batendo o volante num movimento contínuo, por cima da cabeça e à frente do corpo, com rotação do tronco.</p> <p>1.3 - Em <b>lob</b>, batendo o volante num movimento contínuo, avançando a perna do lado da raquete (em afundo), utilizando em conformidade os diferentes tipos de pegas de raquete (de esquerda ou de direita).</p> <p>1.4. - Em <b>amorti</b> (à direita e à esquerda), controlando a força do batimento de forma a colocar o volante junto à rede.</p> <p>1.5. - Em <b>drive</b> (à direita e à esquerda), executando o batimento à frente do corpo, com a "cabeça" da raquete paralela à rede e imprimindo ao volante uma trajetória tensa. (retirado do Programa Nacional de Educação Física 10.º,11.º e 12.º, pág. 130)</p>
<b>Nível Avançado</b>
<p><b>O aluno realiza no mínimo os objetivos abaixo referidos, propostos para o Nível Avançado:</b></p> <p>1 - Em situação de jogo de singulares e a pares age com intencionalidade, no sentido de alcançar ponto imediato ou alcançar (acumular) vantagem:</p> <p>1.1 - <b>Desloca-se com rapidez e oportunidade</b> (de acordo com a trajetória do volante), <b>recuperando rapidamente a posição-base</b> após o batimento e em condições de prosseguir o jogo com êxito:</p> <p>1.2 - Realiza com <b>intencionalidade os batimentos</b> - clear, drive, lob, remate e amorti - conforme a trajetória do volante e a posição do adversário, tentando colocar o volante num local de difícil devolução. (retirado do Programa Nacional de Educação Física 10.º,11.º e 12.º, pág. 131)</p>

O registo da observação procedeu-se nos dias 16, 17 e 20 de março, nas respetivas aulas de EF de cada turma. Esta recolha de dados foi feita através da observação dos alunos em situação de jogo de singulares de Badminton.

O tratamento dos dados fez-se por meio de estatística descritiva, onde foram calculadas as percentagens do número de alunos, de acordo com o nível qualitativo final na matéria de Badminton, as diferenças entre géneros e ainda os conteúdos realizados.

Já para apurar o nível de conhecimentos específicos de EF dos alunos, foi elaborado um questionário com afirmações sobre conhecimentos dos seguintes sub-áreas: “Atividades Físicas Desportivas”; “Desenvolvimento das Capacidades Motoras Condicionais e Coordenativas”; “Desenvolvimento e Manutenção da Condição Física”; e “Estruturas e Fenómenos Sociais Extraescolares” (CF Anexo VI). Estas sub-áreas foram definidas de acordo com os conhecimentos que os alunos devem adquirir em

EF, segundo o PNEF, ou seja, o que é suposto os alunos dominarem cognitivamente. A cada afirmação os respondentes deviam fazer corresponder a notação de verdadeiro (V) ou falso (F).

A definição dos blocos temáticos realizou-se em função e de modo a abordar as principais matérias nucleares definidas pelo PNEF (10.º, 11.º e 12.º anos, 2001), sendo selecionados conhecimentos de duas matérias de Jogos Desportivos Coletivos, de Ginástica, de Atletismo, de Badminton e Outros Conhecimentos. Desta forma, o questionário estava dividido em oito blocos temáticos: conhecimentos de “Badminton”, “Atletismo”, “Andebol”, “Ginástica de Solo”, “Ginástica Acrobática”, “Ginástica de Aparelhos”, “Basquetebol” e por “Outros Conhecimentos” (relativos a questões das sub-áreas de “Desenvolvimento das Capacidades Motoras Condicionais e Coordenativas”; “Desenvolvimento e Manutenção da Condição Física”; e “Estruturas e Fenómenos Sociais Extraescolares”).

Para cada bloco temático foram selecionadas questões de diferentes níveis de dificuldade, a partir da análise dos respetivos objetivos a atingir propostos pelo PNEF (10.º, 11.º e 12.º anos, 2001). Esta estratificação das afirmações em 2 graus de dificuldade pode ser verificada na matriz do questionário (CF Anexo VII): 29 dos itens são questões relativas a conceitos/conhecimentos mais simples/básicos e as restantes 21 itens são questões relativas a conceitos/conhecimentos mais complexos (tendo assim um grau de dificuldade maior).

Alguns exemplos das questões simples são: “No Badminton, um jogador apenas pontua quando está na posse do serviço (F)”, “No Andebol, um jogador em posse de bola, só pode efetuar dois passos seguidos sem driblar (F)” e “Fazer 3 sessões semanais de exercícios como andar, correr, nadar ou dançar, não são suficientes para melhorar a aptidão física e a diminuir problemas de saúde (F)”. De questões complexas são exemplos: “Em Atletismo, na Corrida de Barreiras, após a passagem da barreira “ataca-se” o solo pela parte posterior do pé (calcanhar) (F)”, “No Basquetebol, o jogador com bola após passe a um companheiro desmarcado em posição mais ofensiva, corta para o cesto e caso não receba a bola, repõe o equilíbrio ofensivo (V)” e “Para o desenvolvimento da aptidão física, devemos ter em conta o princípio de continuidade, ou seja, à medida que as capacidades motoras melhoram, é necessário aumentar a intensidade dos exercícios de forma progressiva e gradual (F)”.

Considerou-se que para os alunos apresentarem um nível satisfatório de conhecimentos específicos de EF, deverão ter pelo menos o conhecimento de metade dos conteúdos, ou seja, 50% de respostas corretas do questionário.

Os questionários foram administrados diretamente, sendo o seu preenchimento presencial e tendo ocorrido nos dias 27 e 30 de março, nas respetivas aulas de EF de cada turma. O preenchimento do questionário teve a duração aproximada de 30 minutos.

Por fim, a análise e tratamento dos dados baseou-se primeiramente numa estatística descritiva, onde foram calculadas as percentagens das respostas corretas dos questionários, em termos globais, entre géneros, entre matérias, de acordo com grau de dificuldade das questões e ainda de acordo com a variável da prática de atividade desportiva extraescolar. Foi também realizada estatística inferencial, onde se verificou se existiam diferenças estatisticamente significativas nos resultados entre as variáveis estudadas.

Para a realização da estatística inferencial foi utilizado o programa *IBM SPSS Statistics* (versão 22), através do *Teste-T de student* de amostras independentes. Os dados foram considerados estatisticamente significativos quando  $p < 0,05$ .

### 3.4 Apresentação e Discussão dos Resultados

#### 3.4.1 Domínio da Matéria Desportiva - Badminton

*Tabela 2*  
*Nível de qualificação do domínio da matéria de Badminton*

Matéria de Badminton	Amostra Global (n=76)	Género	
		Rapazes (n=30)	Raparigas (n=46)
Nível	Total (%)	Total (%)	Total (%)
<b>Não Elementar</b>	28	10	39
<b>Elementar</b>	52	43	59
<b>Avançado</b>	20	47	2

Dos resultados apresentados, podemos verificar que 72% (55 alunos) da amostra global se encontra, no mínimo, no nível Elementar.

Considerando agora que, o PNEF (10<sup>o</sup>, 11<sup>o</sup>, 12<sup>o</sup> anos, 2001, pág. 130-131) propõe para o 11<sup>o</sup> e 12<sup>o</sup> ano de escolaridade o Nível Elementar ou Avançado na matéria de

Badminton, podemos aferir que 28% (21 alunos) não se encontram em nenhum destes níveis. Uma das causas prováveis que possa justificar esta percentagem poderá derivar do modelo de periodização utilizado pelo grupo de EF na escola. O ensino desta matéria, durante um período médio de 6 semanas, em anos alternados, poderá não ser suficiente para os alunos consolidarem os conteúdos, uma vez que não existe uma regularidade de estímulos e do trabalho desenvolvido.

Comparando o género masculino e feminino, podemos verificar que 90% (27 alunos) dos rapazes cumpre os objetivos previstos no PNEF, ao passo que apenas 61% (28 alunas) das raparigas os atinge.

Com os dados recolhidos, ainda foi possível averiguar que 18% dos alunos (7) não se encontram no nível avançado, por não cumprir apenas um dos objetivos propostos dos critérios de classificação de níveis para o nível avançado e que apenas uma aluna de toda a amostra, não cumpriu nenhum dos objetivos propostos a observar.

*Tabela 3*  
*Nível de qualificação do domínio da matéria de Badminton – por competência*

Matéria de Badminton	Amostra Global (n=76)	Género	
		Rapazes (n=30)	Raparigas (n=46)
Competências Observadas	Total (%)	Total (%)	Total (%)
Executa o <u>serviço</u> , colocando o volante na zona de serviço adversária.	99	100	98
Executa o <u>clear</u> , procurando bater o volante para o fundo do campo.	91	100	80
Executa o <u>lob</u> , procurando bater o volante alto e para o fundo do campo.	61	83	43
Executa o <u>drive</u> , imprimindo uma trajetória tensa ao volante	50	83	28
Executa o <u>amortie</u> , procurando colocar o volante na zona imediatamente à rede.	26	57	7
Realiza com <u>intencionalidade</u> os batimentos.	33	70	9
<u>Desloca-se</u> com rapidez e oportunidade, recuperando rapidamente a posição de base.	20	47	2

Considerando as competências de Badminton observadas, podemos verificar que existe uma maior percentagem de alunos a realizar o serviço (99%) e o *clear* (91%). Já relativamente às competências que uma menor percentagem realiza, estes

foram os deslocamentos e recuperação da posição de base (20%), a execução do *amorti* (26%) e a intencionalidade dos batimentos (33%).

Verificando as competências de Badminton que uma menor percentagem de alunos realizou, podemos julgar que estes são fundamentais e a sua execução é importante para ir ao encontro do carácter competitivo da própria modalidade. Desta forma, considerando o Badminton um jogo de oposição, parece-nos fundamental um foco e ensino mais aprofundados destes conteúdos, de modo a evitar que os alunos encarem o jogo de Badminton como jogo de cooperação ou que exista um domínio descontextualizado de ações técnicas. Assim, a exercitação das ações técnicas em situações de maior complexidade irá permitir que aos alunos as aperfeiçoem em conjunto com os fundamentos táticos e melhorem conseqüentemente o desempenho geral no jogo, concorrendo para o objetivo e fundamentos do jogo de Badminton.

Os dados obtidos com este estudo, apesar de nos permitirem tirar algumas conclusões, são referentes apenas a uma matéria, o que impossibilita uma conclusão mais geral relativa ao domínio dos conteúdos práticos de EF. De acordo com o PNEF (10.º, 11.º e 12.º anos, 2001, pág. 44) a referência para o sucesso em EF para o ensino secundário baseia-se no facto de que o aluno deverá evidenciar competências de 3 níveis Introdução e 3 níveis Elementar nas matérias selecionadas. Posto isto, seria necessário a avaliação de mais matérias para averiguar de forma concreta se os resultados são satisfatórios ou não e concluir se os alunos dominam os conteúdos práticos de EF.

