

1 2 9 0



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Ana Carolina Ribeiro Pinto

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO
DESENVOLVIDO NA ESCOLA SECUNDÁRIA DA
LOUSÃ, JUNTO DA TURMA DO 9ºB, NO ANO
LETIVO 2019/2020**

“INTERESSE PELA EDUCAÇÃO FÍSICA”

**Relatório de Estágio Pedagógico do Mestrado em Ensino de Educação Física nos
Ensinos Básico e Secundário, orientado pelo Prof. Doutor Raul Agostinho
Simões Martins e apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação
Física da Universidade de Coimbra.**

Julho de 2020

Ana Carolina Ribeiro Pinto

Nº2015262735

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
SECUNDÁRIA DA LOUSÃ, JUNTO DA TURMA DO 9ºB, NO ANO LETIVO DE
2019/2020**

“INTERESSE PELA EDUCAÇÃO FÍSICA”

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

**Orientador: Prof. Doutor Raul
Agostinho Simões Martins**

COIMBRA

2020

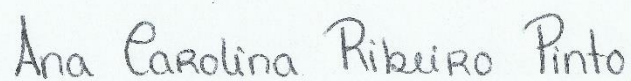
Esta obra deve ser citada como:

Pinto, A. (2020). *Relatório de Estágio Pedagógico Desenvolvido na Escola Secundária da Lousã, Junto da Turma 9ºB, no Ano Letivo 2019/2020*. Interesse pela Educação Física. Relatório de Estágio Pedagógico, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal

Compromisso de Originalidade do Documento:

Ana Carolina Ribeiro Pinto, aluna nº 2015262735 do MEEFEBS da FCDEFUC, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no artigo nº 27-A, da secção V, do Regulamento Pedagógico da UC – Regulamento 321/2013, de 23 de agosto de 2013, alterado pelo Regulamento nº 400/2019, de 6 de maio.

1 de julho de 2020



Ana Carolina Ribeiro Pinto

(Ana Carolina Ribeiro Pinto)

Agradecimentos

Ao terminar mais uma etapa da minha formação não podia deixar de demonstrar o meu agradecimento a todos aqueles que contribuíram para o sucesso da mesma.

O meu primeiro agradecimento é direcionado à minha família. Em especial, aos meus pais, Cristina Ribeiro e José Pinto, por acreditarem sempre em mim, estarem sempre presentes em todas as etapas da minha vida e fazerem de mim quem sou hoje. E à minha irmã, Catarina Pinto, por toda a ajuda e apoio que me deu ao longo desta caminhada.

Expresso também o meu agradecimento ao Ricardo Marques, por todo o carinho e pelo apoio incondicional. Aos meus verdadeiros amigos, pela partilha e por todos os momentos proporcionados.

Aos meus professores orientadores, Raul Martins e João Moreira, por todos os saberes transmitidos, pelo suporte e disponibilidade que sempre demonstraram ao longo de todo o ano letivo. Foram incansáveis!

Aos meus colegas de estágio, Diogo Simões e Miguel Santos, pela amizade e companheirismo ao longo desta experiência. A vossa presença foi fundamental, convosco aprendi a ser uma pessoa mais calma e mais positiva.

À Escola Secundária da Lousã e a todos os docentes e não docentes, por me terem acolhido tão bem desde o primeiro momento e por me fazerem sentir como se estivesse em casa.

Por fim, agradeço também aos meus alunos, por tornarem esta aventura ainda mais interessante e desafiante. Apesar de todas as preocupações que me proporcionaram, aprendi imenso convosco!

A todos vós, o meu sincero agradecimento.

Obrigada!

Resumo

O Estágio Pedagógico foi desenvolvido na Escola Secundária da Lousã, junto da turma 9ºB, no ano letivo de 2019/2020. O presente documento, Relatório de Estágio Pedagógico, pretende retratar todo o processo desenvolvido, todas as dificuldades sentidas e as aprendizagens adquiridas no decurso desta experiência, e representa a conclusão de mais uma etapa de formação, o Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

O Relatório de Estágio Pedagógico encontra-se dividido em três capítulos: o primeiro capítulo alusivo à caracterização do contexto da prática pedagógica; o segundo capítulo alusivo à análise reflexiva sobre a prática pedagógica, que se encontra subdividido em quatro áreas de atuação - atividades de ensino-aprendizagem, atividades de organização e gestão escolar, projetos e parcerias educativas, e atitude ético-profissional; e o último capítulo alusivo ao aprofundamento do tema-problema, designado “Interesse pela Educação Física”. Ao desenvolver este estudo pretendemos analisar o interesse dos estudantes do ensino básico e do ensino secundário pela disciplina de Educação Física. Para tal, foi aplicado um questionário a todos os alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário do Agrupamento de Escolas da Lousã.

Os resultados obtidos mostram, para o sexo feminino, uma tendência de descida no interesse com a progressão nos ciclos de estudos, e para o sexo masculino, uma manutenção do interesse ao longo dos ciclos de estudos. Estas evidências confirmam a hipótese de que, à medida que os alunos progridem no ano de escolaridade, os rapazes demonstram atitudes mais positivas, comparativamente às raparigas. No entanto, contrariam o pressuposto de o interesse das raparigas em níveis de escolaridade mais baixos ser superior ao dos rapazes.

Palavras Chave: Relatório de Estágio; Educação Física; Reflexão; Interesse; Ensino Básico e Secundário.

Abstract

The Pedagogical Internship was developed at the Secondary School of Lousã, in 9ºB class of the academic year 2019/2020. In this Pedagogical Internship Report is aborded the full process developed, all difficulties felt and all knowledge acquired in the course of this experience, and represents the conclusion of the Master in Physical Education Teaching in Basic Education and Secondary, from the Faculty of Sport Sciences and Physical Education of University of Coimbra.

The Pedagogical Internship Report is divided into three chapters: the first chapter characterises the context of pedagogical practice; the second one makes a reflective analysis of pedagogical practice, which is subdivided into four areas of activity - teaching-learning activities, school organization and management activities, educational projects and partnerships, and ethical-professional attitude; and the last chapter deepens the problem-theme, designated "Interest in Physical Education". This study proposes to analyse the interest of students in basic and secondary education in the subject of Physical Education. It was applied a questionnaire to all students in the 2nd and 3rd cycle of basic education and secondary education at the Grouping of Schools of Lousã.

The results obtained show, for the female sex, a decrease in interest with the progression in the study cycles, and for the male sex, a maintenance of interest throughout the study cycles. This evidence confirms the hypothesis that, with the progression of study cycles, boys demonstrate more positive attitudes about discipline Physical Education compared to girls. However, these results contradict the assumption that girls' interest in lower levels of education is higher than that of boys.

Keywords: Internship Report; Physical Education; Reflection; Interest; Basic and Secondary Education.

Índice

Introdução	1
Capítulo I – Contextualização da Prática	3
1. Expectativas Iniciais	3
2. Projeto Formativo	4
3. Caracterização das Condições Locais e da Relação Educativa	6
3.1 Caracterização da Escola	6
3.2 Caracterização do Grupo Disciplinar de Educação Física	6
3.3 Caracterização do Núcleo de Estágio Pedagógico	7
3.4 Caracterização da Turma	8
Capítulo II – Análise Reflexiva sobre a Prática Pedagógica	11
A. Área 1: Atividades de Ensino-Aprendizagem	11
1. Planeamento do Ensino	11
1.1 Plano Anual	11
1.2 Unidades Didáticas	13
1.3 Planos de Aula	15
2. Realização	17
2.1. Instrução	17
2.2. Gestão	19
2.3. Clima	21
2.4. Disciplina	21
2.5. Decisões de Ajustamento	24
3. Avaliação	24
3.1 Avaliação Formativa Inicial	25
3.2 Avaliação Formativa	26
3.3 Avaliação Sumativa	27
3.4 Autoavaliação	28

4. Ensino à Distância	28
5. Questões Dilemáticas	30
B. Área 2: Atividades de Organização e Gestão Escolar	31
C. Área 3: Projeto e Parcerias Educativas	32
D. Área 4: Atitude Ético-Profissional	33
Capítulo III – Aprofundamento do Tema-Problema	35
1. Introdução	35
2. Objetivos de Estudo.....	36
3. Enquadramento Teórico	36
3.1 Conceito de Interesse.....	36
3.2 Interesse dos Alunos pela Educação Física	39
3.3 Conotação da Disciplina de Educação Física	40
3.4 Currículo de Educação Física	40
3.5 Efeito do Professor	41
3.6 Efeito das Alterações Fisiológicas da Adolescência	41
4. Metodologia.....	43
4.1 Instrumento.....	43
4.2 Procedimentos	44
4.3. Participantes	44
5. Análise Estatística	45
6. Apresentação e Discussão dos Resultados	45
7. Conclusão	55
8. Referências Bibliográficas.....	58
Conclusão	63
Referências Bibliográficas.....	65
Anexos.....	66

Índice de Anexos

Anexo 1 – Ficha de Caracterização dos Alunos	66
Anexo 2 – Estrutura do Plano de Aula	68
Anexo 3 – Descritores Definidos pelo Grupo Disciplinar de Educação Física.....	69
Anexo 4 – Ficha de Autoavaliação	70
Anexo 5 – Certificado Formação Programa de Educação Olímpica.....	71
Anexo 6 – Certificado Formação IX Oficina de Ideias de Educação Física	72
Anexo 7 – Questionário.....	73
Anexo 8 – Autorização dos Encarregados de Educação	75
Anexo 9 – Classificação das Questões como “Normal” ou “Inversa”	76

Índice de Tabelas

Tabela 1- Nível de Proficiência por Unidades Didáticas	9
Tabela 2 - Caraterização dos participantes.	45
Tabela 3 - Média do Interesse por ano de escolaridade e sexo.....	46
Tabela 4 - Fatores associados ao interesse dos estudantes do 2º ciclo pela Educação Física.	47
Tabela 5 - Fatores associados ao interesse dos estudantes do 3º ciclo pela Educação Física.	47
Tabela 6 - Fatores associados ao interesse dos estudantes do ensino secundário pela Educação Física.	48
Tabela 7 - Fatores associados ao interesse das raparigas pela Educação Física.....	49

Tabela 8 - Fatores associados ao interesse dos rapazes pela Educação Física.	50
Tabela 9 - Fatores associados ao interesse dos grupos sexo versus ciclo de estudos.....	51
Tabela 10 - Comparações múltiplas entre as subescalas no 2º ciclo, efetuadas com o teste de Bonferroni.....	51
Tabela 11- Comparações múltiplas entre as subescalas no 3º ciclo, efetuadas com o teste de Bonferroni.....	52
Tabela 12 - Comparações múltiplas entre as subescalas no ensino secundário, efetuadas com o teste de Bonferroni.....	53

Lista de Abreviaturas

AEL - Agrupamento de Escolas da Lousã

EF - Educação Física

EP- Estágio Pedagógico

ESL - Escola Secundária da Lousã

GDEF - Grupo Disciplinar de Educação Física

PA - Plano Anual

PAA - Plano Anual de Atividades

PIF - Plano de Formação Individual

PNEF - Programa Nacional de Educação Física

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UD – Unidade Didática

Introdução

O presente documento, denominado de Relatório de Estágio Pedagógico (EP), surge no âmbito da Unidade Curricular “Relatório de Estágio”, inserida no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. É o resultado de todo o processo desenvolvido ao longo do EP, concretizado na Escola Secundária da Lousã, junto da turma 9ºB, no ano letivo de 2019/2020.

Este documento visa descrever e analisar todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo, através de uma reflexão estruturada e fundamentada sobre o percurso efetuado. Assim, ao longo do relatório, é apresentada uma análise reflexiva das tarefas desenvolvidas, das decisões tomadas, das estratégias aplicadas e das dificuldades que marcaram este percurso. Adicionalmente, são também identificadas as aprendizagens e as competências adquiridas com esta experiência.

O Relatório de EP encontra-se dividido em três capítulos: o primeiro capítulo alusivo à caracterização do contexto da prática pedagógica; o segundo capítulo alusivo à análise reflexiva sobre a prática pedagógica, que se encontra subdividido em quatro áreas de atuação - atividades de ensino-aprendizagem, atividades de organização e gestão escolar, projetos e parcerias educativas, e atitude ético-profissional; e o último capítulo alusivo ao aprofundamento do tema-problema, designado “Interesse pela Educação Física”, que pretende analisar o interesse dos estudantes do 2º e 3º ciclo do ensino básico e dos estudantes do ensino secundário pela disciplina Educação Física.