### 3.4.2 Conhecimentos Específicos de Educação Física

*Tabela 4*  
*Conhecimentos – resultados globais*

	Amostra Global (n=76)	Género		C/ Prática Desportiva Extraescolar (n=23)	S/ Prática Desportiva Extraescolar (n=53)
		Masculino (n=30)	Feminino (n=46)		
% Média de respostas corretas	54	58	51	61	49



Tabela 5

Conhecimentos - resultados globais de acordo com os blocos temáticos

Blocos Temáticos	Amostra		Género				C/ Prática		S/ Prática	
	Global (n=76)		Rapazes (n=30)		Raparigas (n=46)		Desportiva Extraescolar (n=23)		Desportiva Extraescolar (n=53)	
	% RC	% RI	% RC	% RI	% RC	% RI	% RC	% RI	% RC	% RI
Badminton	76	24	80	20	71	29	80	20	70	30
Atletismo	51	49	57	43	43	57	63	37	43	57
Andebol	60	40	61	39	55	45	61	39	61	39
Ginástica de Solo	67	33	74	26	63	37	72	28	65	35
Ginástica Acrobática	54	46	50	50	58	42	70	30	48	52
Ginástica de Aparelhos	36	64	38	62	34	66	54	46	28	72
Basquetebol	46	54	52	48	39	61	54	46	41	59
Outros Conhecimentos	41	59	43	57	40	20	47	53	39	61

Legenda: % RC - % média de respostas corretas | % RI - % média de respostas incorretas

Tabela 6

Conhecimentos - resultados da matéria de Badminton

Badminton	Amostra		Género				C/ Prática		S/ Prática	
	Global (n=76)		Rapazes (n=30)		Raparigas (n=46)		Desportiva Extraescolar (n=23)		Desportiva Extraescolar (n=53)	
Item (opção correta)	% RC	% RI	% RC	% RI	% RC	% RI	% RC	% RI	% RC	% RI
1- Um jogador apenas pontua quando está na posse do serviço. (F)	95	5	93	7	96	4	91	9	91	9
2- O serviço deve ser dirigido para a área diagonalmente oposta à do servidor. (V)	97	3	100	0	96	4	100	0	96	4
3- O lob é um gesto de batimento acima da cintura executado sem fletir o pulso ("ação de chicotada"). (F)	78	22	67	33	74	26	78	22	79	21
4- O smash é um gesto de batimento acima e à frente da cabeça executado com uma acentuada flexão do pulso. (V)	71	29	87	13	59	41	91	9	60	40
5- O batimento de amortie deve ser por cima e à frente da cabeça, acompanhado com uma desaceleração final do movimento, terminando com o braço batedor em extensão. (V)	80	20	83	17	74	26	74	26	79	21
6- Utiliza-se o smash para colocar o volante no solo do campo adversário ou obrigar a uma devolução deficiente do adversário. (V)	76	24	90	10	65	35	96	4	66	34
7- Utiliza-se o clear para colocar o volante numa zona próxima da rede. (F)	80	20	80	20	80	20	83	17	60	40
8- Em jogo de singulares, após bater o volante para uma determinada zona do campo adversário, devo posicionar-me sempre no centro do meu próprio campo. (F)	28	72	37	63	26	74	30	70	28	72
Total (média)	76	24	80	20	71	29	80	20	70	30

Legenda: % RC - % média de respostas corretas | % RI - % média de respostas incorretas

Tabela 7

## Conhecimentos - resultados da matéria de Atletismo

Atletismo	Amostra		Género				C/ Prática		S/ Prática	
	Global (n=76)		Rapazes (n=30)	Raparigas (n=46)			Desportiva Extraescolar (n=23)		Desportiva Extraescolar (n=53)	
Item (opção correta)	% RC	% RI	% RC	% RI	% RC	% RI	% RC	% RI	% RC	% RI
9- Na Corrida de Estafetas, a transmissão do testemunho pode ser feita em qualquer parte da pista. (F)	96	4	100	0	93	7	100	0	94	6
10- No Salto em Comprimento, o salto é válido se o atleta colocar o pé para além da tábua de chamada. (F)	89	11	83	17	93	7	100	0	83	17
11- No lançamento do peso, deve-se colocar o peso debaixo do queixo na base dos dedos e com o cotovelo bem afastado do tronco. (V)	51	49	73	27	37	63	74	26	42	58
12- Na Corrida de Barreiras, após a passagem da barreira "ataca-se" o solo pela parte posterior do pé (calcanhar). (F)	24	76	20	80	26	74	43	57	13	87
13- Na Corrida de Estafetas, a transmissão do testemunho com a técnica ascendente, é realizada de baixo para cima, em que o recetor coloca o membro superior em extensão para trás e com a palma da mão virada para cima. (F)	26	74	23	77	7	93	17	83	11	89
14- No Salto em Altura, a chamada pode ser realizada com os dois pés. (F)	46	54	47	53	46	54	65	35	38	62
15- No Triplo Salto, primeiro salto (hop) deve ser efetuado com o pé de chamada. (V)	49	51	63	37	39	61	70	30	40	60
16- No Lançamento do Dardo, o lançamento não é válido se o dardo cair pela parte anterior (cabeça). (F)	25	75	43	57	2	98	30	70	23	77
Total (média)	51	49	57	43	43	57	63	37	43	57

Legenda: % RC - % média de respostas corretas | % RI - % média de respostas incorretas

Tabela 8

## Conhecimentos - resultados da matéria de Andebol

Andebol	Amostra		Género				C/ Prática		S/ Prática	
	Global (n=76)		Rapazes (n=30)	Raparigas (n=46)			Desportiva Extraescolar (n=23)		Desportiva Extraescolar (n=53)	
Item (opção correta)	% RC	% RI	% RC	% RI	% RC	% RI	% RC	% RI	% RC	% RI
17- Um jogador em posse de bola, só pode efetuar dois passos seguidos sem driblar. (F)	51	49	40	60	59	41	52	48	51	49
18- É lançamento de canto quando a bola sai pela linha de baliza, tendo sido tocada pela última vez pelo guarda-redes. (F)	54	46	73	17	41	59	70	30	47	53
19- O drible deve ser feito através da permanente ação de flexão e extensão do pulso, de modo a evitar o "transporte de bola". (V)	83	17	80	20	85	15	78	22	75	25
20- O passe de ombro deve ser realizado com "armação do braço" e no final do movimento realizar a extensão do braço e flexão do pulso. (V)	71	29	63	37	76	24	78	22	68	32
21- A receção deve ser feita com as duas mãos em forma de concha, em que os polegares tocam um no outro, formando com os indicadores um "triângulo". (F)	29	75	20	80	28	72	17	83	30	70
22- Assim que a equipa recupera a posse de bola deve procurar de imediato realizar o contra-ataque. (V)	87	13	83	17	70	30	96	4	83	17
23- Em situação de jogador com posse de bola, devo atacar o espaço entre dois opositores ou fixar um adversário, para passar a bola a um companheiro desmarcado. (V)	70	30	83	17	61	39	65	35	72	28
24- Impedido o contra-ataque da equipa adversária, devo pressionar em marcação individual o portador de bola. (F)	32	68	43	57	24	76	35	65	66	34
Total (média)	60	40	61	39	55	45	61	39	62	38

Legenda: % RC - % média de respostas corretas | % RI - % média de respostas incorretas

Tabela 9

Conhecimentos - resultados da matéria de Ginástica de Solo

Ginástica de Solo	Amostra		Gênero				C/ Prática		S/ Prática	
	Global (n=76)		Rapazes (n=30)	Raparigas (n=46)			Desportiva Extraescolar (n=23)		Desportiva Extraescolar (n=53)	
Item (opção correta)	% RC	% RI	% RC	% RI	% RC	% RI	% RC	% RI	% RC	% RI
25- Um esquema/sequência deverá incluir rolagentos, posições de equilíbrio, posições de flexibilidade e elementos de ligação. (V)	89	11	90	10	89	11	87	13	87	13
26- Na execução do apoio facial invertido (pino de braços) deve-se iniciar o movimento na posição de afundo e apoiar as mãos no solo à largura dos ombros com os membros superiores em extensão. (V)	76	24	73	27	78	22	87	13	72	28
27- Na execução da roda, deve-se apoiar as mãos alternadamente no solo, colocando a segunda mão virada para a primeira. (F)	54	46	70	30	43	57	57	43	53	47
28- Para ajudar a execução do rolamento à frente, deve-se colocar uma mão na nuca, ajudando a flexão da cabeça (queixo ao peito) e a outra na parte anterior da coxa, de modo a auxiliar a projeção da bacia para a frente. (F)	50	50	63	37	41	59	57	43	47	53
<b>Total (média)</b>	<b>67</b>	<b>33</b>	<b>74</b>	<b>26</b>	<b>63</b>	<b>37</b>	<b>72</b>	<b>28</b>	<b>65</b>	<b>35</b>

Legenda: % RC - % média de respostas corretas | % RI - % média de respostas incorretas

Tabela 10

Conhecimentos - resultados da matéria de Ginástica Acrobática

Ginástica Acrobática	Amostra		Gênero				C/ Prática		S/ Prática	
	Global (n=76)		Rapazes (n=30)	Raparigas (n=46)			Desportiva Extraescolar (n=23)		Desportiva Extraescolar (n=53)	
Item (opção correta)	% RC	% RI	% RC	% RI	% RC	% RI	% RC	% RI	% RC	% RI
29- Na construção de uma coreografia não podem ser incluídos elementos gímnicos de Ginástica de Solo. (F)	70	30	53	47	83	17	83	17	64	36
30- O "Monte" é o elemento técnico de construção de uma figura em que o "base" sobe para o "volante". (F)	38	62	47	53	33	67	57	43	32	68
<b>Total (média)</b>	<b>54</b>	<b>46</b>	<b>50</b>	<b>50</b>	<b>58</b>	<b>42</b>	<b>70</b>	<b>30</b>	<b>48</b>	<b>52</b>

Legenda: % RC - % Respostas Corretas | % RI - % Respostas Incorretas

Tabela 11

Conhecimentos - resultados da matéria de Ginástica de Aparelhos

Ginástica de Aparelhos	Amostra		Gênero				C/ Prática		S/ Prática	
	Global (n=76)		Rapazes (n=30)	Raparigas (n=46)			Desportiva Extraescolar (n=23)		Desportiva Extraescolar (n=53)	
Item (opção correta)	% RC	% RI	% RC	% RI	% RC	% RI	% RC	% RI	% RC	% RI
31- Na execução do salto entre mãos no plinto, no voo deve-se elevar a bacia acima da linha dos ombros e apoiar as mãos na extremidade mais próxima do plinto, puxando os joelhos ao peito. (F)	22	78	30	70	17	83	35	65	19	81
32- Na execução do salto engrupado no minitrampolim deve-se puxar os joelhos ao peito na fase mais alta do voo, agarrando os joelhos com as mãos. (V)	49	51	47	53	50	50	74	26	38	62
<b>Total (média)</b>	<b>36</b>	<b>64</b>	<b>38</b>	<b>62</b>	<b>34</b>	<b>66</b>	<b>54</b>	<b>46</b>	<b>28</b>	<b>72</b>

Legenda: % RC - % média de respostas corretas | % RI - % média de respostas incorretas