Capítulo I – Contextualização da Prática

1. Expectativas Iniciais

O EP representa o culminar do nosso percurso académico e o derradeiro desafio. Com o decurso desta experiência pretendíamos melhorar as nossas competências, aplicando todas as estratégias e todos os conhecimentos que adquirimos ao longo dos três anos de licenciatura e do primeiro ano de mestrado, a fim de nos tornarmos profissionais competentes.

Mesmo antes de iniciarmos o EP, foi-nos várias vezes referido que seria um ano bastante trabalhoso, mas também um ano muito enriquecedor a nível pessoal e profissional. Foram inúmeras as dúvidas e as questões que colocámos no início, contudo, com o apoio dos professores orientadores de estágio, dos colegas de núcleo de estágio e do restante Grupo Disciplinar de Educação Física (GDEF), as nossas preocupações e dificuldades foram-se dissipando.

Como profissionais de ensino ambicionávamos promover a aprendizagem dos alunos, através de um ensino inclusivo e diferenciado, que respeitasse as necessidades, as dificuldades e as características pessoais e culturais de cada aluno. Assim, para melhorar a experiência e os resultados dos nossos alunos, procurámos estabelecer objetivos adequados ao desenvolvimento individual de cada aluno, dinamizar as aulas de acordo com os objetivos definidos e os interesses da turma, criando exercícios que colmatassem as suas dificuldades e que aumentassem o gosto pela prática e a sua motivação, e construir uma relação de confiança e de respeito mútuo com os alunos, que proporcionasse um clima de aprendizagem positivo e harmonioso.

O EP representa mais um momento e uma oportunidade para aprofundarmos os nossos conhecimentos e adquirirmos novas aprendizagens, sendo, por este motivo, a investigação e a reflexão crítica tão importantes no seu decurso.

Assim, para aproveitar ao máximo o EP, iniciámos esta aventura com uma grande disponibilidade para aprender e uma grande vontade de ajudar e de participar em todos os projetos que nos proporcionem mais oportunidades para evoluir.

2. Projeto Formativo

No desenvolvimento deste ponto baseamo-nos no Plano de Formação Individual (PFI). Este documento pretendia que realizássemos uma análise e uma reflexão relativamente às nossas expectativas iniciais e às nossas fragilidades no começo do EP, e definíssemos objetivos e estratégias para as colmatar. Assim, tendo sempre como referência as três áreas do EP (planeamento, realização e avaliação), identificámos como principais fragilidades as apresentadas e descritas de seguida.

Ao nível do planeamento, a planificação de conteúdos e a definição de objetivos, a realização de planos de aula flexíveis e o planeamento da organização da aula.

A planificação dos conteúdos e a definição dos objetivos foi sem dúvida uma das maiores fragilidades no começo do EP, uma vez que não tínhamos qualquer experiência e sentíamos alguma dificuldade no domínio dos conteúdos da modalidade com que iniciámos este percurso. Contudo, para ultrapassar este obstáculo, principalmente nas modalidades em que nos sentíamos menos preparados, procurámos pesquisar e estudar, com o objetivo de aprofundarmos o conhecimento e, conseqüentemente, planearmos e definirmos de forma criteriosa os conteúdos e os objetivos a abordar.

Dada a complexidade e imprevisibilidade do ensino, o planeamento deve ser flexível, pois, a qualquer momento, o que foi planeado pode necessitar de sofrer alterações. Apesar de estarmos conscientes destas características do ensino, no início do ano letivo os planos que estruturávamos eram pouco flexíveis e não previam situações imprevisíveis (como por exemplo: faltarem alunos ou materiais), dificultando assim a capacidade de ajustamento e de tomada de decisão rápida. Contudo, consideramos que esta dificuldade foi ultrapassada, pois, atualmente, conseguimos planear vários cenários/hipóteses de realização dos exercícios, tomando decisões de ajustamento adequadas quando ocorre algum imprevisto.

Consideramos que a principal dificuldade sentida no planeamento e que foi transversal a todas as modalidades lecionadas está relacionada com a adaptação ao espaço disponível. Até serem estabelecidas rotinas, o espaço reduzido dificultava o planeamento da organização da aula. Nem sempre foi possível planear uma organização de rápida realização num espaço reduzido, porém, com a prática e recorrendo a várias estratégias

(como por exemplo: planejar exercícios sem grandes modificações relativamente ao anterior), esta capacidade também foi sendo gradualmente desenvolvida e ultrapassada.

Ao nível da realização, as nossas fragilidades estavam essencialmente relacionadas com duas dimensões de intervenção pedagógica: a instrução e a disciplina.

Numa fase inicial sentimos diversas dificuldades na instrução, essencialmente devido à falta de experiência e ao nervosismo que sentíamos a falar em público. A modalidade com que iniciámos o EP também contribuiu para que estes fatores se agravassem, pois encontra-se fora da nossa zona de conforto. Como não dominávamos tão bem os conteúdos da unidade didática (UD) de Andebol e como nunca praticámos uma modalidade coletiva (num contexto extracurricular), a nossa visão do jogo coletivo e a intervenção sobre o mesmo ficou limitada aos conteúdos que estudámos e que retivemos da experiência como alunos, sentindo dificuldades em intervir e fornecer os *feedbacks* apropriados em situações mais complexas. No entanto, ao longo do EP, conseguimos melhorar este aspeto através das reflexões de grupo, do estudo e das pesquisas bibliográficas, da observação de aulas/treinos e da observação de jogos.

Relativamente à dimensão da disciplina, na primeira aula foram estabelecidas e implementadas rotinas e regras de conduta. Contudo, apesar dos alunos demonstrarem empenho e gosto pela disciplina, nem sempre conseguíamos que cumprissem com as regras estipuladas, pois quando se viam fora do contexto “normal de sala de aula” (sentados em frente a uma mesa) assumiam uma postura de recreio, estando constantemente na brincadeira e com conversas paralelas. Esta forma de estar nas aulas não era compatível com a criação de um clima próprio à aprendizagem, afetando efetivamente a aprendizagem. Contudo, estamos conscientes que alguns comportamentos só aconteciam porque éramos demasiado permissivos, por isso, necessitámos de adotar diversas estratégias de controlo disciplinar e de assumir uma postura mais intransigente, a fim de pôr cobro à indisciplina.

Ao nível da avaliação foi difícil coordenar a avaliação (preenchimento das grelhas de avaliação) com as tarefas ligadas às dimensões de intervenção pedagógica, como por exemplo, o fornecimento de *feedbacks*, o controlo da disciplina, a organização e a gestão dos exercícios. Com a aplicação de várias estratégias (exemplo: realizar exercícios do conhecimento dos alunos nos momentos de avaliação), com o reconhecimento dos alunos

(os nomes e as características físicas) e com a partilha de informação com os colegas de núcleo de estágio e com o professor orientador conseguimos ultrapassar esta fragilidade.

3. Caracterização das Condições Locais e da Relação Educativa

3.1 Caracterização da Escola

A Escola Secundária da Lousã (ESL) situa-se no concelho da Lousã, pertencente ao distrito de Coimbra. Distingue-se por ser a sede do Agrupamento de Escolas da Lousã (AEL) desde o ano letivo 2011/2012, do qual também integram as escolas: Escola Básica Nº 1, Escola Básica Nº2, Escola Básica com Jardim de Infância de Santa Rita, Escola Básica de Casal de Santo António, Jardim de Infância da Lousã, Jardim de Infância de Fontainhas, Jardim de Infância do Freixo e o Jardim de Infância de Serpins. No ano letivo de 2019/2020, o AEL era composto por 2131 alunos, 225 docentes e 125 não docentes (dados referentes a dezembro de 2018).

A ESL integra o 3º ciclo do ensino básico, o ensino secundário regular e o ensino profissional. É constituída por um bloco principal (polivalente reservado aos serviços escolares), por dois blocos de salas de aulas (bloco A e B), por um pavilhão gimnodesportivo, por um campo polidesportivo exterior e ainda por uma piscina (disponibilizada pela Câmara Municipal, limítrofe à ESL).

No que respeita a disciplina de Educação Física (EF), a escola dispõe de boas condições de materiais e espaciais para a prática da mesma. O espaço exterior possui marcações de campos de Futsal, Andebol, Ténis, Voleibol e Basquetebol e possui uma caixa de areia para a prática de Atletismo. O espaço interior possui marcações de campos de Futsal, Voleibol, Basquetebol e Andebol. Tanto no espaço interior como no exterior, existem balneários e locais destinados à arrumação do material.

3.2 Caracterização do Grupo Disciplinar de Educação Física

O Grupo Disciplinar de Educação Física (GDEF) do AEL era constituído por doze professores e por três estagiários. Os professores do GDEF, desde o primeiro dia, demonstraram-se sempre disponíveis para nos ajudar e fizeram de tudo para que nos sentíssemos integrados.

No princípio de cada ano letivo, o GDEF define as matérias que cada ano de escolaridade irá abordar ao longo do ano. No ano letivo 2019/2020, as matérias selecionadas para o 9º ano de escolaridade foram: o Andebol, a Natação, o Badminton, o Voleibol, o Atletismo, as Danças Sociais, a Ginástica de Solo e Aparelhos e a Aptidão Física.

A periodização utilizada pelo GDEF da ESL é a periodização por blocos/matérias, que concentra em cada bloco a abordagem de uma matéria num número pré-determinado de aulas. A Aptidão Física é a única matéria que é transversal a todos os anos de escolaridade e que não é lecionada através da periodização por blocos/matérias, mas sim ao longo de todo o ano letivo e integrada em todas as matérias.

A ordem das matérias e o número de aulas por bloco são definidas pelo grupo no início do ano letivo. No entanto, existe alguma flexibilidade para os professores proporem alterações, contudo, estas estão sujeitas à aprovação do Coordenador do Departamento de Educação Física.

O mapa de rotação dos espaços (denominado *Roulement*) é construído a cada quatro semanas, conforme a rotação pelo espaço da piscina municipal, e tem em consideração, dentro do possível, as matérias que cada professor está a lecionar. Não sendo sempre possível adequar o espaço às características das matérias, existe uma tentativa de distribuir equitativamente as turmas pelos diferentes espaços. Na ESL existem cinco espaços disponíveis para a prática das aulas de EF, designadamente, o pavilhão 1, o pavilhão 2, o pavilhão 3, o campo exterior e a piscina municipal.

3.3 Caracterização do Núcleo de Estágio Pedagógico

O Núcleo de EP era composto por três elementos, dois do sexo masculino e um do sexo feminino. Todos os elementos do grupo já se conheciam previamente e ambicionavam estagiar juntos.

A familiaridade e a boa relação de amizade que o grupo mantinha foram um ponto fulcral para construir um grupo unido e um ambiente de trabalho marcado pelo diálogo, pela entajuda e pela cooperação, onde existia grande abertura para a troca de ideias e de opiniões, assim como para a partilha de reflexões sobre o desempenho de cada um.

3.4 Caracterização da Turma

A turma B do 9.º ano era constituída inicialmente por 25 alunos, 14 do sexo masculino e 11 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos (média de 14 anos). Contudo, no final do ano letivo a turma acabou apenas com 23 alunos, visto que uma aluna nunca chegou a comparecer nas aulas e um outro aluno anulou a matrícula no 1º Período.

Com base nas informações recolhidas na Ficha de Caracterização dos Alunos (Anexo 1) e no documento fornecido pela Diretora de Turma, foi possível realizar uma caracterização mais profunda da turma.

A maioria dos alunos reside no Concelho da Lousã, sendo que apenas três residem em concelhos adjacentes (dois no Concelho de Góis e um no Concelho de Poiães). Em média, demoram cerca de 10-15 minutos para chegar à escola e o carro é o principal meio de transporte utilizado (12 alunos deslocam-se de carro, 7 a pé e 4 de autocarro).

Em relação ao gosto pela disciplina, apenas um aluno referiu não gostar da disciplina de Educação Física. A turma elegeu o Voleibol, o Futebol e o Râguebi como as modalidades que mais gostam de praticar nas aulas. Cerca de 60% da turma pratica uma modalidade desportiva fora da escola, sendo o Voleibol e o Futebol os desportos mais praticados.