Tabela 12

Conhecimentos - resultados da matéria de Basquetebol

Basquetebol	Amostra		Género				C/ Prática		S/ Prática	
	Global (n=76)		Rapazes (n=30)	Raparigas (n=46)			Desportiva Extraescolar (n=23)		Desportiva Extraescolar (n=53)	
Item (opção correta)	% RC	% RI	% RC	% RI	% RC	% RI	% RC	% RI	% RC	% RI
33- Um jogador só pode efetuar três passos com a bola nas mãos sem driblar. (F)	12	88	20	80	7	93	17	83	9	81
34- Um jogador pode efetuar dois dribles consecutivos. (F)	61	39	77	23	50	50	74	26	53	47
35- O drible de proteção é realizado à altura da cintura e protegendo a bola com o corpo. (F)	22	78	23	77	22	78	17	83	23	77
36- No lançamento na passada, o joelho a elevar-se deve ser o do lado da mão lançadora. (V)	53	47	63	37	24	76	48	52	34	66
37- No lançamento deve-se agarrar a bola com as duas mãos, à altura do queixo, colocando a mão lançadora atrás da bola. (F)	20	80	23	77	17	83	35	65	11	89
38- Se o jogador da tua equipa dribla na tua direção, deverás aclarar esse espaço para ser aproveitado pelo jogador com bola. (V)	78	22	80	2	76	24	87	13	70	30
39- O jogador com bola após passe a um companheiro desmarcado em posição mais ofensiva, corta para o cesto e caso não receba a bola, repõe o equilíbrio ofensivo. (V)	55	45	50	50	59	41	70	30	68	32
40- A defender, após lançamento para o cesto, deve-se colocar entre o adversário direto e o cesto para participar com vantagem (em antecipação) no ressalto defensivo. (V)	64	36	77	23	57	43	83	17	57	43
<b>Total (média)</b>	<b>46</b>	<b>54</b>	<b>52</b>	<b>48</b>	<b>39</b>	<b>61</b>	<b>54</b>	<b>46</b>	<b>41</b>	<b>59</b>

Legenda: % RC - % média de respostas corretas | % RI - % média de respostas incorretas

Tabela 13

Conhecimentos - resultados do bloco temático de Outros Conhecimentos

Outros Conhecimentos	Amostra		Género				C/ Prática		S/ Prática	
	Global (n=76)		Rapazes (n=30)	Raparigas (n=46)			Desportiva Extraescolar (n=23)		Desportiva Extraescolar (n=53)	
Item (opção correta)	% RC	% RI	% RC	% RI	% RC	% RI	% RC	% RI	% RC	% RI
41- São Capacidades Motoras Condicionais, a Resistência, Força, Velocidade, Flexibilidade e a Agilidade. (F)	3	97	7	93	0	100	9	91	0	100
42 - Fazer 3 sessões semanais de exercícios como andar, correr, nadar ou dançar, não são suficientes para melhorar a aptidão física e a diminuir problemas de saúde. (F)	83	17	70	30	91	9	100	0	75	25
43- Para o cálculo da frequência cardíaca manual (pulsações por minuto), conta-se o número de batimentos durante 10 segundos e multiplica-se por quatro. (F)	53	47	57	43	50	50	70	30	45	55
44 - Se durante a prática físico-desportiva sentir uma lesão muscular (dor intensa num determinado ponto do músculo afetado) deverá parar o exercício, massajar a zona afetada e aplicar calor (por exemplo, saco de água quente). (F)	38	62	50	50	30	70	30	70	43	57
45- A aptidão física é a capacidade de cada indivíduo para realizar as tarefas do seu dia-a-dia, de forma ativa e rigorosa, sem acumular fadiga excessiva. (V)	67	33	67	33	67	33	70	30	66	44
46- Praticar exercício físico permite transformar a massa gorda em massa muscular. (F)	9	91	13	87	7	93	13	87	8	92
47- As atividades anaeróbias estão associadas a esforços prolongados, de intensidade baixa e moderada. (F)	38	62	43	57	35	65	43	57	36	64
48- Para o desenvolvimento da aptidão física, devemos ter em conta o princípio de continuidade, ou seja, à medida que as capacidades motoras melhoram, é necessário aumentar a intensidade dos exercícios de forma progressiva e gradual. (F)	4	96	10	90	0	100	9	91	6	94
49- Nadar ou correr nos tempos livres, gerido pelo próprio praticante é considerado desporto de alto rendimento. (F)	57	43	60	40	54	46	57	43	58	42
50- O aumento do número de praticantes e o aparecimento de novas formas de desporto encontram-se intimamente ligados à evolução social em aspetos como o urbanismo, a poluição, o sedentarismo e os avanços tecnológicos. (V)	62	38	57	43	65	35	74	26	57	43
<b>Total (média)</b>	<b>41</b>	<b>59</b>	<b>43</b>	<b>57</b>	<b>40</b>	<b>20</b>	<b>47</b>	<b>53</b>	<b>39</b>	<b>61</b>

Legenda: % RC - % média de respostas corretas | % RI - % média de respostas incorretas

Tabela 14

Conhecimentos - resultados globais de acordo com o grau de dificuldade das questões

Grau de Dificuldade das Questões	Amostra		Gênero				C/ Prática		S/ Prática	
	Global (n=76)		Rapazes (n=30)		Raparigas (n=46)		Desportiva Extraescolar (n=23)		Desportiva Extraescolar (n=53)	
	% RC	% RI	% RC	% RI	% RC	% RI	% RC	% RI	% RC	% RI
Questões de Menor Dificuldade	57	43	60	40	55	45	64	36	53	47
Questões de Maior Dificuldade	48	52	55	45	44	56	58	42	47	53

Legenda: % RC - % média de respostas corretas | % RI - % média de respostas incorretas

Tabela 15

Conhecimentos – Estatística descritiva e inferencial das respostas corretas

% Respostas Corretas	Gênero		p.	Prática Desportiva		p.
	Rapazes (n=30)	Raparigas (n=46)		Extraescolar		
				Sim (n=23)	Não (n=53)	
% Média das Respostas Corretas	58	51	.001	61	49	.000
% Média das Respostas Corretas às Questões Simples	60	55	.032	64	53	.002
% Média das Respostas Corretas às Questões Complexas	55	44	.000	58	47	.000

Legenda: | p. - Pearson

Tabela 16

Conhecimentos – estatística descritiva e inferencial das matérias

Blocos Temáticos	Gênero		p.	Prática Desportiva		p.
	Rapazes (n=30)	Raparigas (n=46)		Extraescolar		
	(%RC)	(%RC)		Sim (n=23)	Não (n=53)	
Badminton	80	71	.088	80	70	.160
Atletismo	57	43	.010	63	43	.000
Andebol	61	55	.532	61	62	.366
Ginástica de Solo	74	63	.046	72	65	.302
Ginástica Acrobática	50	58	.323	70	48	.003
Ginástica de Aparelhos	38	34	.670	54	28	.002
Basquetebol	52	39	.851	54	41	.059
Outros Conhecimentos	43	40	.268	47	39	.034

Legenda: %RC - % média de respostas corretas | p. – Pearson

### 3.4.2.1 Resultados Globais

Considerou-se que para os alunos terem um nível satisfatório de conhecimentos específicos de EF, deverão apresentar um mínimo de 50% de respostas corretas. Podemos verificar que da amostra total de 76 alunos, a média da percentagem de respostas corretas foi de 54%, concluindo-se assim que os conhecimentos médios dos alunos se situam no nível requerido como satisfatório (CF Tabela 4).

Diferenciando por género, pode-se aferir que os rapazes obtiveram uma média de 58% de respostas corretas, um valor superior aos 51% apresentados pelas raparigas (CF Tabela 4). Fazendo a análise estatística destes dados, foi possível encontrar diferenças estatisticamente significativas na percentagem de respostas corretas total, entre géneros (CF Tabela 15).

Verificou-se ainda, que dos 27 alunos (36% da amostra total) que obtiveram pontuações com percentagens inferiores a 50%, 22 (81%) eram raparigas e 5 (19%) eram rapazes.

Face aos resultados obtidos, podemos concluir que as raparigas apresentaram piores resultados, ou seja, mostraram um nível mais baixo de conhecimentos específicos de EF. Considerando que, como referem alguns estudos (Kilpatrick, Hebert & Bartholomew, 2005; Raposo, Fernandes, Karteroliotis, Teixeira & Lázaro, 2007; Solmon, 2014; Chen, Dai & Gao, 2017), o género feminino tende a apresentar um menor interesse e predisposição para a prática físico-desportiva e para a disciplina de EF, é necessário procurar estratégias para as motivar e manter cativadas para esta prática. Desta forma, sugerimos a apresentação de objetivos a curto e longo prazo (orientações reais para os alunos) por parte dos professores de EF, como forma possível de motivar e de despertar o seu interesse e conseqüentemente maior vontade de adquirir conhecimentos e competências (Bento, 2003).

Ao realizar os questionários esperávamos obter maiores percentagens de respostas corretas, de forma global. Assim os 54% obtidos não foram de encontro às nossas expectativas iniciais. Uma possível justificação dos resultados relativamente baixos obtidos poderá estar relacionada com a reduzida falta de empenho e interesse dos alunos nas aulas de EF, uma vez que a nota da disciplina já não está englobada na média final do ensino secundário. Para tentar contrariar estes resultados, poderão ser a realizados testes teóricos no final de uma UD, como forma de obrigar o aluno a

um nível maior de atenção e empenho nas aulas, bem como um estudo mais detalhado fora destas, como forma de adquirir e/ou consolidar conhecimentos relativos à disciplina de EF.

#### 3.4.2.2 Matérias

Das oito matérias analisadas no questionário, pode-se verificar que, em termos globais, o “Badminton” e a “Ginástica de Solo” apresentaram os melhores resultados, com 75% e 67% de respostas corretas, respetivamente (CF Tabela 5). No caso do “Badminton”, uma possível justificação para estes resultados poderá ser o facto de esta ser a matéria que estava a ser lecionada no momento de aplicação dos questionários, estando assim os seus conteúdos mais presentes, o que poderá ter influenciado um maior número de respostas corretas pelos alunos. Já no caso da “Ginástica de Solo”, poderá derivar do facto de esta ser uma das matérias mais vezes abordada do 5º ao 12º ano.

Por outro lado, as matérias em que os alunos apresentaram menores percentagens de respostas corretas foram “Outros Conhecimentos” (41%) e “Ginástica de Aparelhos” (36%) (CF Tabela 5). Os fracos resultados observados na “Ginástica de Aparelhos” poderão ser devido ao facto desta ser uma matéria pouco abordada do 5º ao 12º ano (ao contrário da “Ginástica de Solo”). Relativamente aos “Outros Conhecimentos”, o problema passará principalmente por estes não serem abordados de todo pelos professores de EF ou, quando abordados de forma integral nas aulas, serem vagos, não tendo o grupo disciplinar de EF, como referido anteriormente, uma orientação para a lecionação deste tipo de conteúdos e conhecimentos. Porém, as matérias referentes às sub-áreas “Desenvolvimento das Capacidades Motoras Condicionais e Coordenativas”; “Desenvolvimento e Manutenção da Condição Física” e “Estruturas e Fenómenos Sociais Extraescolares” são matérias nucleares da EF e a sua aprendizagem é fundamental para conceber aos alunos conhecimentos, atitudes e competências para a aquisição e manutenção de hábitos de AF na vida adulta (Gouveia, Gouveia & Freitas, 2014 e Fernandes et al., 2014).