No que diz respeito a questões de saúde, um aluno referiu ter uma doença respiratória (asma) e um outro aluno referiu que toma medicação regularmente. Quando questionados sobre o histórico de lesões, operações ou alergias, dois alunos mencionaram já terem feito uma entorse num pé e outros dois referiram ter alergias ao pólen e aos ácaros.

Relativamente ao nível de proficiência, a turma apresentava uma grande heterogeneidade em praticamente todas as Unidades Didáticas lecionadas. Dado esta diversidade, os alunos foram divididos por grupos de nível consoante o seu desempenho e as suas dificuldades, desde o nível introdutório ao nível avançado. No caso específico da Natação e do Voleibol, como existiam alunos federados nas referidas modalidades, necessitámos de criar um nível superior que os distinguisse do resto da turma e que desse resposta às suas necessidades, ao qual denominámos de “nível federado”.

Tabela 1- Nível de Proficiência por Unidades Didáticas

	Nível de Proficiência	Introdutório	Elementar	Avançado	Federado ¹
1º Período	Andebol	14	8	0	0
	Natação	3	13	5	2
	Badminton	14	9	0	0
2º Período	Voleibol	9	9	3	2
	Atletismo	0	18	5	0

Por fim, no que concerne o domínio social, apesar dos alunos demonstrarem empenho e gosto pela disciplina, nem sempre cumpriam com as regras estipuladas e, por vezes, apresentavam comportamentos considerados inapropriados à mesma. Quando se viam fora do contexto de sala de aula, assumiam uma postura e um comportamento de “recreio”, sendo esta forma de estar incompatível com a criação de um clima propício à aprendizagem.

¹ Nível Federado – Consiste num nível que não está representado no PNEF, mas que foi construído para diferenciar as tarefas e os objetivos dos alunos que são federados nas modalidades lecionadas e que demonstram um desempenho motor superior em comparação aos objetivos propostos para o nível avançado do PNEF.

Capítulo II – Análise Reflexiva sobre a Prática Pedagógica

A. Área 1: Atividades de Ensino-Aprendizagem

1. Planeamento do Ensino

Segundo Bento (2003, p. 15), 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”. A planificação consiste em adequar os conteúdos programáticos descritos no Programa Nacional de Educação Física (PNEF) às características do meio social, da escola e dos alunos.

O planeamento exige a “definição explícita de um propósito e a clarificação de uma orientação estratégica para alcançar esse propósito” (Leite, 2010, p. 5), por outras palavras, o ato de planear consiste em definir os objetivos que os alunos têm de atingir, a estratégia para os alcançar e a forma como devem ser avaliados (Quina, 2009).

Neste sentido, o planeamento visa orientar o processo de ensino-aprendizagem e deve ser entendido como uma linha orientadora da ação do professor. Para que o planeamento seja eficaz, segundo Leite (2010), é necessário que seja flexível e aberto, pois a qualquer momento o que foi planeado pode necessitar de sofrer alterações.

O planeamento deve ser pensado do mais geral para o mais específico (perspetiva macro para micro) e as decisões tomadas no ato de planificar podem ser de longo (plano anual), de médio (unidades didáticas) e de curto prazo (planos de aula). Posto isto, o planeamento faseia-se em três níveis de aplicação: no plano anual, nas unidades didáticas e nos planos de aula (Bento, 2003).

1.1 Plano Anual

Segundo Bento (2003), a elaboração do plano anual constitui o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino. O plano anual (PA) deve ser entendido como o documento orientador do ano letivo e como a perspetiva macro e a longo prazo do planeamento.

Este documento pretende orientar o processo de ensino-aprendizagem, sequenciando de forma lógica e organizada os objetivos do PNEF, tendo em consideração

o contexto específico do ensino (os recursos espaciais e materiais), bem como as características da turma. Neste sentido, deve ser construído no início do ano letivo e deve estar orientado para alcançar os objetivos. Assim, procurámos construir um PA que fosse exequível, flexível e de consulta acessível.

Previamente à realização do PA foi necessário consultar e analisar um conjunto de documentos que foram essenciais à sua elaboração, tais como, o PNEF, as Aprendizagens Essenciais (referentes ao 9º Ano), o Projeto Educativo do AEL, o Regulamento Interno do AEL, os Critérios de Avaliação do 3º ciclo do AEL, os conteúdos programáticos definidos pelo GDEF para o ano letivo de 2019/2020 e a Ficha de Caracterização dos Alunos, aplicada na primeira aula do 1º Período.

Após a consulta e a análise dos documentos referidos, realizámos uma análise das características do contexto em que a escola se insere (do meio, do agrupamento e da própria escola) e da turma, e elaborámos o Plano Anual de Atividades (PAA), no qual distribuímos as matérias pelos períodos letivos, tendo em conta a sua tipologia, os recursos espaciais disponíveis, as condições climatéricas frequentes nos diferentes momentos do ano e as informações recolhidas na Ficha de Caracterização dos Alunos.

No passo seguinte, seleccionámos os objetivos (gerais e específicos) a lecionar durante o ano letivo. Nesta fase, a seleção dos objetivos é muito generalizada, pois tem apenas por base as propostas do PNEF. Após a realização da avaliação formativa inicial, ou seja, no planeamento de cada unidade didática, é que os objetivos são selecionados e reajustados às necessidades e capacidades de cada aluno.

Estando estas tarefas concluídas, estabelecemos os diferentes momentos de avaliação e os instrumentos que iríamos utilizar na sua realização (critérios e grelhas de avaliação), com base no PAA e nos critérios de avaliação definidos pelo AEL. A definição dos momentos e dos instrumentos de avaliação eram somente uma proposta, passíveis de ser alterados consoante a progressão dos alunos e a especificidade de cada modalidade, respetivamente. Adicionalmente, acrescentámos ao PAA todas as atividades propostas pelo GDEF e pelo núcleo de estágio, como por exemplo, as atividades para a comunidade escolar e os momentos de realização dos testes do programa “FITescola”.

O PA foi sempre interpretado como o principal documento orientador do processo de ensino-aprendizagem e que originou outras planificações, como as unidades didáticas e os planos de aula. Dada a sua complexidade e a sua importância, a elaboração deste

documento percebeu-se como complicada, visto que, não tínhamos qualquer tipo de experiência neste âmbito. Todavia, com o auxílio do professor orientador, com a partilha de opiniões e conhecimentos entre os colegas do núcleo de estágio e com a pesquisa e estudo sobre a temática, conseguimos colmatar estas dificuldades e construir um documento que apresenta uma visão simples e objetiva do planeamento do ano letivo.

1.2 Unidades Didáticas

Segundo Bento (2003, p. 75), as unidades didáticas (UD) “constituem unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem”. As UD devem ser entendidas como o documento orientador de cada matéria e como a perspectiva meso e a médio prazo do planeamento.

Estes documentos devem ser elaborados para cada modalidade lecionada e são um instrumento essencial de suporte de toda a planificação, organização, lecionação e avaliação das aulas. Procuram aprofundar os conhecimentos sobre cada matéria, definir os objetivos a atingir, distribuir e organizar temporalmente estes objetivos pelo número de aulas da UD, definir estratégias e progressões pedagógicas de ensino para alcançar os objetivos, bem como definir os momentos de avaliação, o que avaliar e como avaliar.

Importante destacar que as UD são documentos construídos especificamente para uma turma, por isso a sua planificação não deve ser genérica e nem deve ser extensível a várias turmas do mesmo ano de escolaridade (Bento, 2003).

Neste sentido, como forma de aprofundarmos o conhecimento sobre as matérias, foi necessário realizar uma pesquisa e um estudo sobre cada modalidade a abordar, que contemplasse informações sobre a sua história e evolução, sobre o seu regulamento e sobre os seus conteúdos técnico-táticos.

Após aprofundarmos o conhecimento, determinámos os conteúdos a avaliar na Avaliação Formativa Inicial e definimos os objetivos a atingir, de acordo com as exigências do PNEF e atendendo às dificuldades e às necessidades que os alunos demonstram neste primeiro momento de avaliação. Ainda nesta fase, os alunos são distribuídos por grupos de nível, como forma de diferenciar o ensino e de maximizar o desenvolvimento de cada um.

Estando os objetivos estabelecidos, chegou o momento de delinear a Extensão e Sequenciação dos Conteúdos, e de definir as estratégias e as progressões pedagógicas de ensino para atingir esses mesmos objetivos. Na elaboração da Extensão e Sequenciação de Conteúdos é atribuída a cada aula uma função didática (introdução, exercitação, consolidação e/ou avaliação) e os objetivos são sequenciados por uma ordem lógica e distribuídos temporalmente pelo número de aulas previstas. São estabelecidas estratégias de ensino comuns e específicas para cada modalidade, conforme a especificidade de cada matéria, o ritmo de aprendizagem dos alunos e as características de cada um, e são definidas progressões pedagógicas que proporcionem um aumento progressivo da complexidade do ensino (partindo sempre do mais simples para o mais complexo), de forma a facilitar a aprendizagem e a consolidação dos conteúdos.

Para finalizar, este documento também determina quando avaliar, o que avaliar e como são avaliados os alunos, ou seja, define os momentos/aulas em que se procede a avaliação, os objetivos que os alunos devem atingir e os instrumentos que são utilizados para os avaliar (os critérios e as grelhas de avaliação). Adicionalmente, no final de cada UD é realizado um balanço final sobre a mesma, que compreende uma análise reflexiva referente ao planeamento, à realização e à avaliação de cada matéria, como forma de identificar as principais fragilidades sentidas e as oportunidades de melhoria.

No planeamento das UD, à semelhança do planeamento do PA, procurámos desenvolver documentos que fossem exequíveis, flexíveis e de consulta acessível. Contudo, por mais que estes documentos nos parecessem exequíveis e adequados ao nível de desenvolvimento da turma, por vezes surgiam imprevistos que nos obrigavam a reajustar os objetivos e/ou a modificar a Extensão e Sequenciação de Conteúdos, como por exemplo, os alunos não conseguirem alcançar os objetivos propostos no número de aulas planeadas para tal ou demonstrarem mais dificuldades do que as que foram diagnosticadas na Avaliação Formativa Inicial. Por estes motivos, consideramos que a principal dificuldade sentida nesta fase do planeamento foi, sem dúvida, a seleção dos objetivos. Todavia, com a experiência e com a ajuda do professor orientador e dos colegas do núcleo de estágio, foi perceptível uma grande evolução, neste aspeto, ao longo do ano letivo.

1.3 Planos de Aula

Segundo Bento (2003), os planos de aula são o plano pormenorizado da ação do professor e dos alunos e representam a unidade pedagógica e organizativa básica essencial do processo de ensino. Devem ser entendidos como o documento orientador de cada aula e como a perspetiva micro e a curto prazo do planeamento.

Segundo Quina (2009), existem várias formas/modelos de estruturar uma aula de Educação Física, sendo o modelo tripartido o mais comum. Este modelo articula a aula em três partes: na parte inicial, na parte intermédia e na parte final.

O plano de aula, comparativamente às outras fases do planeamento, distingue-se por ter um maior grau de especificidade, precisão e concretização. Em cada documento são expostos os objetivos e a função didática da aula; a duração, a organização e a descrição das tarefas; os objetivos específicos, as componentes críticas e os critérios de êxito (indicadores de sucesso) de cada tarefa; as estratégias e os estilos de ensino utilizados na aula; bem como a fundamentação e a justificação das opções tomadas.

Tendo em consideração a organização tripartida proposta por Quina (2009) e os elementos que um plano de aula deve contemplar, adotámos a nomenclatura “parte inicial”, “parte fundamental” e “parte final”, e, em conjunto com o professor orientador, construímos um documento simples, objetivo, de fácil leitura e perceptível a outrem (Anexo 2).