Verificou-se ainda que os rapazes tiveram uma maior percentagem de respostas corretas no “Badminton” (79%), “Ginástica de Solo” (74%) e “Andebol” (61%), enquanto que as raparigas obtiveram melhores resultados no “Badminton” (72%), “Ginástica de Solo” (63%) e “Ginástica Acrobática” (58%) (CF Tabela 5).

Relativamente aos piores resultados, os rapazes obtiveram menores percentagens de respostas corretas em “Ginástica Acrobática” (50%), “Outros Conhecimentos” (44%) e “Ginástica de Aparelhos” (38%). Já as raparigas, em “Outros Conhecimentos” (40%), “Basquetebol” (37%) e “Ginástica de aparelhos” (35%) (CF Tabela 5).

Apesar dos dados acima referidos, podemos verificar que, entre géneros, apenas existem diferenças estatisticamente significativas na percentagem de respostas corretas às matérias de “Atletismo” e “Ginástica de Solo” (CF Tabela 16).

#### 3.4.2.3 Grau de Dificuldade das Questões

Considerando o grau de dificuldade das questões, a análise dos dados obtidos permitiu averiguar que do total das respostas corretas, 62% eram relativos a questões simples e 38% relativos a questões complexas. Desta forma, pode-se pôr a hipótese de que o alcance do ensino dos conteúdos não vai muito para além dos conceitos e conhecimentos mais simples.

Das 29 questões simples, os alunos acertaram em média 57% (CF Tabela 14). Quanto às 21 questões complexas, os alunos acertaram em média, menos de metade (48%) (CF Tabela 14).

Relativamente a estes resultados, as nossas expetativas iniciais passavam uma maior percentagem de respostas corretas às questões simples, ao passo que a percentagem de respostas corretas às questões complexas não se desviou da nossa previsão inicial.

Apesar de, no geral, a percentagem de respostas corretas às questões simples ser maior do que às questões complexas, como esperado, existem casos em que os alunos acertaram uma maior percentagem às questões complexas do que às simples (20% dos alunos). Embora a dificuldade tenha sido definido tendo em conta os conteúdos propostos pelo PNEF para cada nível, esta pode ser subjetiva e variável de aluno para aluno. Como exemplos, podemos verificar a questão simples (“33- No



Basquetebol, um jogador só pode efetuar três passos com a bola nas mãos sem driblar” (F)) em que 12% dos alunos acertaram, ao passo que à questão complexa (“23- No Andebol, em situação de jogador com posse de bola, devo atacar o espaço entre dois opositores ou fixar um adversário, para passar a bola a um companheiro desmarcado” (V)) acertaram 70% dos alunos.

Distinguindo géneros, podemos concluir que o sexo masculino acerta em média mais respostas simples e complexas (60% e 55%, respetivamente), comparando aos 55% e 44% do sexo feminino (CF Tabela 14). Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre estas variáveis (CF Tabela 15), podendo-se deduzir que o género teve influência na percentagem de respostas corretas (globais, simples e complexas) no questionário aplicado.

#### 3.4.2.4 Prática Desportiva Extraescolar

Relativamente à variável da prática desportiva extraescolar, pode-se aferir que os alunos que praticam atividade desportiva extraescolar apresentaram em média 61% de respostas corretas. Por outro lado, os alunos que não praticam atividade desportiva extraescolar apresentaram em média 49% de respostas corretas, não atingindo assim o nível requerido como satisfatório (CF Tabela 4).

Assim, quem pratica atividade desportiva extraescolar apresenta melhores resultados, tanto ao nível de todas as matérias analisadas (CF Tabela 5), como ao nível do grau de dificuldade das questões (CF Tabela 14).

Verificou-se também a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as percentagens de respostas corretas total, às questões simples e questões complexas e a prática desportiva extraescolar (CF Tabela 15).

Relativamente à relação entre a percentagem de respostas corretas às diferentes matérias e a prática desportiva extraescolar, podemos aferir que existem diferenças estatisticamente significativas nas matérias de “Atletismo”, “Ginástica Acrobática”, “Ginástica de Aparelhos” e “Outros Conhecimentos” (CF Tabela 16). Esta relação é particularmente visível ao nível de “Outros Conhecimentos”, que como referida anteriormente, é pouco ou nada abordada pelos professores nas aulas de EF, sendo

possível que os alunos adquiram este tipo de conhecimentos num contexto extraescolar.

Com os resultados obtidos dos alunos sem prática desportiva extraescolar, podemos verificar que estes não atingem o nível requerido como satisfatório (CF Tabela 4). Podemos deduzir que este tipo de alunos retém apenas cerca de metade dos conhecimentos específicos de EF, ou a forma como é conduzida a aprendizagem destes conhecimentos nas aulas de EF, apenas permite a retenção de metade destes conhecimentos.

No entanto, podemos especialmente verificar um nível baixo de conhecimentos no bloco temático “Outros Conhecimentos” (CF Tabela 5 e 13), existindo mesmo diferenças estatisticamente significativas entre os alunos com e sem prática desportiva extraescolar (CF Tabela 16), como já fora referido anteriormente. Estando estes alunos no fim de escolaridade, e pretendendo a sociedade e a comunidade profissional da EF que estes sejam autónomos e adquiram hábitos de AF regular ao longo da vida, estes baixos resultados são algo contraditórios à influência que se pretende que a EF Escolar tenha sobre este nível de conhecimentos e a consequente promoção de autonomia nos alunos.

Desta forma, é necessário uma abordagem mais aprofundada destes conhecimentos na disciplina de EF, para que a EF Escolar, por si só (sem influências externas ao contexto escolar), permita a aprendizagem de conhecimentos e competências para a aquisição e manutenção de hábitos de AF na vida adulta, ou seja, a formação de cidadãos fisicamente educados.

Em suma, podemos concluir que a prática desportiva extraescolar tem uma grande influência na aquisição e nível de conhecimentos dos alunos.

### 3.5 Síntese Conclusiva

Das principais conclusões relativas ao domínio das matérias, nomeadamente da observação da matéria de Badminton, pôde-se destacar o facto de que 72% (55 alunos) da amostra global se encontra, no mínimo, no nível Elementar, verificando-se ainda que uma percentagem significativa de alunos (28%) se encontravam no nível Não Elementar. Relativamente aos conteúdos da matéria de Badminton, podemos concluir que é necessário o ensino e a exercitação das ações técnicas em situações de maior complexidade, de modo a que o desempenho geral dos alunos concorra para o objetivo e fundamentos do jogo de Badminton.

Considerando ainda os resultados obtidos, estes impedem uma conclusão mais concreta relativa ao domínio dos conteúdos práticos de EF por parte dos alunos, uma vez que, como anteriormente referido, é necessário a avaliação de um maior número de matérias para se apurar se os resultados são satisfatórios ou não.

Relativamente ao domínio dos conhecimentos específicos de EF, podemos concluir que os conhecimentos médios dos alunos se situam no nível requerido como satisfatório. Apesar disto, consideramos que o nível de conhecimentos pode e deve ser melhorado.

Neste sentido, como forma possível de melhorar os resultados, sugerimos a realização de testes teóricos, na tentativa de promover maior empenho e estudo por parte dos alunos e, conseqüentemente, a aquisição e consolidação dos conhecimentos da disciplina. Os professores poderão ainda optar, tal como é sugerido nas orientações metodológicas do PNEF (PNEF 10.º, 11.º e 12.º anos, 2001, pág.30), para além de considerar a aprendizagem de conhecimentos de forma integrada nas aulas, por promover uma ou duas sessões teóricas, ou ainda trabalhos de projetos e de grupo, tendo o propósito de abordar e trabalhar especificamente este tipo de conteúdos. Esta poderá ser uma estratégia importante a ser desenvolvida pelos professores de EF, uma vez que o ensino não se deve limitar à formação de habilidades motoras e aquisição de capacidades, mas também deve promover a aprendizagem de conhecimentos (Bento, 2003).

Foi ainda possível concluir que o género feminino, comparativamente ao género masculino, apresentou piores resultados, comprovados estatisticamente,

acertando uma menor percentagem de respostas corretas global, de respostas às questões simples e também às questões complexas.

Por último, pôde-se concluir que a prática desportiva extraescolar teve influência nos resultados do questionário. Os alunos que praticam atividade desportiva fora do contexto escolar apresentam melhores resultados a nível global, mas também a nível das respostas simples e complexas, ao passo que os alunos em que a única atividade desportiva é promovida pela EF escolar não atingiram em média 50% de respostas corretas. Perante os resultados obtidos, podemos verificar que a EF Escolar, por si só, não é suficiente para que os alunos adquiram conhecimentos específicos, requeridos como satisfatórios.

Desta forma, com as conclusões retiradas, consideramos que seja importante que a escola passe a encarar a aprendizagem destes conhecimentos de outra forma, podendo mesmo o grupo de EF criar linhas orientadoras para o ensino deste tipo de conteúdos pelos professores de EF.

Como limitações deste estudo, podemos apontar a impossibilidade de generalizar os resultados obtidos, devido à amostra reduzida; a representatividade reduzida das matérias como forma de apurar o domínio dos conteúdos práticos de EF; a inexperiência do observador, que poderá ter condicionado e influenciado o registo dos comportamentos observados, na recolha de dados; e a subjetividade existente em vários momentos do estudo, como por exemplo no grau de dificuldade das questões do questionário aplicado.

Apesar das conclusões retiradas deste estudo, não foi possível encontrar outros estudos na literatura com os quais fosse possível comparar os resultados obtidos. Desta forma, será necessária a realização de mais estudos neste âmbito, para retirar conclusões mais concretas.

Este estudo é parte de um trabalho mais vasto, estando mais completo com os dados e resultados obtidos nos estudos desenvolvidos pelos nossos colegas do NEEF. Só desta forma, será possível apurar a qualidade das aprendizagens de EF no âmbito da EF escolar.

## CONCLUSÕES

Passado este ano e fazendo uma retrospectiva do EP, consideramos que foi um período intenso, com uma carga de trabalho elevada e bastante exigente. Porém, a sua realização foi muito enriquecedora, permitindo-nos uma profunda aprendizagem, uma aquisição de conhecimentos, competências e experiência na prática de ensino de EF, providenciando-nos, assim, um desenvolvimento pessoal e profissional.

As fragilidades iniciais foram significativas, resultado da inexperiência própria de quem está a começar uma atividade profissional. Contudo, como minuciosamente se explica ao longo deste relatório, houve sempre um trabalho apurado de análise e reflexão das atividades desenvolvidas e das dificuldades que foram surgindo, no sentido de corrigir e melhorar, dia após dia, a prática profissional. Para isso, para além de todo o estudo individual realizado, muito contribuíram o professor orientador e o NEEF, através do trabalho colaborativo, da partilha de opiniões, da transmissão de conhecimentos e da análise crítica a todo o trabalho desenvolvido. Por outro lado, a elaboração deste Relatório de Estágio veio reforçar a importância da análise crítica e da reflexão aprofundada sobre o trabalho desenvolvido, para perceber o que foi realizado, como e porquê, para além de sistematizar as dificuldades que foram surgindo e o modo como foram superadas e apurar as oportunidades de melhoria conducentes a um exercício eficaz da docência de EF.

Conceitos e conteúdos que eram vagos no início são-nos agora mais familiares. Desta forma, sentimo-nos mais capazes de planear o trabalho da disciplina de EF, de realizar uma intervenção pedagógica e uma avaliação adaptadas e ajustadas ao contexto específico de uma escola e de uma turma.

A realização do estudo no âmbito do aprofundamento do tema/problema permitiu-nos retirar conclusões quanto ao domínio dos conteúdos práticos da matéria de Badminton e quanto aos conhecimentos específicos de EF.

No que diz respeito aos conteúdos da matéria de Badminton, podemos constatar que é necessário o ensino e a exercitação das ações técnicas em situações de maior complexidade, de modo a que o desempenho geral dos alunos vá ao encontro do objetivo e dos fundamentos do jogo de Badminton.

Por outro lado, relativamente ao domínio dos conhecimentos, verificámos que os alunos da amostra apresentaram um nível médio de conhecimentos específicos de EF. Porém, consideramos que este nível pode e deve ser melhorado. Com efeito, tendo os conhecimentos um lugar de relevo no currículo de EF, podendo verificar no PNEF que estes se encontram presentes na definição de EF, nas finalidades, nos objetivos gerais e nos objetivos de cada matéria para cada ciclo, consideramos que o ensino e aprendizagem dos mesmos deverão ser encarados de outra forma pelo grupo de EF da Escola. Assim, cabe aos professores apostar numa lecionação mais aprofundada dos conhecimentos específicos de EF, para que o ensino da disciplina na Escola vá ao encontro das finalidades e objetivos da mesma.

Em suma, ao longo do EP deparámo-nos com variadas dificuldades, mas foi evidente não só o esforço que fizemos para as superar, como também a resiliência que demonstrámos e que nos permitiu recuperar perante as adversidades encontradas. Embora existindo ainda muito espaço para melhoria da prática docente, consideramos que terminamos este ano com os conhecimentos e competências que nos permitirão exercer um ensino eficaz de EF.

## BIBLIOGRAFIA

- Almeida, L. & Freire, t. (1997). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Coimbra: APPORT.
- Bailey, R. (2006). Physical Education and Sport in Schools: A Review of Benefits and Outcomes. *Journal of School Health*, Vol.76 (8), 397-401.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Caetano, A. & Silva, M. (2009). Ética profissional e Formação de Professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação* (N.º8), 49-60.
- Carreiro da Costa, F., Quina, J., Diniz, J. & Piéron, M. (1996). Feedback pedagogique: Analyse de l'information évoqué lors de seances d'éducation physique. *Revue de l'Education physique*, Vol. 36 (2), 75-82.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF nº11*, 135-151.
- Chen, H., Dai, J. & Gao, Y. (2017). Measurement invariance and latent mean differences of the Chinese version physical activity self-efficacy scale across gender and education levels. *Journal of Sport and Health Science*, 0 (0), 1-9.
- Coutinho, M.C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teorias e Práticas*. Coimbra: Almedina.
- Crum, B. (1993). A Crise de Identidade da Educação Física Ensinar ou não Ser, eis a Questão. *Boletim SPEF, n.º 7 /8*, pp. 133-148.
- Despacho Normativo 98-A/92, de 20 de Junho. (1992). In *Diário da República n.º 140/1992, 1º Suplemento, Série I-B*. Ministério da Educação. Retrieved from <https://dre.tretas.org/dre/43823/despacho-normativo-98-A-92-de-20-de-junho>
- Ennes, F., Ugrinowitsch, H., Vieira, M. & Benda, R. (2012). Efeitos da interação entre demonstração, instrução verbal e frequência relativa de Conhecimento de Resultados (CR) na aquisição de habilidades motoras. *Brazilian Journal of Motor Behavior*, Vol. 7 (nº1), 17-24.

- Estrela, M. (2010). *Profissão Docente - Dimensões Afectivas e Éticas*. Areal Editores.
- Fernandes, L. et al. (2014). Paradigmas da Avaliação no Ensino Secundário: ao Serviço da Excelência ou da Aprendizagem? *Problemáticas da Educação Física I*.
- Ferreira-Santos, F. (2011). Citação de fontes na escrita científica: guia de estudo. (Lab Report n.3).
- Gomes, H. et al. (2014). Avaliação Formativa/Sumativa: O Paradigma Atual. *Problemáticas da Educação Física*.
- Gonçalves, F., Fernandes, M., Gaspar, A., Oliveira, R. & Gouveia, E. (2014). A Avaliação Diagnóstica em Educação Física: uma Abordagem Prática a Nível Macro. *Problemáticas da Educação Física I*.
- Gouveia, E, Gouveia, B. & Freitas, D. (2014). Contributos da Educação Física para a Aptidão ao Longo da Vida. *Problemáticas da Educação Física I*, 184-189.
- Green, K. (2014). Mission impossible? Reflecting upon the relationship between physical education, youth sport and lifelong participation. *Sport, Education and Society, Vol. 14*, 357-375.
- Gulías, R. & Gutiérrez, D. (2011). El evaluador competente: conocimientos y recursos que necesita el docente para evaluar. *Competencias básicas: las competencias del docente*, Universidade de Castilla la Mancha.
- Januário, N., Rosado, A. & Mesquita, I. (2008). Retenção da Informação em aulas de Educação Física em função das características dos alunos. Conference: Book of Proceedings. XII Congresso de Ciências do Desporto e Educação Física dos Países de Língua Portuguesa. Paz, Direitos Humanos e Inclusão Social.
- Kilpatrick, M., Hebert, E. & Bartholomew, J. (2005). College Student's Motivation for Physical Activity: Differentiating Men's and Women's Motives for Sport Participation and Exercise. *Journal of American College Health, 54 (2)*, 87-94.
- Lloyd, R. & Smith, S. (2010). Feeling Flow Motion in Games and Sports. In J. Butler & L. Griffin, *Teaching Games for Understanding: Moving Globally* (pp. 89-103). United States: Human Kinetics.



- Matos, Z. & Graça, A. (2016). Jorge Olímpio Bento, o pedagogo do desporto. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto* (S1), 52-64.
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R. & Damásio, A. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Exedra*, nº6.
- Mendes, R., Godinho, M. & Chiviakowsky, S. (1997). Informação de retorno sobre o resultado e aprendizagem. *Boletim Spéf*, vol. 15/16, 25-37.
- Ministério da Educação. (2001). Programa Nacional de Educação Física - 10º, 11º e 12º Anos.
- Ministério da Educação. (2001). Programa Nacional de Educação Física (Reajustamento) - Ensino Básico 3º Ciclo.
- Neto, J. (2014). *Preparar para ganhar* (1ª ed.). Prime Books.
- Onofre, M. (2017). A Qualidade da Educação Física como Essência da Promoção de uma Cidadania Ativa e Saudável. *Retos* (n.31).
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE.
- Piéron, M. (2004). Estilo de vida, prática de atividades físicas e esportivas, qualidade de vida. *Fitness & Performance Journal*, Vol.3 (n.1), 10-17.
- Prieto, J. (2008). *Evaluacion de los Aprendizajes - Un enfoque basado en competencias*. México: Pearson Educación.
- Quina, J. (2009). *A Organização do Processo de Ensino em Educação Física*. Instituto Politécnico de Bragança.
- Raposo, J., Fernandes, M., Karteroliotis, K., Teixeira, C. & Lázaro, J. (2007). Motivation in physical education: the differentiated effect of gender, age and sport's involvement. In C. C. Gonçalves, *Sport and Education - Tribute to Martin Lee* (pp. 122-138). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Ribeiro, A. (1999). *Desenvolvimento Curricular* (8ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, L. (1999). Tipos de Avaliação. In *Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Texto Editora.

- Rink, J. (2008). Physical Education - The purpose of Physical Education. In S. Mathison & E. Wayne Ross, *Battleground Schools* (Vol. 2, pp. 483-489).
- Rosado, A. & Colaço, C. (2002). Critérios Gerais de Conceção de Sistemas e Instrumentos de Avaliação: Aplicação à Educação Física e às Ciências do Desporto. In *Avaliação das Aprendizagens: fundamentos e aplicação no domínio das atividades físicas*. Lisboa: Omniserviços.
- Rosado, A. & Silva, C. (1999). Conceitos Básicos sobre Avaliação das Aprendizagens. *Estudos de Pedagogia do Desporto*, nº 6. Edições FMH, 21-44.
- Rosado, A. (1990). A Disciplina nas Classes de Educação Física. *Revista Horizonte*, Nº 38, 47 - 55.
- Sá, P., Melo, R., Gonçalves, F. & Resende, R. (2014). Análise aos Níveis de Satisfação dos Alunos nas aulas de Educação Física. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 75 - 81.
- Sarmiento, P. et al. (1999). A Supervisão Pedagógica em Educação Física. *INOVAÇÃO*.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a Enseñar La Educación Física*. Barcelona: INDE .
- Silva, E., Fachada, M. & Nobre, P. (2016). *Guia de Estágio Pedagógico e Relatório de Estágio 2016-17 e Regulamento de Estágio Pedagógico*.
- Simões, J., Fernando, C. & Lopes, H. (2014). Avaliar em Educação Física - A Necessidade de um Quadro Conceptual. *Problemáticas da Educação Física I*.
- Solmon, M. (2014). Chapter Four - Physical Education, Sports, and Gender in Schools. In *Advances in Child Development and Behavior* (Vol. 47, pp. 117-150).
- Tan, C., Chow, J. & David, K. (2012). How does TGuF work? *Physical Education and Sport Pedagogy, examining the relationship between learning design in TGfU and a nonlinear pedagogy*, 17:4, 331-348.
- Tani, G., Bruzi, A., Bastos, F. & Chiviacowsky, S. (2011). The study of demonstration in motor learning: State of the art, challenges, and perspectives. *Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano*, Vol. 13 (nº5), 392-403.

- Torrado, P., Martins, J., Rendeiro, P., Marques, A. & Carreiro da Costa, F. (2015). Atividade Física na Adolescência: a importância do apoio e dos níveis de atividade física dos amigos. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, Vol.12 (n.2), 297-303.
- UNESCO. (2014). Diretrizes em Educação Física de Qualidade.
- Vieira, F. & Carreiro da Costa, F. (2012). As orientações educacionais dos professores de Educação Física e a promoção de um estilo de vida ativo. In J. A. Moreira, A. Gomes Ferreira & A. Mendes (Org.s), *Rumos Pedagógicos da Educação Física em Portugal* (pp. 41-63). Santo Tirso: Facto Editores.
- Vilar, L., Castelo, J. & Araújo, D. (2010). Pressupostos para a Conceptualização do Exercício de Treino de Futebol. *Revista Gymnasium*, 121-142.