A parte inicial da aula contempla dois momentos, a “criação de um clima pedagógico favorável” e a “preparação funcional do organismo” (Quina, 2009, p. 81). No primeiro momento, também denominado de preleção inicial, são transmitidas informações aos alunos sobre os objetivos, as atividades a desenvolver e a organização da aula, e são interligados os objetivos com os conteúdos das aulas anteriores. No segundo momento é realizada uma ativação geral, com o objetivo de preparar o organismo para a prática do exercício físico. Segundo Quina (2009, p. 81) é importante que os exercícios selecionados para a ativação geral “sejam simples, conhecidos dos alunos, dinâmicos, atuem sobre os grupos musculares principais, mobilizem simultaneamente todos os alunos e sejam o mais específicos possível”. Posto isto, na ativação geral procurámos realizar exercícios que se aproximassem dos objetivos propostos a atingir na aula e do contexto específico de cada modalidade, utilizando principalmente jogos lúdicos, jogos pré-desportivos ou formas jogadas.

A parte fundamental corresponde ao período mais longo da aula e é nela que são transmitidos os conteúdos, cumpridos os objetivos e concretizada a função didática da aula (Bento, 2003), por outras palavras, é nesta parte que são introduzidas, exercitadas, consolidadas e/ou avaliadas as matérias. A sua organização pode apresentar uma estrutura simples (situações de jogo) e/ou complexa (exercícios analíticos), em função dos objetivos a alcançar, da função didática da aula, dos exercícios selecionados, do número de alunos e dos recursos materiais disponíveis (Quina, 2009). No planeamento das aulas, como os alunos se demonstravam mais motivados e empenhados ao realizar situações de jogo ou jogos reduzidos, foi dada primazia à estrutura simples. Contudo, quando considerado pertinente recorreu-se à utilização de exercícios analíticos. Adicionalmente, existiu sempre o cuidado de aumentar progressivamente a intensidade e a complexidade dos exercícios no decorrer da aula.

A parte final da aula visa “o retorno do organismo às condições iniciais, às condições de pré-exercício” (Quina, 2009, p. 82), por isso, os exercícios selecionados para esta última parte eram pouco intensos e de carácter mais lúdico. Adicionalmente, nesta fase, também se realizava um balanço da aula, com o intuito de recapitular os conteúdos lecionados durante a mesma, controlar a aquisição dos conteúdos (fornecendo *feedbacks* sobre os aspetos positivos e as oportunidades de melhoria) e fazer a ligação com os objetivos da aula seguinte.

Após o término de cada aula, sucedia-se um momento de reflexão de grupo (núcleo de estágio e professor orientador), onde eram partilhadas opiniões, dinâmicas de trabalho, estratégias, oportunidades de melhoria, entre outros, e, posteriormente, um momento de reflexão individual, que consistia na produção do relatório da aula. Estes momentos de reflexão demonstraram ser fundamentais para a superação das dificuldades e melhoria do desempenho nas prestações futuras, pois, como sustenta Bento (2003, p. 190), “a reflexão posterior sobre a aula constitui a base para um reajustamento na planificação das próximas aulas, uma vez que proporciona uma definição mais exata do nível de partida e procede a balanços que devem ser tomados em conta na futura planificação e organização do ensino”.

Ao longo do planeamento das aulas surgiram algumas dificuldades que foram rapidamente superadas, como por exemplo, a construção de planos de aula abertos e flexíveis, e outras que foram transversais a todas as matérias, como é o caso da seleção de exercícios, tendo em vista a consecução dos objetivos e as características da turma, e

o caso da adaptação ao espaço disponível (considerado reduzido). No entanto, através das reflexões de grupo, das reflexões individuais, da experiência adquirida e do estudo e aprofundamento do conhecimento, foi possível ultrapassar gradualmente estas dificuldades.

2. Realização

Segundo Bento (2003), a aula é o verdadeiro ponto de convergência entre o pensamento e a ação do professor. Após as tarefas de planeamento, o professor é confrontado com as tarefas de realização do ensino (Quina, 2009). Bento (1987 *apud* Quina, 2009, p. 87) também refere que “os resultados obtidos pelos alunos dependem grandemente dos acontecimentos que ocorrem nas aulas, daquilo que nelas fizerem o professor e os alunos”.

A realização corresponde à transposição do planeamento para a prática e integra quatro dimensões de intervenção pedagógica, designadamente, a instrução, a gestão, o clima e a disciplina. Segundo Siedentop (1998), as quatro dimensões de intervenção pedagógica estão sempre presentes de uma forma simultânea em qualquer episódio de ensino.

É nesta fase que somos confrontados com a realidade do processo de ensino-aprendizagem, sendo o produto deste confronto o melhor indicador do sucesso/insucesso do planeamento. Tal como acontece no planeamento, a intervenção pedagógica não deve ser entendida como uma “chave-mestra” que resulta de igual forma com todos os alunos. Neste sentido, para que a intervenção do professor seja eficaz, deve ser moldada ao contexto real que a envolve e ter em consideração as necessidades e as características de cada aluno.

2.1. Instrução

Segundo Quina (2009, p. 90), a instrução visa fornecer informações aos alunos sobre as tarefas e os objetivos da aula (“o quê, o como e o porquê”) e manter os níveis de motivação dos alunos elevados. O mesmo autor também refere que o professor pode instruir os alunos em vários momentos da aula, tais como, na introdução da aula (preleção inicial), antes de iniciar um exercício, durante a realização do exercício e/ou no balanço final da aula.

A instrução compreende todas as técnicas de intervenção pedagógica que o professor utiliza para transmitir informação, como por exemplo, a preleção, a demonstração, o *feedback* e o questionamento. Não existe uma técnica infalível ou uma fórmula perfeita, existem sim métodos e estratégias que resultam melhor ou pior com uma turma ou com um aluno especificamente, por este motivo, todas as técnicas devem ser experimentadas e exploradas pelo professor.

Nos momentos de instrução, procurámos realizar preleções sucintas, claras e objetivas, transmitindo apenas o essencial e utilizando um vocabulário acessível, de forma a manter os alunos concentrados e aumentar o tempo de prática. No início do ano letivo, devido ao nervosismo e à inexperiência, nem sempre conseguíamos transmitir a informação corretamente, o que afetava negativamente a fluidez da aula e a aprendizagem dos alunos. Contudo, esta dificuldade foi sendo atenuada com a experiência e com criação de estratégias, como por exemplo, preparar o discurso em casa e ensaiá-lo com os colegas do núcleo de estágio. Atualmente, nos momentos de instrução (na preleção inicial, na instrução durante a aula e no balanço final), conseguimos ser concisos e eficazes, transmitindo aos alunos todas as informações imprescindíveis para o sucesso da aprendizagem e garantindo, em simultâneo, o tempo de empenhamento motor necessário para a aquisição dos conteúdos.

Segundo Tani *et al.* (2011, p. 393), a demonstração é “uma das formas de fornecer instrução previamente à execução da habilidade motora” e possibilita ao aluno a obtenção de informações sobre o “como fazer”. Estando conscientes da sua função, no decorrer das aulas, recorreremos frequentemente à sua utilização. Optámos, preferencialmente, por realizar a demonstração antes de iniciar os exercícios, funcionando como um complemento à instrução verbal, e por utilizar os alunos como modelos, ou seja, colocar os melhores executantes a demonstrar os exercícios e/ou os gestos técnicos. Quando não disponhamos de bons executantes para desempenhar este papel, recorreremos a outras estratégias, como por exemplo, a utilização de imagens/esquemas e, em último recurso, ser o professor a demonstrar. Ao realizar as demonstrações existiu sempre o cuidado de selecionar bem o local e a disposição dos alunos, procurando que todos visualizassem o modelo claramente e do mesmo ângulo, e de, após uma demonstração lenta e/ou parcial, realizar uma demonstração completa e à velocidade normal. No início do ano letivo, demonstrávamos algumas dificuldades em conseguir combinar a instrução verbal com a demonstração, ou seja, em conseguir realizar as duas tarefas em simultâneo, porém, com

a prática esta dificuldade foi-se dissipando, o que possibilitou reduzir o tempo despendido nos episódios de instrução.

Segundo Siedentop (1998), o *feedback* é uma ferramenta necessária e imprescindível para a aprendizagem. Conscientes da importância do *feedback* para a aprendizagem dos alunos, procurámos intervir frequentemente, de forma pertinente, coerente e perceptível, fornecendo *feedbacks* direcionados para o foco da aprendizagem e diversificados, em função do nível e características do aluno, das atividades e das matérias a serem desenvolvidas. Após a transmissão do *feedback* procurámos sempre acompanhar a prática subsequente, de modo a verificar se o aluno compreendeu e aplicou a informação fornecida, fechando assim o ciclo do *feedback*. A quantidade de *feedbacks* fornecidos não é o único fator importante, a qualidade do mesmo também é preponderante. Segundo Siedentop (1998), o professor para fornecer *feedbacks* apropriados e detetar a presença ou ausência de critérios importantes no desempenho do aluno necessita de possuir um conhecimento satisfatório dos conteúdos que está a lecionar. Neste sentido, revelou-se essencial, para garantir a qualidade do *feedback*, o aprofundamento do conhecimento e a preparação sistemática e prévia das aulas, principalmente quando nos confrontávamos com matérias que não dominávamos tão bem.

Relativamente ao questionamento, também era frequentemente utilizado ao longo das aulas, principalmente na introdução de conteúdos e no balanço final da aula, com a finalidade de envolver o aluno ativamente na aula, desenvolver a sua capacidade de reflexão e de verificar a assimilação dos conteúdos.

2.2. Gestão

A gestão eficaz da aula está relacionada com os episódios de organização e, segundo Siedentop (1998), consiste num conjunto de comportamentos do professor que produzem um elevado índice de envolvimento dos alunos, reduzem os comportamentos inapropriados e aumentam o tempo dedicado à aprendizagem.

Segundo Quina (2009, p. 105), nesta dimensão incluem-se todas as “medidas que visam melhorar a qualidade de gestão do tempo, dos espaços, dos materiais e da formação e movimentação dos grupos de trabalho durante a aula”. O mesmo autor também refere que uma boa organização facilita as condições de ensino e aprendizagem, e é imprescindível para o sucesso pedagógico.

Conscientes de que a organização e a gestão da aula são um fator fundamental para o sucesso pedagógico, procurámos, logo no começo do EP, definir regras e rotinas e implementar estratégias para reduzir o tempo gasto em episódios de instrução, de gestão e de transição entre tarefas, e, conseqüentemente, aumentar o tempo utilizado para a aprendizagem.

Assim, para reduzir o tempo despendido em episódios de instrução, estabelecemos que, nestes momentos, os alunos deviam estar sentados, em silêncio, com o material da aula parado e, em caso de necessitarem de esclarecer alguma dúvida, colocar o dedo no ar e esperar até que o professor lhes desse autorização para falar. Para reduzir o tempo despendido em episódios de gestão, procurámos familiarizar os alunos com os materiais, os espaços e a organização dos exercícios no começo de cada unidade didática, encontrar formas eficazes e rápidas de formação dos grupos de trabalho (como por exemplo, estabelecer as equipas em casa), e reduzir o número e a duração dos episódios de organização, evitando utilizar muito material e modificar completamente a organização dos exercícios. Para reduzir o tempo gasto em episódios de transição entre tarefa, estabelecemos sinais sonoros diferenciados (como por exemplo, a contagem decrescente para reunir e o apito para a rotação de espaços ou exercícios) e procurámos ser rápidos e eficientes na colocação e distribuição do material, antecipando a organização dos exercícios seguintes e designando aos alunos as tarefas de recolha, colocação ou arrumação do material. Por fim, para aumentar o tempo utilizado para a aprendizagem, para além das regras e das rotinas referidas, evitámos realizar exercícios por vaga, contudo, nem sempre possível devido à especificidade do exercício ou ao espaço disponível. Perante esta circunstância, planeámos tarefas complementares (como por exemplo, realizar exercícios de condição física ou arbitrar os jogos), a fim de reduzir os tempos de inatividade física e os comportamentos inapropriados.

Ao nível da dimensão gestão, a adaptação ao espaço disponível foi, claramente, o principal obstáculo. Até serem estabelecidas rotinas, o espaço disponível dificultou imenso o planeamento e, conseqüentemente, a organização da aula. Nem sempre foi possível planear uma organização de rápida realização num espaço reduzido, porém, através de uma planificação cuidada e da experiência, esta capacidade foi sendo desenvolvida progressivamente. Resumidamente, podemos concluir que as estratégias adotadas foram muito úteis, pois possibilitaram reduzir o tempo gasto em episódios de organização e otimizar o tempo disponível para a prática.