## ANEXOS

## Anexo I – Matriz Curricular Grupo de EF da ESL (distribuição das modalidades por ano de escolaridade)

	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11	12º	
<b>Condição Física</b>	Abordada em todos os anos								
<b>Jogos</b>	X	Abordado em todos os anos letivos							
<b>Futebol/Futsal</b>	X		X		X		2 modalidades à escolha	2 modalidades à escolha	
<b>Basquetebol</b>		X		X		X			
<b>Voleibol</b>		X	X			X			
<b>Andebol</b>				X	X				
<b>Tag Rugby</b>		X			X				
<b>Gin Solo</b>	X	X	X			X	1 modalidade à escolha	1 modalidade à escolha	
<b>Gin Aparelhos</b>									
<b>Gin Acrobática</b>					X				X
<b>Atletismo</b>	X	X		X		X			
<b>Natação</b>	X	X	X		X		1 modalidade à escolha	1 modalidade à escolha	
<b>Dança<sup>1</sup></b>			X	X					
<b>Raquetes</b>	X		X Badminton		X Badminton	X Ténis	X	X	
<b>Atividades de exploração da natureza<sup>2</sup></b>				X		X			
<b>Opção<sup>3</sup></b>	X	X	X	X	X	X	X	X	

<sup>1</sup> – Dança moderna; Dança clássica; Danças tradicionais; Danças sociais; Dança aeróbica

<sup>2</sup> – Escalada e Rappel; Orientação; Montanhismo; BTT/Cicloturismo; Campismo

<sup>3</sup> – Corfebol; Râguebi; Softebol/Basebol; Ginástica Rítmica; Luta; Judo; Atividades desportivas adaptadas; Jogos tradicionais; Polo Aquático; Golfe;

## Anexo II – Ficha de Caracterização de Turma

# INQUÉRITO

Este inquérito foi realizado, pelo Núcleo de Estágio de Educação Física da Escola Secundária da Lousã, no âmbito da disciplina de estágio pedagógico, visando os seguintes aspectos:

- Conhecer melhor cada um dos alunos;
- Conhecer melhor a turma;
- Fornecer dados para o estudo de turma.

## I – Identificação do Aluno

1. Nome: \_\_\_\_\_  
2. Ano: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ N.º \_\_\_\_\_  
3. Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ 4. Idade: \_\_\_\_ anos 5. Sexo: F \_\_\_\_ M \_\_\_\_  
6. Naturalidade: \_\_\_\_\_  
7. Residência: \_\_\_\_\_ Código Postal: \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_  
Localidade: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

## II – Encarregado de Educação

1.1. Pai \_\_\_\_ 1.2. Mãe \_\_\_\_ 1.3. Outros \_\_\_\_  
(Preenche o ponto 2 apenas no caso da tua opção anterior ser “Outros”)  
2.1. Nome: \_\_\_\_\_  
2.2. Grau de parentesco: \_\_\_\_\_ 2.3. Profissão: \_\_\_\_\_  
2.4. Residência: \_\_\_\_\_ Código Postal: \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_  
Localidade: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

## III – Situação familiar

1. Nome do pai: \_\_\_\_\_  
2. Idade: \_\_\_\_ anos Profissão: \_\_\_\_\_  
3. Nome da mãe: \_\_\_\_\_  
4. Idade: \_\_\_\_ anos Profissão: \_\_\_\_\_  
5. Pais Separados: Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_ 7. Falecido(s)- Pai \_\_\_\_ Mãe \_\_\_\_  
6. Número de irmãos: 0 \_\_\_\_ 1 \_\_\_\_ 2 \_\_\_\_ 3 \_\_\_\_ 4 \_\_\_\_ Outros \_\_\_\_  
6.1. Idades por ordem crescente: \_\_\_\_\_

## IV – Vida Escolar

1. Já reprovaste? Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_  
2. Se respondeste **sim** à questão anterior, indica em que ano(s):

	N.º de vezes	
Primeiro Ciclo	1ºAno	
	2º Ano	
	3º Ano	
	4ºAno	
Segundo Ciclo	5ºAno	
	6ºAno	
Terceiro Ciclo	7ºAno	
	8ª Ano	
	9º Ano	

## Anexo II – Ficha de Caracterização de Turma

### V – Deslocação para a escola

1. Para vires para a escola desloca-te:

A pé		
De mota		
De carro		
De bicicleta		
Em transportes públicos		Qual?

2. Quanto tempo demoras na deslocação de tua casa para a escola?

-15m \_\_\_ 15m \_\_\_ 30m \_\_\_ 45m \_\_\_ 1h \_\_\_ +1h \_\_\_

### VI – Saúde e Hábitos de Higiene

Responde apenas **sim** ou **não** às questões que se seguem:

1. Ouves bem? \_\_\_\_\_ 2. Vês bem? \_\_\_\_\_
3. Sofres de alguma doença permanente? \_\_\_\_\_ Qual? \_\_\_\_\_
4. Se necessitas de cuidados especiais de saúde, indica-os \_\_\_\_\_
5. Costumas tomar banho após a actividade física (Treino, aulas de Ed. Física): Sim \_\_\_ Não \_\_\_
6. Quantas refeições fazes por dia? \_\_\_\_\_
7. Sentes que fazes uma alimentação adequada à tua idade? \_\_\_\_\_

### VII – Educação Física/Actividades Desportivas

1. Gostas da disciplina de Educação Física? Sim \_\_\_ Não \_\_\_

Porquê? \_\_\_\_\_

2. Tiveste Educação Física nos anos anteriores?

2.1. Sim, em todos \_\_\_

2.2. Não \_\_\_ 2.2.1 Em quais? 5º \_\_\_ 6º \_\_\_ 7º \_\_\_ 8º \_\_\_ 9º \_\_\_

2.2.2. Qual a razão? \_\_\_\_\_

3. Quais destas modalidades já praticaste nas aulas de EF?

Andebol \_\_\_ Futebol \_\_\_ Voleibol \_\_\_ Basquetebol \_\_\_ Râguebi \_\_\_ Badminton \_\_\_

Dança \_\_\_ Atletismo \_\_\_ Ginástica \_\_\_ Corfebol \_\_\_

Outro(s) \_\_\_\_\_

4. Em quais destas modalidades sentiste mais dificuldades?

5. Indica uma modalidade/actividade desportiva que gostarias de praticar nas aulas de EF: \_\_\_\_\_

6. Tens ou tiveste alguma prática desportiva fora da escola? Sim \_\_\_ Não \_\_\_

7. Se respondeste **sim** à questão anterior indica qual a modalidade(s) que praticas ou praticaste \_\_\_\_\_

8. És federado nessa modalidade? Sim \_\_\_ Não \_\_\_

9. Tens algum problema de saúde que te impossibilite de uma prática regular das aulas de Educação física? Sim \_\_\_ Não \_\_\_. Se **sim**, qual? \_\_\_\_\_

Obrigado pela tua colaboração!

Anexo III – Modelo de Plano de Aula



**Plano de Aula**

<b>Professor(a):</b>		<b>Data:</b>	<b>Hora:</b>
<b>Ano/Turma:</b>	<b>Período:</b>	<b>Local/Espaço:</b>	
<b>Nº da aula:</b>	<b>U.D.:</b>	<b>Nº de aula / U.D.:</b>	<b>Duração da aula:</b>
<b>Nº de alunos previstos:</b>		<b>Nº de alunos dispensados:</b>	
<b>Função didática:</b>			
<b>Recursos materiais:</b>			
<b>Objetivos da aula:</b>			

Tempo		Objetivos específicos	Descrição da tarefa / Organização	Componentes Críticas/ Critérios de Êxito	Estratégias / Estilos / Modelos de Ensino
T	P				
<b>Parte Inicial da Aula</b>					
<b>Parte Fundamental da Aula</b>					
<b>Parte Final da Aula</b>					

**Fundamentação/Justificação das opções tomadas (tarefas e sua sequência):**



## Anexo IV – Níveis propostos pelo PNEF (10.º,11.º e 12.º anos, 2001) para o 11.º e 12.º anos para a matéria de Badminton

### NÍVEL ELEMENTAR

*O aluno:*

1 - Coopera com os companheiros, nas diferentes situações, escolhendo as acções favoráveis ao êxito pessoal e do companheiro, aceitando as indicações que lhe dirigem, bem como as opções e falhas dos seus colegas, e dando sugestões que favoreçam a sua melhoria.

2 - Conhece o objectivo do jogo, a função e o modo de execução das principais acções técnico-tácticas, adequando as suas acções a esse conhecimento.

3 - Em *situação de jogo de singulares*, num campo de Badminton, **desloca-se e posiciona-se correctamente** para devolver o volante (evitando que este caia no chão), utilizando diferentes tipos de batimentos:

3.1 - **Serviço, curto e comprido** (na área de serviço e na diagonal), tanto para o lado esquerdo como para o direito, colocando correctamente os apoios e dando continuidade ao movimento do braço após o batimento.

3.2 - Em *clear*, batendo o volante num movimento contínuo, por cima da cabeça e à frente do corpo, com rotação do tronco.

3.3 - Em *lob*, batendo o volante num movimento contínuo, avançando a perna do lado da raquete (em afundo), utilizando em conformidade os diferentes tipos de pegadas de raquete (de esquerda ou de direita).

3.4 - Em *amorti* (à direita e à esquerda), controlando a força do batimento de forma a colocar o volante junto à rede.

3.5 - Em *drive* (à direita e à esquerda), executando o batimento à frente do corpo, com a "cabeça" da raquete paralela à rede e imprimindo ao volante uma trajectória tensa.

4 - Em *situação de exercício*, num campo de Badminton, **remata** na sequência do serviço alto do companheiro, batendo o volante acima da cabeça e à frente do corpo com rotação do tronco, após armar o braço atrás, num movimento contínuo e amplo, imprimindo-lhe uma trajectória descendente e rápida.

## Anexo IV – Níveis propostos pelo PNEF (10.º,11.º e 12.º anos, 2001) para o 11.º e 12.º anos para a matéria de Badminton

### NÍVEL AVANÇADO

*O aluno:*

- 1 - Coopera com os companheiros, em todas as situações, escolhendo as acções favoráveis ao êxito pessoal e do grupo, aceitando as indicações que lhe dirigem e dando sugestões que possibilitem a melhoria das suas prestações.
- 2 - Aceita as decisões de arbitragem e trata com igual cordialidade e respeito os parceiros e os adversários.
- 3 - Adequa as suas acções ao objectivo, às condições de aplicação e utilidade dos diferentes tipos de batimentos e regras do jogo de singulares e de pares. Como árbitro, actua de acordo com as regras de jogo, tentando ajuizar correctamente as acções dos jogadores.
- 4 - Em *situação de jogo de singulares e a pares* age com intencionalidade, no sentido de alcançar ponto imediato ou alcançar (acumular) vantagem:
  - 4.1 - Inicia o jogo com serviço curto ou comprido, consoante as situações, de forma a criar dificuldades ao adversário.
  - 4.2 - Desloca-se com rapidez e oportunidade (de acordo com a trajectória do volante), recuperando rapidamente a posição-base após o batimento e em condições de prosseguir o jogo com êxito:
    - 4.2.1 - No *jogo de pares*, após serviço curto, coloca-se perto da rede, enquanto o companheiro se desloca e posiciona atrás. Após serviço comprido ou em situação de defesa, coloca-se ao lado do companheiro.
    - 4.2.2 - No *jogo de singulares*, após cada batimento, coloca-se ligeiramente «descaído» para o lado para onde enviou o volante.
  - 4.3 - Realiza com intencionalidade os batimentos - *clear, drive, lob, remate* e *amorti* - conforme a trajectória do volante e a posição do adversário, tentando colocar o volante num local de difícil devolução.
- 5 - Realiza com correcção e oportunidade, em *jogo e em exercícios-critério*, as técnicas de: a) *clear*, b) *lob*, c) *drive*, d) *remate*, e) *amorti* e f) *serviço curto e comprido*.