2.3. Clima

Segundo Siedentop (1998), a dimensão clima engloba aspetos de intervenção pedagógica relacionados com interações pessoais, relações humanas e ambientais. Segundo o autor, compete ao professor a responsabilidade de construir um ambiente de aprendizagem positivo. O sucesso desta dimensão não é exclusivo da mesma, depende do funcionamento das outras dimensões, designadamente, da instrução, da gestão e da disciplina.

Segundo Pierón (1992 *apud* Quina, 2009), um bom clima de aprendizagem é conseguido quando o professor demonstra ser consistente nas interações, exterioriza entusiasmo perante a ocorrência de bons comportamentos, elogia e encoraja a ação dos alunos, domina destrezas de comunicação e conversa com os alunos sobre aspetos não escolares. Sabendo dos fatores necessários para a criação de um bom clima de aprendizagem, no decorrer do EP, procurámos ser consistentes, credíveis e exigentes nas nossas interações, procurámos promover comportamentos responsáveis, baseados nos valores e padrões éticos, demonstrando entusiasmo e aprovação pelos mesmos, procurámos fornecer frequentemente *feedbacks* positivos, para aumentar a motivação dos alunos, e demonstrámo-nos sempre disponíveis para conversar sobre os mais variados assuntos e ajudá-los, sempre que possível, caso tivessem algum problema.

Apesar de todas as estratégias adotadas, por vezes, devido aos comportamentos inapropriados de alguns alunos, construir um ambiente favorável à aprendizagem não foi uma tarefa simples, porque os comportamentos desses alunos destabilizavam e afetavam a concentração de toda a turma. Ao longo do ano letivo fomos experimentando e aplicando diversas estratégias de controlo disciplinar, conforme a frequência e a gravidade das situações, de modo a colmatar a indisciplina e melhorar o clima da aula.

2.4 Disciplina

Segundo Siedentop (1998), os alunos aprendem melhor numa turma disciplinada, por isso não há dúvida que um sistema de organização eficaz e boas estratégias disciplinares criam uma atmosfera na qual é mais fácil aprender. Quina (2009) refere que em todas as turmas surgem, com maior ou menor frequência, problemas de indisciplina e acrescenta que, perante estes problemas, a ação do professor deve ser rápida e eficaz, de modo a evitar que os comportamentos se alastrem a um grande número de alunos.

Segundo Piéron (1992 *apud* Quina, 2009, p. 108), os comportamentos dos alunos podem-se classificar em duas categorias, designadamente, em comportamentos apropriados e em comportamentos inapropriados. Os comportamentos apropriados são os que estão relacionados com a realização das tarefas prescritas pelo professor e, mais do que a ausência de comportamentos inapropriados, são os que conduzem à consecução dos objetivos da aula. Enquanto que os comportamentos inapropriados são os que estão relacionados com “a violação das regras de funcionamento da aula”. Dentro desta categoria, podem ser considerados como “fora da tarefa” e de “desvio”.

Os comportamentos “fora da tarefa” estão relacionados com a falta de participação dos alunos nas tarefas propostas pelo professor e devem ser ignorados sempre que possível, desde que não ultrapassem os limites admissíveis ou não perturbem a atividade da turma. Os comportamentos de “desvio” são comportamentos que interrompem a tarefa e criam problemas de ordem disciplinar, por isso devem ser repreendidos e/ou punidos conforme a sua frequência e gravidade.

A turma com que desenvolvemos o EP demonstrou, desde o primeiro contacto, ser uma turma um pouco indisciplinada e com tendência para desenvolver comportamentos inapropriados. Segundo Quina (2009, p. 113), os alunos para “se comportem adequadamente é necessário que saibam claramente que comportamentos devem adotar e a razão pela qual os devem adotar”. Conscientes desta informação, no começo do ano letivo estabelecemos e clarificámos as regras e as rotinas do funcionamento das aulas, bem como aplicámos de imediato estratégias de controlo disciplinar.

A disciplina é menos problemática quando as atividades são bem escolhidas e pensadas (Siedentop, 1991). Assim, ao planear as aulas, tentámos ser originais e inovadores, selecionando exercícios adequados ao nível de desenvolvimento dos alunos e que, em simultâneo, cativassem a sua atenção, o seu interesse e a sua motivação, garantindo assim o sucesso e o empenho dos alunos, e procurámos distribuir os alunos mais desestabilizadores por grupos de trabalho diferentes, na tentativa de reduzir o contacto entre eles e, conseqüentemente, os comportamentos insatisfatórios.

De acordo com Piéron (1992 *apud* Quina, 2009, p. 110), a grande maioria dos comportamentos inapropriados ocorrem quando os alunos não estão em atividade ou durante os longos períodos de organização ou de instrução. Seguindo a linha de

pensamento do autor, no planeamento e na realização da aula foi essencial maximizar o tempo de prática (por exemplo: evitando realizar exercícios por vagas) e aplicar estratégias que reduzissem os períodos de organização e de instrução (supramencionadas no ponto 2.1 - Gestão).

Para Quina (2009, p. 114) é essencial que “o professor saiba ocupar, permanentemente, uma posição que lhe permita ter uma visão global de toda a turma”, uma vez que só assim é que consegue intervir prontamente. Por este motivo, a colocação e a circulação do professor (perante a turma e pelo espaço da aula, respetivamente) foi mais um exemplo de uma estratégia adotada para controlar e supervisionar os alunos. No decorrer das aulas tentámos estar posicionados em locais onde fosse possível ter todos os alunos dentro no nosso campo de visão e circular por todo o espaço da aula. Adicionalmente, procurámos fornecer frequentemente *feedbacks* positivos, como forma de reforçar positivamente a prestação dos alunos e os comportamentos apropriados, e *feedbacks* cruzados, para que os alunos sentissem que estávamos presentes e atentos aos seus comportamentos.

Por fim, ao repreender ou punir um comportamento inapropriado, existiu sempre o cuidado de explicar ao aluno o motivo de o estarmos a fazer e de lhe relembrar as regras de funcionamento da disciplina, para consciencializá-lo sobre a sua postura e/ou atitude e evitar que repita o mesmo comportamento. As medidas de controlo disciplinar eram, normalmente, aplicadas ao terceiro aviso e variavam consoante a frequência e a gravidade das situações (por exemplo: desde a realização de um exercício de condição física à realização de uma tarefa escrita durante a aula). Em último recurso e esgotadas todas as medidas de controlo disciplinar, eram aplicadas medidas corretivas mais extremas, como é o caso da participação disciplinar com saída da sala de aula, sendo os alunos encaminhados para o Centro de Apoio à Aprendizagem com uma ficha de trabalho para resolver e entregar no final da aula.

A dimensão da disciplina foi, seguramente, a dimensão mais desafiante e mais difícil de gerir e controlar. Ao longo do EP, aprendemos que o comportamento da turma nunca está completamente controlado e que não existem estratégias infalíveis. Por vezes, quando as situações de indisciplina aparentavam estar contidas, as estratégias aplicadas deixavam de resultar e, por este motivo, era necessário encontrar outras que fossem efetivas. De facto, podemos afirmar que o controlo da disciplina foi uma aprendizagem constante e que em momento algum nos deu “tréguas”, contudo, com o apoio dos colegas

do núcleo de estágio e os conselhos do professor orientador, fomos aprimorando a nossa intervenção nesta dimensão, ultrapassando as adversidades à medida que surgiam.

2.5 Decisões de Ajustamento

Ao longo do EP, devido à imprevisibilidade e à complexidade do ensino, na realização somos confrontados com situações que exigem e nos obrigam a realizar decisões de ajustamento, ou seja, decisões que não constam no planeamento e que são imprescindíveis para o bom desenvolvimento da aula e para a consecução dos objetivos.

Nas unidades didáticas, como o seu planeamento é elaborado no começo da mesma, é natural que, por vezes, o processo de ensino-aprendizagem não decorra como o predito e surja a necessidade de reajustar os objetivos estabelecidos e modificar a Extensão e Sequenciação de Conteúdos. Na realização dos planos de aula existem diversos fatores imprevisíveis com que um professor se depara no contexto real e que requerem de si uma capacidade rápida e eficaz de tomada de decisão, como por exemplo, o espaço disponível ser mais reduzido, o número de alunos previstos não corresponder ao número de alunos presentes, as condições climatéricas não estarem favoráveis para a prática no exterior, os grupos de trabalho necessitarem de ser modificados, os exercícios planeados não estarem a ter o efeito pretendido, nomeadamente, no que respeita aos objetivos que se pretende que os alunos alcancem, entre outros.

Numa fase inicial, a capacidade de ajustamento e tomada de decisão rápida demonstrou ser uma tarefa bastante complexa, principalmente ao nível dos planos de aula, no entanto, através da experiência adquirida e das reflexões realizadas no final das aulas, aperfeiçoámos esta capacidade e, atualmente, conseguimos tomar as decisões de ajustamento com maior eficácia, prontidão e convicção.

3. Avaliação

Segundo o Decreto-Lei n.º55/2018, de 6 de julho (capítulo II, secção III, artigo 22º), a avaliação, sustentada por uma dimensão formativa, é parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, tendo como principal objetivo a sua melhoria baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica, em que se explicitam, enquanto referenciais, as aprendizagens, os desempenhos esperados e os procedimentos de avaliação.

A avaliação deve ser interpretada como um processo contínuo e como uma ferramenta imprescindível ao processo de ensino-aprendizagem. É crucial que seja justa e que consiga diferenciar e valorizar cada aluno, tendo em conta as suas necessidades e as suas dificuldades. Não deve ser entendida apenas como o momento de atribuição de uma classificação, mas sim, como um elemento regulador e promotor da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Segundo Carvalho (1994), o processo de avaliação é constituído por três modalidades, nomeadamente, pela avaliação formativa inicial, pela avaliação formativa e pela avaliação sumativa. Cada modalidade de avaliação tem uma função específica, decorre em períodos diferentes e é complementar às restantes.

Na disciplina de Educação Física os alunos são avaliados em três domínios, designadamente, no domínio psicomotor, no domínio cognitivo e no domínio socioafetivo. Resumidamente, o primeiro domínio diz respeito à avaliação do desempenho motor dos alunos, o segundo domínio à avaliação dos conhecimentos teóricos e, por fim, o último domínio à avaliação das atitudes e dos valores (como por exemplo, o respeito, a assiduidade, entre outros). A cada domínio é atribuído uma percentagem, valendo o domínio psicomotor 55%, o cognitivo 10% e o socioafetivo 35% na avaliação final do período.

3.1 Avaliação Formativa Inicial

A avaliação formativa inicial, também denominada de avaliação diagnóstica, é realizada no início de um ciclo de aprendizagem (ano letivo, período e/ou unidade didática) e tem por objetivo determinar as competências e as dificuldades dos alunos nas diferentes matérias a aprender (Quina, 2009). Segundo Carvalho (1994, p. 138), a avaliação inicial tem como objetivo “diagnosticar as dificuldades e limitações dos alunos face às aprendizagens previstas e prognosticar o seu desenvolvimento”.

Conscientes da sua importância, determinámos que a avaliação inicial era realizada no começo de cada unidade didática e construámos, juntamente com o professor orientador, uma grelha de avaliação para registar a informação observada. O seu preenchimento era efetuado através da nomenclatura “1” (não executa), “2” (executa mais ou menos), “3” (executa bem) e “4” (executa muito bem), e, posteriormente, traduzido

em níveis de desenvolvimento: 1- Nível Introdutório; 2- Nível Elementar; 3- Nível Avançado e 4- Nível Federado.

Após uma análise e reflexão dos resultados obtidos, procedíamos à definição dos grupos de nível e à seleção dos objetivos para cada grupo. Com base na avaliação inicial, procurámos estabelecer objetivos “ambiciosos, mas possíveis”, ou seja, que respeitassem as possibilidades dos alunos e, em simultâneo, se constituíssem como um desafio à superação das suas dificuldades e à elevação das suas capacidades (Carvalho, 1994).

Inicialmente, aquando a realização da avaliação formativa inicial, sentimos imensas dificuldades em conseguir coordenar o processo de avaliação com as dimensões de intervenção pedagógica, isto é, observar todos os alunos em simultâneo e preencher as grelhas de avaliação enquanto realizávamos outras tarefas (ligadas às dimensões de intervenção pedagógica), como por exemplo, o fornecimento de *feedbacks*, o controlo da disciplina, a organização e gestão dos exercícios, etc. Todavia, com a aplicação de várias estratégias (como por exemplo, realizar exercícios do conhecimento dos alunos nos momentos de avaliação), com o reconhecimento dos alunos (nomes e características físicas) e com a experiência, foi possível ultrapassar esta dificuldade.

3.2 Avaliação Formativa

De acordo com Carvalho (1994, p. 144), a avaliação formativa é um “processo de recolha de informações que nos permite, ao longo do ano, orientar e regular a nossa atividade pedagógica, bem como controlar os seus efeitos - a aprendizagem”. Para Quina (2009, p. 129), é “um processo que não para”.

Segundo Carvalho (1994, p. 137), a avaliação formativa pode assumir duas modalidades distintas, “a normalmente designada por avaliação contínua, que ocorre informalmente em todas as aulas, como resultado da interação do aluno com o professor, com os colegas e com o próprio” e a de “carácter formal e pontual, de balanço da atividade realizada num determinado período de tempo, que ratifica a avaliação contínua e permite ao professor e ao aluno tomar decisões relativamente à orientação/regulação do seu trabalho”.

Os momentos de avaliação formativa formal eram, normalmente, realizados no meio de cada unidade didática e em várias aulas. Para registar a informação observada, construimos, juntamente com o professor orientador, uma grelha de avaliação específica.

O seu preenchimento era efetuado através da nomenclatura “-” (não executa), “+/-” (executa mais ou menos), “+” (executa bem) e “++” (executa muito bem). Como forma de simplificar a observação, estabelecíamos apenas três ou quatro objetivos para serem observados por aula e destinávamos várias aulas à sua realização.

Após a observação de todos os conteúdos, elaborávamos um balanço sobre os resultados obtidos, com o intuito de verificar a consecução dos objetivos e, caso necessário, se proceder ao reajuste dos mesmos. Adicionalmente, no final de cada aula, efetuávamos um relatório sobre a mesma, onde era realizada uma análise e reflexão sobre a nossa prática pedagógica e sobre as estratégias e progressões utilizadas.

As dificuldades sentidas nesta modalidade da avaliação recaíram, mais uma vez, nas que foram identificadas na avaliação formativa inicial. A principal estratégia utilizada para as ultrapassar consistiu, como já foi referido, na divisão da avaliação, para, desta forma, conseguir observar pormenorizadamente o que pretendíamos e, em simultâneo, controlar todas as tarefas de intervenção pedagógica.

3.3 Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa, também denominada de avaliação final, é a avaliação que se realiza no final de um ciclo de aprendizagem (unidade didática, período escolar ou ano letivo), com o intuito de formular um juízo de valor global sobre a aquisição das competências, das capacidades, dos conhecimentos e das atitudes dos alunos (Quina, 2009). Consiste na atribuição de uma classificação aos alunos em função do grau de consecução dos objetivos (Carvalho, 1994).

A avaliação sumativa era concretizada no final de cada unidade didática (nas duas últimas aulas) e no final de cada período letivo. O registo da avaliação era realizado em grelhas construídas especificamente para esse efeito consoante os objetivos estabelecidos para cada modalidade. No seu preenchimento era utilizada uma escala de 1 a 5 valores, baseada nos descritores definidos pelo GDEF (Anexo 3).

De forma a facilitar os momentos de avaliação final, as grelhas eram preenchidas previamente à aula destinada à mesma, sendo no contexto de aula somente necessário confrontar os resultados observados com os pré-atribuídos. De modo a reduzir as tarefas ligadas às dimensões de intervenção pedagógica, procurámos realizar sempre exercícios do conhecimento dos alunos e que lhes fosse possível executar de forma autónoma. Esta

decisão, para além de facilitar as funções do professor, também favorece a avaliação dos alunos, uma vez que são avaliados em ambiente conhecido.

Numa fase inicial do EP, aquando a atribuição das primeiras notas, sentimos algumas dificuldades em classificar os alunos, ou seja, em determinar a nota que merecia cada aluno. De modo a solucionar esta questão, primeiramente, procurámos definir, com base nos objetivos estabelecidos para cada nível de desenvolvimento, um modelo ideal que correspondesse à nota máxima, e, posteriormente, confrontávamos a nossa avaliação com a opinião do professor orientador.

3.4 Autoavaliação

A autoavaliação possibilita que os alunos analisem o seu próprio desempenho, destaquem os pontos positivos e negativos, bem como as necessidades ou os progressos, com o intuito de alcançarem os seus objetivos (Silva, 2007).

Para que os alunos consigam analisar e refletir sobre a sua prestação, necessitam que no decorrer do processo de ensino-aprendizagem lhes sejam fornecidas as informações necessárias para tal, como por exemplo, os objetivos da aula, as componentes críticas e os erros mais comuns de um gesto técnico, as regras de funcionamento da aula, entre outros.

A autoavaliação dos alunos foi realizada no final de cada período, através do preenchimento de uma ficha de autoavaliação construída pelo GDEF do AEL (Anexo 4). Este documento objetivava que os alunos analisassem e refletissem sobre o seu desempenho nos três domínios de avaliação, com base na nomenclatura “nunca”, “raramente”, “algumas vezes”, “muitas vezes” e “sempre”.

Para além desta classificação, no fim da mesma, os alunos autoatribuíam-se com a nota que achavam que mereciam ter no final do período. O que possibilitava verificar se a perceção dos alunos em relação à sua prestação era ou não coerente com a nossa avaliação.

4. Ensino à Distância

Atendendo à emergência de saúde pública de âmbito internacional, declarada pela Organização Mundial de Saúde, bem como à classificação da doença COVID-19 como uma pandemia, no dia 11 de março de 2020, o Governo, através do Decreto-Lei n.º10-

A/2020, de 13 de março, aprovou um conjunto de medidas excepcionais e temporárias para combater a proliferação da doença. Assim, nas últimas duas semanas do 2º Período e durante o 3º Período letivo, experienciámos um novo método de trabalho, completamente díspar da nossa vivência até ao momento, o regime de ensino não presencial.

No momento em que as aulas presenciais foram suspensas, estávamos a lecionar a unidade didática de Atletismo e não sendo possível dar continuidade às aulas, solicitámos aos alunos que, durante as últimas duas semanas do 2º Período, realizassem um trabalho de pesquisa sobre a referida modalidade, com a finalidade de aprofundarem o conhecimento sobre a mesma e, desta forma, completarem e consolidarem os conteúdos lecionados nas aulas.

A nossa principal preocupação, aquando a suspensão das atividades letivas presenciais, foi como se procederia a avaliação da modalidade de Atletismo, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem fora interrompido. Para não prejudicar os alunos, decidimos que a sua avaliação não deveria ter o mesmo peso que a unidade didática de Voleibol na avaliação final. Posto isto, estipulámos para o Voleibol um peso de 40% e para o Atletismo um peso de 15% na avaliação final, perfazendo assim os 55% do domínio psicomotor.

Após refletirmos sobre como poderíamos lecionar as unidades didáticas do 3º Período (Danças Sociais e Ginástica de Solo e Aparelhos), concluímos que, sem colocar a integridade física dos alunos em risco, era possível lecionar a unidade didática de Danças Sociais (através de aulas síncronas ou do envio de vídeos explicativos). No entanto, na reunião do GDEF (do dia 15 de abril), fomos informados que os critérios de avaliação estavam a ser modificados, com o intuito de suprimir o domínio psicomotor da avaliação do 3º Período e aumentar o peso dos outros domínios. Perante esta informação, em conjunto com o professor orientador, considerámos que seria mais vantajoso para os alunos realizarmos tarefas sobre as matérias lecionadas até ao momento, como forma de consolidar os conteúdos abordados, do que estar a introduzir novas unidades didáticas.

Assim, durante o 3º Período, foram enviadas todas as semanas tarefas aos alunos sobre as unidades didáticas lecionadas, através da plataforma *Google Classroom*. As tarefas consistiam na visualização de um vídeo e no preenchimento de um formulário/questionário sobre o mesmo. Como tarefa facultativa, eram também enviados vídeos de condição física, para que os alunos se mantivessem ativos e saudáveis.

Até às primeiras seis semanas do 3º Período, necessitámos de elaborar tarefas específicas para um aluno sem acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Procurámos que estas tarefas fossem idênticas às dos seus colegas, diferenciando apenas a fonte de informação (consulta do manual).

O apoio aos alunos era realizado regularmente através da plataforma *Google Classroom* e de aulas síncronas, contudo, apesar do contacto com os alunos ter permanecido, foi difícil manter a proximidade e a relação que contruímos com eles nas aulas. Na nossa opinião, a maior dificuldade sentida foi, sem dúvida, lecionar por videoconferência. Como os alunos não eram obrigados a terem as câmaras ligadas nas aulas, foi complicado perceber se estavam efetivamente a ouvir e a entender o que lhes estava a ser comunicado.

5. Questões Dilemáticas

No desenvolvimento do Capítulo II, à medida que efetivámos a análise reflexiva sobre a prática pedagógica nas diversas áreas do EP (planeamento, realização e avaliação), fomos enunciando as principais fragilidades sentidas no decurso do EP e as estratégias que utilizámos para as ultrapassar. Por conseguinte, decidimos apenas desenvolver neste ponto a fragilidade que considerámos ser a principal, ou seja, aquela que, na nossa perspetiva, percecionou-se como a mais complicada e a que exigiu de nós uma maior capacidade de análise e de reflexão. Posto isto, iremos desenvolver a temática - Disciplina.

Como já foi referido, a turma com que desenvolvemos o EP demonstrou, desde o primeiro contacto, ser uma turma um pouco indisciplinada e com tendência para desenvolver comportamentos inapropriados. Dado estas características, procurámos de imediato encontrar estratégias para colmatar os comportamentos inapropriados, como por exemplo, selecionando exercícios originais e inovadores, de acordo com o nível de desenvolvimento de cada aluno; distribuindo os alunos mais desestabilizadores por grupos de trabalho diferentes; maximizando o tempo de prática; fornecendo *feedbacks* positivos e cruzados; entre outras.

Ao repreender ou punir um comportamento inapropriado, procurámos sempre assumir uma postura justa, coerente e consistente, aplicando medidas de controlo

disciplinar, normalmente, ao terceiro aviso e consoante a frequência e a gravidade das situações.

No decorrer do EP, aprendemos que o comportamento da turma nunca está completamente controlado e que não existem estratégias infalíveis. Contudo, fruto da experiência, atualmente, conseguimos identificar quais as estratégias mais efetivas, de acordo com as características dos alunos, do espaço da aula (pavilhão ou piscina) e dos momentos do ano letivo (numa fase inicial, intermédia ou final). Futuramente, perante uma turma com tendência para desenvolver comportamentos inapropriados, é preponderante assumir de imediato uma atitude/postura menos permissiva e mais intransigente, a fim pôr cobro à indisciplina logo nas primeiras aulas.

B. Área 2: Atividades de Organização e Gestão Escolar

Para uma melhor compreensão da intervenção dos professores na gestão da escola, foi-nos proposto realizar o acompanhamento a um cargo de gestão de topo ou de gestão intermédia. Entre os cargos disponíveis que nos foram apresentados, decidimos acompanhar o cargo de Diretor de Turma, ou seja, um cargo de gestão intermédia. Posto isto, ao longo do ano letivo, assessorámos a Diretora de Turma da nossa turma.

Durante a assessoria ao cargo e como forma de alcançar os objetivos estabelecidos (referidos no projeto de assessoria), comprometemo-nos a desenvolver um conjunto de tarefas, juntamente com a diretora de turma. Assim e no decorrer do ano letivo, reunimos semanalmente com a diretora de turma no horário de atendimento aos Encarregados de Educação, para abordar e tratar de assuntos relacionados com a direção de turma (como por exemplo, o controlo da indisciplina), auxiliámos nas tarefas de gestão e organização que lhe competem (como por exemplo, o controlo da assiduidade) e na programação das atividades da turma, presenciamos os encontros com os encarregados de educação, onde assumimos um papel passivo e apenas intervimos quando nos foi solicitado, estabelecemos contacto com as representantes dos pais, acompanhamos a diretora de turma na tomada de medidas educativas, decorrentes da apreciação de situações de indisciplina, e participámos nas reuniões intercalares e de avaliação do conselho de turma.