## Anexo VI - Questionário de Conhecimentos de Educação Física

O presente teste visa a recolha de dados relativos ao domínio dos conhecimentos específicos da Educação Física, e insere-se nas atividades de Estágio Pedagógico do respetivo núcleo. O teste é anónimo e os seus resultados apenas serão utilizados naquele âmbito.

Por favor, lê atentamente cada afirmação e indica se é verdadeira (V) ou falsa (F). Caso não saibas a resposta, responde “não sei” (N/S).

Assinale com uma cruz (X), Verdadeiro (V), Falso (F) ou Não Sei (N/S) as frases que se seguem:		V	F	N/S
No Badminton ...	1- ... um jogador apenas pontua quando está na posse do serviço.		X	
	2- ... o serviço deve ser dirigido para a área diagonalmente oposta à do servidor.	X		
	3- ... o <i>lob</i> é um gesto de batimento acima da cintura executado sem fletir o pulso (“ação de chicotada”).		X	
	4- ... o <i>smash</i> é um gesto de batimento acima e à frente da cabeça executado com uma acentuada flexão do pulso.	X		
	5- ... o batimento de <i>amortie</i> deve ser por cima e à frente da cabeça, acompanhado com uma desaceleração final do movimento, terminando com o braço batedor em extensão.	X		
	6- ... utiliza-se o <i>smash</i> para colocar o volante no solo do campo adversário ou obrigar a uma devolução deficiente do adversário.	X		
	7- ... utiliza-se o <i>clear</i> para colocar o volante numa zona próxima da rede.		X	
	8- ... em jogo de singulares, após bater o volante para uma determinada zona do campo adversário, devo posicionar-me sempre no centro do meu próprio campo.		X	
Em Atletismo ...	9- ... na Corrida de Estafetas, a transmissão do testemunho pode ser feita em qualquer parte da pista.		X	
	10- ... no Salto em Comprimento, o salto é válido se o atleta colocar o pé para além da tábua de chamada.		X	
	11- ... no lançamento do peso, deve-se colocar o peso debaixo do queixo na base dos dedos e com o cotovelo bem afastado do tronco.	X		
	12- ... na Corrida de Barreiras, após a passagem da barreira “ataca-se” o solo pela parte posterior do pé (calcanhar).		X	
	13- ... na Corrida de Estafetas, a transmissão do testemunho com a técnica ascendente, é realizada de baixo para cima, em que o recetor coloca o membro superior em extensão para trás e com a palma da mão virada para cima.		X	
	14- ... no Salto em Altura, a chamada pode ser realizada com os dois pés.		X	
	15- ... no Triplo Salto, primeiro salto ( <i>hop</i> ) deve ser efetuado com o pé de chamada.	X		
16- ... no Lançamento do Dardo, o lançamento não é válido se o dardo cair pela parte anterior (cabeça).		X		
No Andebol ...	17- ... um jogador em posse de bola, só pode efetuar dois passos seguidos sem driblar.		X	
	18- ... é lançamento de canto quando a bola sai pela linha de baliza, tendo sido tocada pela última vez pelo guarda-redes.		X	
	19- ... o drible deve ser feito através da permanente ação de flexão e extensão do pulso, de modo a evitar o “transporte de bola”.	X		
	20- ... o passe de ombro deve ser realizado com “armação do braço” e no final do movimento realizar a extensão do braço e flexão do pulso.	X		
	21- ... a receção deve ser feita com as duas mãos em forma de concha, em que os polegares tocam um no outro, formando com os indicadores um “triângulo”.		X	
	22- ... assim que a equipa recupera a posse de bola deve procurar de imediato realizar o contra-ataque.	X		
	23- ... em situação de jogador com posse de bola, devo atacar o espaço entre dois opositores ou fixar um adversário, para passar a bola a um companheiro desmarcado.	X		
	24- ... impedida o contra-ataque da equipa adversária, devo pressionar em marcação individual o portador de bola.		X	
Na Ginástica de Solo ...	25- ... um esquema/sequência deverá incluir rolamentos, posições de equilíbrio, posições de flexibilidade e elementos de ligação.	X		
	26- ... na execução do apoio facial invertido (pino de braços) deve-se iniciar o movimento na posição de afundo e apoiar as mãos no solo à largura dos ombros com os membros superiores em extensão.	X		
	27- ... na execução da roda, deve-se apoiar as mãos alternadamente no solo, colocando a segunda mão virada para a primeira.		X	
	28- ... para ajudar a execução do rolamento à frente, dever-se-á colocar uma mão na nuca, ajudando a flexão da cabeça (queixo ao peito) e a outra na parte anterior da coxa, de modo a auxiliar a projeção da bacia para a frente.		X	

## Anexo VI - Questionário de Conhecimentos de Educação Física

O presente teste visa a recolha de dados relativos ao domínio dos conhecimentos específicos da Educação Física, e insere-se nas atividades de Estágio Pedagógico do respetivo núcleo. O teste é anónimo e os seus resultados apenas serão utilizados naquele âmbito.

Por favor, lê atentamente cada afirmação e indica se é verdadeira (V) ou falsa (F). Caso não saibas a resposta, responde “não sei” (N/S).

Assinale com uma cruz (X), Verdadeiro (V), Falso (F) ou Não Sei (N/S) as frases que se seguem:		V	F	N/S
Na Ginástica Acrobática ...	29- ... na construção de uma coreografia não podem ser incluídos elementos gímnicos de Ginástica de Solo.		X	
	30- ... o “Monte” é o elemento técnico de construção de uma figura em que o “base” sobe para o “volante”.		X	
Na Ginástica de Aparelhos ...	31- ... na execução do salto entre mãos no plinto, no voo deve-se elevar a bacia acima da linha dos ombros e apoiar as mãos na extremidade mais próxima do plinto, puxando os joelhos ao peito.		X	
	32- ... na execução do salto engrupado no minitrampolim deve-se puxar os joelhos ao peito na fase mais alta do voo, agarrando os joelhos com as mãos.	X		
No Basquetebol ...	33- ... um jogador só pode efetuar três passos com a bola nas mãos sem driblar.		X	
	34- ... um jogador pode efetuar dois dribles consecutivos.		X	
	35- ... o drible de proteção é realizado à altura da cintura e protegendo a bola com o corpo.		X	
	36- ... no lançamento na passada, o joelho a elevar-se deve ser o do lado da mão lançadora.	X		
	37- ... no lançamento deve-se agarrar a bola com as duas mãos, à altura do queixo, colocando a mão lançadora atrás da bola e a outra mão numa posição lateral da bola.		X	
	38- ... se o jogador da tua equipa dribla na tua direção, deverás aclarar esse espaço para ser aproveitado pelo jogador com bola.	X		
	39- ... o jogador com bola após passe a um companheiro desmarcado em posição mais ofensiva, corta para o cesto e caso não receba a bola, repõe o equilíbrio ofensivo.	X		
	40- ... a defender, após lançamento para o cesto, deve-se colocar entre o adversário direto e o cesto para participar com vantagem (em antecipação) no ressalto defensivo.	X		
Outros Conhecimentos	41- São Capacidades Motoras Condicionais, a Resistência, Força, Velocidade, Flexibilidade e a Agilidade.		X	
	42 - Fazer 3 sessões semanais de exercícios como andar, correr, nadar ou dançar, não são suficientes para melhorar a aptidão física e a diminuir problemas de saúde.		X	
	43- Para o cálculo da frequência cardíaca manual (pulsações por minuto), conta-se o número de batimentos durante 10 segundos e multiplica-se por quatro.		X	
	44 – Se durante a prática físico-desportiva sentir uma lesão muscular (dor intensa num determinado ponto do músculo afetado) deverá parar o exercício, massajar a zona afetada e aplicar calor (por exemplo, saco de água quente).		X	
	45- A aptidão física é a capacidade de cada indivíduo para realizar as tarefas do seu dia-a-dia, de forma ativa e rigorosa, sem acumular fadiga excessiva.	X		
	46- Praticar exercício físico permite transformar a massa gorda em massa muscular.		X	
	47- As atividades anaeróbias estão associadas a esforços prolongados, de intensidade baixa e moderada.		X	
	48- Para o desenvolvimento da aptidão física, devemos ter em conta o princípio de continuidade, ou seja, à medida que as capacidades motoras melhoram, é necessário aumentar a intensidade dos exercícios de forma progressiva e gradual.		X	
	49- Nadar ou correr nos tempos livres, gerido pelo próprio praticante é considerado desporto de alto rendimento.		X	
	50- O aumento do número de praticantes e o aparecimento de novas formas de desporto encontram-se intimamente ligados à evolução social em aspetos como o urbanismo, a poluição, o sedentarismo e os avanços tecnológicos.	X		

Sexo: Masculino  | Feminino

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Praticas Atividade Física/ Desporto Extraescolar (pelo menos 2x semana nos últimos 3 anos)? Sim  | Não

Obrigado pela sua colaboração!

## Anexo VII - MATRIZ do Questionário de Conhecimentos de Educação Física

### Objetivo geral:

Averiguar o nível de conhecimentos de Educação Física de alunos em final de ciclo de escolaridade.

### Objeto de estudo (participantes):

Alunos do 11º e 12º anos da Escola Secundária da Lousã.

### Referência de Sucesso:

Para se considerar que os alunos (participantes) tenham um nível satisfatório de conhecimentos específicos de EF, deverão ter pelo menos o conhecimento de metade dos conteúdos, ou seja, 50% das respostas corretas do questionário.