Através do acompanhamento realizado à Diretora de Turma do 9ºB, conseguimos compreender a complexidade da organização das escolas, das situações educativas e da

amplitude atual do trabalho dos professores, bem como o perfil funcional do cargo e as suas funções inerentes. Para além do mencionado, a assessoria a este cargo também nos possibilitou conhecer os alunos de forma individualizada, entender como o diretor de turma gere a resolução de problemas, como realiza o acompanhamento individual do aluno e, mediante as situações que possam surgir, como seleciona estratégias para cada um.

Resumidamente, a assessoria ao cargo de Diretor de Turma revelou-se como uma tarefa muito enriquecedora para a nossa formação pessoal e profissional, uma vez que nos permitiu contactar diretamente com um cargo que podemos vir a desempenhar no futuro e nos munuiu de ferramentas que serão úteis para melhorar a interação com todos os intervenientes do processo de ensino-aprendizagem.

C. Área 3: Projeto e Parcerias Educativas

A presente área visa o desenvolvimento de “competências de conceção, construção, desenvolvimento, planificação e avaliação de projetos educativos e curriculares em diferentes dimensões, assim como a participação na organização escolar” (Marques *et al.*, 2019, p. 36). Neste sentido, como forma de desenvolver as competências referidas, foi-nos proposto a realização de duas atividades para a população escolar.

A primeira atividade, denominada de “Corta-Mato Escolar”, objetivou a realização do mesmo e foi destinada a todos os alunos do 2º ciclo, do 3º ciclo e do ensino secundário do AEL, bem como aos alunos da Escola Profissional da Lousã. Contava com cerca de 250 inscrições e com a colaboração do GDEF do AEL e da Escola Profissional da Lousã. Inicialmente, a atividade estava planeada para decorrer no dia 21 de novembro de 2019, mas, devido às condições meteorológicas, foi cancelada pelo diretor do AEL (com o consentimento do GDEF) e adiada para o dia 16 de dezembro de 2019. Na segunda data marcada, voltou a suceder-se a mesma situação, contudo, não foi remarcada uma nova data (dada a proximidade da data do Corta-Mato Distrital). Por conseguinte, não chegámos a concretizar o projeto e os resultados para o apuramento do Corta-Mato Distrital foram retirados por cada professor, através da realização do Mega Quilómetro.

A segunda atividade, denominada de “Torneio de Futsal”, objetivou a realização do mesmo e foi destinada a todos os alunos do 2º ciclo, do 3º ciclo e do ensino secundário

do AEL. O torneio seria realizado em três escolas pertencentes ao AEL (na Escola Básica Nº1, na Escola Básica Nº2 e na ESL), sendo os jogos de apuramento realizados nas respetivas escolas (no dia 18 de março de 2020) e os jogos das finais na ESL (no dia 26 de março de 2020). O evento contava com a participação de 32 equipas e com a colaboração do GDEF do AEL. À semelhança do que aconteceu na primeira atividade, devido à suspensão das atividades letivas presenciais (no dia 11 de março de 2020), também não foi possível colocar em prática o projeto concebido.

Apesar de não termos concretizado os projetos que desenvolvemos, ao longo de todo o processo organizativo, experienciámos as tarefas e as responsabilidades que envolvem a organização de um evento para a comunidade escolar e, conseqüentemente, aprendemos como realizar novamente uma tarefa idêntica no futuro.

D. Área 4: Atitude Ético-Profissional

De acordo com Marques *et al.* (2019, p. 44), a ética profissional “constitui uma dimensão transversal à dimensão intervenção pedagógica” e é “fundamental no desenvolvimento do agir profissional do futuro professor, assim como na construção da sua profissionalidade”.

Desde o primeiro momento, procurámos orientar as nossas atitudes e ações ao abrigo de um conjunto de princípios e normas éticas, que permitissem um bom desempenho do exercício de docência, bem como uma formação ética dos alunos. Conscientes de que o professor é visto por muitos alunos como um modelo a seguir, procurámos ser um exemplo e que a nossa conduta se regresse, como já foi referido, por um conjunto de princípios e normas éticas condizentes das funções que desempenhávamos, como é o caso, da assiduidade, da pontualidade, do respeito, entre outros.

Relativamente à aprendizagem, assumimos um compromisso com a aprendizagem dos alunos, onde procurámos desenvolver um ensino inclusivo e diferenciado, respeitando sempre as necessidades e as dificuldades de cada aluno e promovendo assim o seu sucesso, e com a nossa própria aprendizagem, através da realização de análises críticas e reflexivas sobre a nossa prestação, do aprofundamento do conhecimento (estudo e pesquisas bibliográficas), e da participação em ações de formação (Anexo 5 -

Certificado da Formação Programa de Educação Olímpica; Anexo 6 - Certificado da Formação IX Oficina de Ideias de Educação Física).

Para além do referido, procurámos também primar pela disponibilidade apresentada (para com os alunos, o GDEF, o AEL e os colegas do núcleo de estágio), pela capacidade de trabalhar em equipa, pela capacidade de iniciativa e responsabilidade e pela inovação e originalidade na prática pedagógica e nos documentos concebidos ao longo do EP.

Capítulo III – Aprofundamento do Tema-Problema

1. Introdução

O presente estudo, intitulado de “Interesse pela Educação Física”, foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular Relatório de Estágio, inserida no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. A ideia de aprofundar o interesse pela disciplina de Educação Física surgiu após identificarmos que o empenho e o comportamento dos alunos se modificavam, positiva ou negativamente, conforme as unidades curriculares lecionadas no decurso do ano letivo. Ao questionar, informalmente, os alunos sobre o assunto, estes justificavam a sua atitude com a falta de gosto pela matéria lecionada ou pela incompreensão da razão para terem de abordar a modalidade. Assim, após reflexão, considerámos que ao aprofundar este tema fosse possível encontrar respostas para o problema em estudo.

Segundo Bin (2011), o interesse e a participação dos alunos em diferentes níveis de escolaridade são uma das grandes preocupações atuais no setor educacional. A autora também refere que a falta de interesse pelos conteúdos estudados, a falta de participação dos alunos, o não cumprimento das tarefas e as conversas paralelas (sobre assuntos não relacionados com a aula) são queixas muito frequentes dos professores.

Para Dewey (1979 *apud* Pereira *et al.*, 2009) é importante que o educador descubra os verdadeiros interesses dos alunos, pois, para o autor, o esforço e a disciplina são produtos do interesse. Acrescenta também que o interesse interfere na atitude dos alunos, sendo os alunos mais interessados, também os alunos mais disciplinados, empenhados, concentrados e comprometidos com o seu processo de ensino-aprendizagem.

Assim, ao desenvolver este estudo pretendemos analisar o interesse dos estudantes do ensino básico e do ensino secundário pela disciplina de Educação Física do Agrupamento de Escolas da Lousã (AEL). Para, posteriormente, atuar consoante a situação e melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

2. Objetivos de Estudo

O objetivo deste tema-problema consiste em “analisar o interesse dos estudantes do ensino básico e do ensino secundário pela disciplina de Educação Física”, isto é, em perceber se os alunos do ensino básico e do ensino secundário demonstram diferente interesse pela disciplina de Educação Física, assim como compreender e justificar as eventuais diferenças. Com vista a responder ao objetivo geral, formulam-se os seguintes objetivos específicos:

- 1 - Descrever os fatores associados ao interesse dos estudantes do 2º ciclo do ensino básico pela disciplina de Educação Física.
- 2 - Descrever os fatores associados ao interesse dos estudantes do 3º ciclo do ensino básico pela disciplina de Educação Física.
- 3 - Descrever os fatores associados ao interesse dos estudantes do ensino secundário pela disciplina de Educação Física.
- 4 - Verificar a existência de diferenças entre o ensino básico e o ensino secundário nos fatores associados ao interesse pela disciplina de Educação Física.
- 5 - Verificar a existência de diferenças entre rapazes e raparigas nos fatores associados ao interesse pela disciplina de Educação Física.
- 6 - Verificar quais as subescalas que mais se associam ao interesse pela disciplina de Educação Física nos estudantes do ensino básico e do ensino secundário.

3. Enquadramento Teórico

3.1 Conceito de Interesse

O interesse não é um atributo natural do aluno e nem o seu oposto - o desinteresse - serve para justificar o fracasso escolar ou da escola, segundo Sass e Liba (2011). Os autores acrescentam que, na atualidade, o interesse dos alunos pelas atividades escolares é um tema frequentemente discutido pelos professores e que aparece como uma justificação para a falta de atenção, para a dispersão, para as ausências e para o baixo rendimento escolar.

Herbart (s/d *apud* Sass e Liba, 2011) refere que o interesse é um dos elementos necessários para a educação e que deve ser entendido como um elemento externo ao indivíduo, pois é determinado pelo objeto e pela forma como esse objeto lhe é apresentado. O que suscita o interesse do sujeito é o objeto, mais precisamente, a apresentação que se faz do mesmo. Para o autor, o interesse surge como um elemento objetivo e passivo, até que se torne consciente e converta-se em vontade ou desejo para o sujeito. Dewey (1979 *apud* Sass e Liba, 2011), contrariamente ao que refere Herbart, defende que o interesse não é determinado somente pelo objeto.

Para Dewey (1978 *apud* Sass e Liba, 2011), o interesse é objetivo, ativo e pessoal, uma vez que se prende a um objeto (objetivo), decorre da ação consciente que o sujeito pode exercer sobre esse objeto (ativo) e está diretamente ligado a algo importante para o sujeito (pessoal). Resumidamente, o objeto só desperta o interesse do sujeito se favorecer a concretização da sua atividade pessoal. O autor critica o facto de as matérias de ensino serem seleccionadas independentemente das aptidões, necessidades e preferências dos alunos. Na sua teoria, é fundamental descobrir a relação intrínseca e consciente entre o objeto e o sujeito, pois é dessa relação que se obtém a atenção e o interesse dos alunos.

Assim como Dewey, Claparède (1940 *apud* Sass e Liba, 2011) também defende que não é possível um ato sem interesse, contudo, para este autor, o interesse exprime a relação de conveniência entre o sujeito e o objeto que lhe é necessário num dado momento. Segundo a sua perspectiva, as coisas só se tornam interessantes quando se relacionarem com uma necessidade intrínseca do sujeito. Assim, para o sucesso da aprendizagem, o autor sugere que o professor deve explorar as necessidades dos alunos e relacioná-las com o que pretende ensinar.

Thorndike e Gates (1936 *apud* Sass e Liba, 2011, p. 42) definem o interesse como a facilidade do aluno se entusiasmar pelas atividades de aprendizagem. Os autores, baseando-se no critério “quanto maior o entusiasmo, mais abundantes os resultados de aprendizagem”, recomendam que o interesse seja um dos critérios de seleção das matérias e dos métodos a serem utilizados pelo professor, contudo, não basta apenas ter em consideração os interesses do aluno, é necessário aliar esses interesses à relevância das matérias e dos fins da educação.

Embora Herbart, Dewey, Claparède e Thorndike e Gates diverjam quanto ao entendimento de como surge o interesse, todos concordam que o interesse é fundamental para o sucesso do processo de aprendizagem e que está vinculado aos conceitos de didática e de currículo.

Mais recentemente, Renninger e Hidi (2016 *apud* Chen e Wang, 2017) definem interesse como um poderoso motivador que está presente em todas as atividades humanas. Os mesmos autores acrescentam que o interesse pode ser interpretado segundo duas vertentes: como um estado psicológico, que se baseia nas reações fisiológicas/neurológicas de uma pessoa em relação a um objeto, a uma tarefa ou a outra pessoa; ou como uma motivação específica e exclusiva, subjacente à forma como a pessoa age, interage, sente e aprende.

O interesse pode se conceitualizar em interesse situacional e em interesse individual. O interesse situacional pode ser definido como uma reação motivacional do indivíduo ao efeito atraente das características de uma atividade (Krapp *et al.*, 1992). Consiste numa motivação espontânea, de curta duração e intensa, que desencadeia fortes e rápidas respostas cognitivas, afetivas e físicas, como por exemplo, a atenção, a concentração e um efeito positivo em relação ao objeto/atividade. O interesse individual consiste numa disposição psicológica duradoura, que está associada à preferência de uma ação/atividade e que motiva as pessoas a se envolverem novamente nessa ação/atividade (Krapp *et al.*, 1992; Hidi e Renninger, 2006). É um interesse relativamente estável, difícil de se modificar e que pode ser facilmente reforçado.