Sub-Áreas/Blocos Temáticos		Questões/Itens	Tipo de Questão
Atividades Físicas e Desportivas	Badminton	Mais Simples No Badminton... 1- ... um jogador apenas pontua quando está na posse do serviço. 2-... o serviço deve ser dirigido para a área diagonalmente oposta à do servidor. 3- ... o <i>lob</i> é um gesto de batimento acima da cintura executado sem fletir o pulso (“ação de chicotada”). 6- ... utiliza-se o <i>smash</i> para colocar o volante no solo do campo adversário ou obrigar a uma devolução deficiente do adversário. 7- ... utiliza-se o <i>clear</i> para colocar o volante numa zona próxima da rede.	Questões do tipo Verdadeiro/Falso
		Mais Complexas No Badminton... 4- ... o <i>smash</i> é um gesto de batimento acima e à frente da cabeça executado com uma acentuada flexão do pulso. 5- ... o batimento de <i>amortie</i> deve ser por cima e à frente da cabeça, acompanhado com uma desaceleração final do movimento, terminando com o braço batedor em extensão. 8- ... em jogo de singulares, após bater o volante para uma determinada zona do campo adversário, devo posicionar-me sempre no centro do meu próprio campo.	
	Atletismo	Mais Simples Em Atletismo... 9- ... na Corrida de Estafetas, a transmissão do testemunho pode ser feita em qualquer parte da pista. 10- ... no Salto em Comprimento, o salto é válido se o atleta colocar o pé para além da tábua de chamada. 13- ... na Corrida de Estafetas, a transmissão do testemunho com a técnica ascendente, é realizada de baixo para cima, em que o recetor coloca o membro superior em extensão para trás e com a palma da mão virada para cima. 14- ... no Salto em Altura, a chamada pode ser realizada com os dois pés. 16- ... no Lançamento do Dardo, o lançamento não é válido se o dardo cair pela parte anterior (cabeça).	Questões do tipo Verdadeiro/Falso

## Anexo VII - MATRIZ do Questionário de Conhecimentos de Educação Física

<b>Atividades Físicas e Desportivas</b>		Mais Complexas	<p>Em Atletismo...</p> <p>11- ... no lançamento do peso, deve-se colocar o peso debaixo do queixo na base dos dedos e com o cotovelo bem afastado do tronco.</p> <p>12- ... na Corrida de Barreiras, após a passagem da barreira “ataca-se” o solo pela parte posterior do pé (calcanhar).</p> <p>15- ... no Triplo Salto, primeiro salto (<i>hop</i>) deve ser efetuado com o pé de chamada.</p>	
	<b>Andebol</b>	Mais Simples	<p>No Andebol...</p> <p>17- ... um jogador em posse de bola, só pode efetuar dois passos seguidos sem driblar.</p> <p>18- ... é lançamento de canto quando a bola sai pela linha de baliza, tendo sido tocada pela última vez pelo guarda-redes.</p> <p>19- ... o drible deve ser feito através da permanente ação de flexão e extensão do pulso, de modo a evitar o “transporte de bola”.</p> <p>20- ... o passe de ombro deve ser realizado com “armação do braço” e no final do movimento realizar a extensão do braço e flexão do pulso.</p> <p>21- ... a receção deve ser feita com as duas mãos em forma de concha, em que os polegares tocam um no outro, formando com os indicadores um “triângulo”.</p>	Questões do tipo Verdadeiro/Falso
		Mais Complexas	<p>No Andebol...</p> <p>22- ... assim que a equipa recupera a posse de bola deve procurar de imediato realizar o contra-ataque.</p> <p>23- ... em situação de jogador com posse de bola, devo atacar o espaço entre dois opositores ou fixar um adversário, para passar a bola a um companheiro desmarcado.</p> <p>24- ... impedido o contra-ataque da equipa adversária, devo pressionar em marcação individual o portador de bola.</p>	
	<b>Ginástica de Solo, de Aparelhos e Acrobática</b>	Mais Simples	<p>Na Ginástica de Solo...</p> <p>25- ... um esquema/sequência deverá incluir rolamentos, posições de equilíbrio, posições de flexibilidade e elementos de ligação.</p> <p>28- ... para ajudar a execução do rolamento à frente, dever-se-á colocar uma mão na nuca, ajudando a flexão da cabeça (queixo ao peito) e a outra na parte anterior da coxa, de modo a auxiliar a projeção da bacia para a frente.</p> <p>Na Ginástica Acrobática...</p> <p>29- ... na construção de uma coreografia não podem ser incluídos elementos gímnicos de Ginástica de Solo.</p> <p>30- ... o “Monte” é o elemento técnico de construção de uma figura em que o “base” sobe para o “volante”.</p> <p>Na Ginástica de Aparelhos...</p> <p>32- ... na execução do salto engrupado no minitrampolim deve-se puxar os joelhos ao peito na fase mais alta do voo, agarrando os joelhos com as mãos.</p>	Questões do tipo Verdadeiro/Falso
	Mais Complexas	<p>Na Ginástica de Solo...</p> <p>26- ... na execução do apoio facial invertido (pino de braços) deve-se iniciar o movimento na posição de afundo e apoiar as mãos no solo à largura dos ombros com os membros superiores em extensão.</p> <p>27- ... na execução da roda, deve-se apoiar as mãos alternadamente no solo, colocando a segunda mão virada para a primeira.</p> <p>Na Ginástica de Aparelhos...</p> <p>31- ... na execução do salto entre mãos no plinto, no voo deve-se elevar a bacia acima da linha dos ombros e apoiar as mãos na extremidade mais próxima do plinto, puxando os joelhos ao peito.</p>	Questões do tipo Verdadeiro/Falso	

## Anexo VII - MATRIZ do Questionário de Conhecimentos de Educação Física

	<b>Basquetebol</b>	Mais Simples	No Basquetebol... 33- ... um jogador só pode efetuar três passos com a bola nas mãos sem driblar. 34- ... um jogador pode efetuar dois dribles consecutivos. 35- ... o drible de proteção é realizado à altura da cintura e protegendo a bola com o corpo. 36- ... no lançamento na passada, o joelho a elevar-se deve ser o do lado da mão lançadora. 37- ... no lançamento deve-se agarrar a bola com as duas mãos, à altura do queixo, colocando a mão lançadora atrás da bola. e a outra mão numa posição lateral da bola.	Questões do tipo Verdadeiro/Falso
		Mais Complexas	No Basquetebol... 38- ... se o jogador da tua equipa dribla na tua direção, deverás aclarar esse espaço para ser aproveitado pelo jogador com bola. 39- ... o jogador com bola após passe a um companheiro desmarcado em posição mais ofensiva, corta para o cesto e caso não receba a bola, repõe o equilíbrio ofensivo. 40- ... a defender, após lançamento para o cesto, deve-se colocar entre o adversário direto e o cesto para participar com vantagem (em antecipação) no ressaltado defensivo.	
<b>Desenvolvimento das Capacidades Motoras Condicionais e Coordenativas</b>		Mais Complexa	41- São Capacidades Motoras Condicionais, a Resistência, Força, Velocidade, Flexibilidade e a Agilidade.	Questões do tipo Verdadeiro/Falso
<b>Aprendizagem dos Processos de Desenvolvimento e Manutenção da Condição Física</b>		Mais Simples	42 - Fazer 3 sessões semanais de exercícios como andar, correr, nadar ou dançar, não são suficientes para melhorar a aptidão física e a diminuir problemas de saúde. 43- Para o cálculo da frequência cardíaca manual (pulsações por minuto), conta-se o número de batimentos durante 10 segundos e multiplica-se por quatro. 44 – Se durante a prática físico-desportiva sentir uma lesão muscular (dor intensa num determinado ponto do músculo afetado) deverá parar o exercício, massajar a zona afetada e aplicar calor (por exemplo, saco de água quente).	Questões do tipo Verdadeiro/Falso
		Mais Complexas	45- A aptidão física é a capacidade de cada indivíduo para realizar as tarefas do seu dia-a-dia, de forma ativa e rigorosa, sem acumular fadiga excessiva. 46- Praticar exercício físico permite transformar a massa gorda em massa muscular. 47- As atividades anaeróbias estão associadas a esforços prolongados, de intensidade baixa e moderada. 48- Para o desenvolvimento da aptidão física, devemos ter em conta o princípio de continuidade, ou seja, à medida que as capacidades motoras melhoram, é necessário aumentar a intensidade dos exercícios de forma progressiva e gradual.	
<b>Aprendizagem dos Conhecimentos de Estruturas e Fenómenos Sociais Extraescolares</b>		Mais Simples	49- Nadar ou correr nos tempos livres, gerido pelo próprio praticante é considerado desporto de alto rendimento.	Questões do tipo Verdadeiro/Falso
		Mais Complexa	50- O aumento do número de praticantes e o aparecimento de novas formas de desporto encontram-se intimamente ligados à evolução social em aspetos como o urbanismo, a poluição, o sedentarismo e os avanços tecnológicos.	



# Certificado de Participação



Para os devidos efeitos, certifica-se que Pedro Gabriel Salgueiro Veloso participou na ação de formação **Tag Rugby e Iniciação ao Judo**, promovida pela Fundação Salesianos, e ministrada pelo Dr. Alain Guy Massart e pelo Dr. Rui Luzio, num total de 5 horas.

A formação decorreu no dia 27 de janeiro de 2017, nos Salesianos de Mogofores.

Lisboa, 27 de janeiro de 2017

Pe. António António de Castro Morais

(Centro de Formação Salesianos)





#Lobinhos a Lobos

## Certificado de Participação

Certifica-se que:

*Pedro Casimiro Salgueiro Veloso*

,participou na ação de formação sobre o Programa “Rugby nas Escolas”,  
realizada no Salesianos de Mogofores - Colégio, no dia 27/01/2017,  
organizada pela Federação Portuguesa de Rugby.

*Almeida Guimarães*

Diretor Dept. de Desenvolvimento e Formação



Desporto  
Escolar



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

**Universidade de Coimbra**

**Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física**

**MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO**

### **III JORNADAS**

## **CIENTÍFICO-PEDAGÓGICAS DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Certifica-se que**

*Pedro Casimiro Salgueiro Veloso*

**apresentou a componente de investigação do**

**Relatório de Estágio**

Coimbra, 31 de março de 2017

A Coordenadora do MEEFEBS

  
(Prof. Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

# 6ª Oficina de Ideias em Educação Física

## Certificado de participação

Certifica-se que Pedro Gaspar Salgueiro Veloso,

participou na 6ª Oficina de Ideias em Educação Física, realizada pelo Núcleo de Estágio Pedagógico em Educação Física da Escola Secundária Avelar Brotero, no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, com o tema “*Aplicação do Modelo de Educação Desportiva em Educação Física*”.

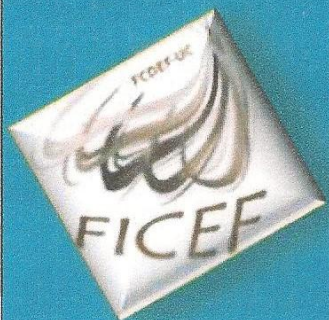
A Coordenação do MEEFEBS

  
UNIVERSIDADE DE COIMBRA  
(Prof.ª Doutora Elsa Silva)

O Diretor da ESAB

  
ESCOLA SECUNDÁRIA DE AVELAR BROTERO  
(Eng.º Manuel Esteves da Fonseca)

Coimbra, 26 de abril de 2017



Universidade de Coimbra  
Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física  
Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário



## VI Fórum Internacional das Ciências de Educação Física

18 e 19 de maio de 2017

*Educação Física para todos: diferenciação e aprendizagem*

### CERTIFICA-SE QUE

Roberto Gabriel Salgueiro Veloso

assistiu ao VI Fórum Internacional das Ciências da Educação Física sobre o tema  
*Educação Física para todos: diferenciação e aprendizagem*

Coimbra, 18 e 19 maio de 2017



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

A Coordenação do MEEFEBS

(Prof.<sup>a</sup> Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

O Diretor da FCDEF-UC

(Prof. Doutor António José Figueiredo)