Os diferentes tipos de interesse referidos, também interferem de forma diferente na motivação dos alunos. O interesse situacional pode ser manipulado para atrair os alunos aos conteúdos/atividades e aumentar o seu envolvimento (Hidi e Anderson, 1992 *apud* Chen e Wang, 2017), e o interesse individual, apesar de não ser facilmente manipulado (devido à sua especificidade e natureza personalizada), quando corresponde ao que está a ser aprendido, funciona como um poderoso motivador (Hidi e Renninger, 2006).

3.2 Interesse dos Alunos pela Educação Física

Estudos demonstraram que à medida que os alunos avançam no ano de escolaridade o interesse pela Educação Física tende a diminuir (Silverman e Subramaniam, 1999; e Prochaska *et al.*, 2003). Segundo Wersch e colaboradores (1992), nas faixas etárias mais jovens o interesse das raparigas é superior ao dos rapazes, mas após os 14 anos de idade esta situação inverte-se. Os mesmo autores também referem que o interesse dos rapazes permanece constante ao longo dos anos letivos, enquanto que o das raparigas diminuiu acentuadamente com a idade.

Segundo Hatten (2004), atitudes positivas em relação às aulas de Educação Física suscitarão mais interesse pela disciplina. De acordo com Silverman e Subramaniam (1999, p. 97), a “atitude permeia tudo o que fazemos” e é uma “componente importante em todos os aspetos do esforço humano”. Os autores também referem que as atitudes influenciam a participação dos indivíduos em determinada atividade/área.

Diversos estudos sobre as atitudes dos alunos face à disciplina de Educação Física relataram que os alunos mais jovens têm atitudes mais positivas em comparação com os alunos mais velhos (Schempp *et al.*, 1983; Biddle e Goudas, 1996; Silverman e Subramaniam, 1999; Prochaska *et al.*, 2003; Subramaniam e Silverman, 2007; Säfvenbom *et al.*, 2015). Contrariamente, outros estudos não encontraram diferenças significativas nas atitudes dos alunos relativamente à sua idade (Rice, 1988; Ryan *et al.*, 2003).

Relativamente à influência do sexo nas atitudes dos alunos, vários autores referiram que o sexo é uma variável que influencia as suas atitudes (Smoll & Schutz, 1980; Birtwistle e Brodie, 1991; Luke e Sinclair, 1991; Folsom-Meek, 1992; Colley *et al.*, 1994; Greenwood *et al.*, 2001; Hicks *et al.*, 2001; Chung e Phillips, 2002; Säfvenbom *et al.*, 2015). Em contraste, Subramaniam e Silverman (2007) não encontraram diferenças significativas nas atitudes dos alunos face ao sexo e face ao sexo por ano de escolaridade.

Em idades mais jovens, as raparigas apresentam atitudes mais positivas em relação aos rapazes (Birtwistle e Brodie, 1991; Wersch *et al.*, 1992; Hicks *et al.*, 2001), porém, à medida que os alunos progridem no ano de escolaridade, os rapazes demonstram atitudes mais positivas comparativamente às raparigas (Wersch *et al.*, 1992; Colley *et al.*, 1994; Chung e Phillips, 2002).

3.3 Conotação da Disciplina de Educação Física

Altmann e colaboradores (2011) concluíram que o esforço que os alunos aplicam numa atividade não depende de questões biológicas do sexo, mas sim do interesse que estes têm pela atividade. O ambiente da disciplina de Educação Física aparenta estar mais direcionado para os rapazes do que para as raparigas, uma vez que o currículo é constituído essencialmente por desportos coletivos (Pellett, 1994; Carroll e Loumidis, 2001).

De acordo com um estudo realizado por Carroll e Loumidis (2001), as raparigas demonstram gostar mais de praticar desportos individuais e os rapazes de praticar desportos coletivos. Os autores acrescentam que as atitudes negativas das raparigas podem estar relacionadas com os conteúdos que são lecionados nas aulas.

Diversos estudos constataram que as raparigas têm atitudes mais positivas em relação a atividades que enfatizam a estética e a delicadeza dos movimentos, enquanto que os rapazes têm atitudes mais positivas em relação a atividades que são desafiadoras e envolvam algum risco (Smoll e Schutz, 1980; Birtwistle e Brodie, 1991; Luke e Sinclair, 1991; Folsom-Meek, 1992; Wersch *et al.*, 1992; Colley *et al.*, 1994; Hicks *et al.*, 2001).

3.4 Currículo de Educação Física

O currículo é um fator que pode influenciar significativamente o desenvolvimento do interesse (Garn *et al.*, 2011). Segundo Wersch e colaboradores (1992), o currículo de Educação Física é criticado por ser muito direcionado para os jogos desportivos coletivos e por ser repetitivo. Este oferece poucas opções para quem prefere os desportos individuais ao invés dos desportos coletivos (Wersch *et al.*, 1992), como é o caso das raparigas (Carroll e Loumidis, 2001).

Num estudo realizado por Carlson (1995), os alunos entrevistados referiram que se sentiam desconfortáveis em muitos desportos que envolvessem uma bola e a natureza competitiva da aula foi identificada como um impedimento à participação e ao prazer dos mesmos. A autora acrescenta que um currículo direcionado para a competição pode ser prejudicial ao desenvolvimento de atitudes positivas em relação à Educação Física.

Um currículo que seja repetitivo e pouco desafiante influencia negativamente as atitudes e os interesses dos alunos. (Carlson, 1995; Subramaniam e Silverman, 2007;

Bernstein *et al.*, 2011; Dismore e Bailey, 2011). Para aumentar o interesse situacional dos alunos, é importante realizar atividades que despertem a atenção, o prazer, a novidade, a exploração e o desafio (Chen *et al.*, 1999; Chen e Darst, 2002), e evitar o efeito cumulativo do currículo, ou seja, evitar realizar as mesmas atividades/desportos todos os anos (Bernstein *et al.*, 2011). Segundo Subramaniam e Silverman (2007), este cuidado é particularmente importante para aluno mais velhos, visto que estes estudantes necessitam de novos estímulos para manter o interesse.

Diversos autores sugerem que ao incluir os alunos no processo de tomada de decisão sobre as atividades/desportos a desenvolver no currículo, as atitudes dos alunos face à Educação Física melhoram e os seus interesses aumentam (Mancini *et al.*, 1976; Schempp *et al.*, 1983; Carlson, 1995; Chen, 1996).

3.5 Efeito do Professor

Vários estudos sugerem que os professores de Educação Física podem ter uma forte influência na determinação das atitudes dos alunos (Figley, 1985; Rizzo, 1985; Luke y Sinclair, 1991). Outros sugerem que os rapazes e as raparigas são tratados de forma diferente pelos professores de Educação Física (Bailey, 1993; Papaioannou, 1998; Duffy *et al.*, 2001) e que os professores prestam mais atenção aos melhores alunos do que aos alunos com mais dificuldades (Hendry e Welsh, 1981).

Contrariamente, Wersch e colaboradores (1992) afirmam que o professor de Educação Física parece não influenciar o interesse dos alunos pela Educação Física e que os alunos não se demonstram muito preocupados se o professor dá mais ou menos atenção, ajuda e incentivo aos melhores alunos, independente do sexo.

3.6 Efeito das Alterações Fisiológicas da Adolescência

Segundo Silva e colaboradores (2016), a adolescência é um período de grandes mudanças a nível físico e comportamental, de aprendizagem fisiológica, de aceitação social, de novas relações com os pares da mesma idade e de ambos os sexos, é também um período de luta pela independência, de conflitos emocionais, de mudanças na autoestima e de mudanças de interesses. Durante a adolescência, as atitudes e o envolvimento dos alunos nas aulas de Educação Física tendem a diminuir significativamente (Silverman e Subramaniam 1999; McKenzie 2001).

Segundo Subramaniam e Silverman (2007), os alunos demonstram um maior interesse pelas tarefas de aprendizagem quando se sentem confiantes e confortáveis no ambiente de aprendizagem. A interação entre o autoconceito, a autoestima e o contexto social das aulas de Educação Física são fatores que influenciam as atitudes dos alunos (Figley, 1985; Luke e Sinclair, 1991). De acordo com Fisette (2011), as raparigas não se sentem confortáveis e seguras nas aulas de Educação Física, porque estão preocupadas com o facto de poderem estar a ser observadas e julgadas pelos colegas ou pelo professor com base no seu aspeto físico ou nas suas competências.

A competência percebida também é um dos fatores que influencia o desenvolvimento do interesse (Garn *et al.*, 2011). Alunos com diferentes níveis de competência percebida têm diferentes experiências na Educação Física (Silverman e Subramaniam, 1999), sendo que alunos que se sentem mais competentes são alunos mais interessados e participam mais nas aulas (Carrol e Loumidis, 2001; Chen e Darst, 2002; Barić *et al.*, 2014). Os rapazes em comparação com as raparigas tendem a exibir níveis mais altos de perceção de competência (Wersch, 1997 *apud* Carroll e Loumidis, 2001; Telama, 1998 *apud* Carroll e Loumidis, 2001).

De acordo com Silva e colaboradores (2016), o pico de crescimento nas raparigas começa entre os 9-10 anos e atinge o seu máximo em torno dos 12 anos, enquanto que nos rapazes começa entre os 11-12 anos e atinge o seu máximo em torno dos 14 anos. Segundo Wersch e colaboradores (1992), o rápido crescimento dos membros (superiores e inferiores) e das características sexuais contribuem para uma perda de controlo sobre o próprio corpo e aumentam a sensibilidade dos alunos às reações dos outros. Os mesmos autores acrescentam que o medo de ser alvo de críticas e de ser ridicularizado pode ser uma das razões que influencia a participação dos alunos, as perceções que têm sobre si mesmos e o interesse pela disciplina de Educação Física.

4. Metodologia

4.1 Instrumento

Como instrumento de estudo utilizou-se o Questionário Interesse pela Educação Física (Anexo 7), desenvolvido por Wersch e colaboradores (1992) para medir o interesse pela disciplina de Educação Física e os fatores associados. O questionário original é composto por 42 questões (agrupadas em 6 subescalas), contudo, para os fins deste estudo, foi reduzido a 35 questões. As questões da subescala “Estatuto da Educação Física” foram suprimidas, uma vez que esta subescala pretende averiguar se a possibilidade de incluir a classificação da disciplina de Educação Física para a média final do ensino secundário influencia o interesse dos alunos pela disciplina. Como a disciplina de Educação Física é obrigatória para os participantes do estudo e a sua classificação tem a mesma ponderação que as outras disciplinas na média final do ensino secundário, considerámos que não fazia sentido aplicar esta subescala.

O questionário está organizado em 5 subescalas, designadamente: Subescala 1 - Interesse dos Alunos pela Educação Física (questão 1 a 7); Subescala 2 - Conotação da Disciplina de Educação Física (questão 8 a 14); Subescala 3 - Currículo de Educação Física (questão 15 a 21); Subescala 4 - Efeito do Professor (questão 22 a 28); Subescala 5 - Efeito da Adolescência (questão 29 a 35). A primeira subescala possibilita medir o interesse dos alunos pela disciplina de Educação Física, a segunda subescala possibilita medir se os alunos interpretam a Educação Física como uma disciplina com uma conotação masculina ou feminina e se essa interpretação influencia o interesse, a terceira subescala possibilita medir a satisfação ou insatisfação dos alunos pelas atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física, a quarta subescala possibilita verificar se as atitudes do professor influenciam o interesse dos alunos, e, por fim, a última subescala possibilita medir se as alterações fisiológicas que ocorrem na adolescência influenciam o interesse dos alunos.

Nas respostas é utilizada uma escala de Likert de 4 pontos (1 - “Discordo Totalmente”; 2 - “Discordo”; 3 - “Concordo”; 4 - “Concordo Totalmente”), para avaliar o grau de concordância em cada questão. O valor de cada subescala referida é obtido pela soma das respostas das questões associadas.

Em adição às questões do questionário construído por Wersch e colaboradores (1992), efetuou-se o levantamento dos dados sociodemográficos dos participantes, nomeadamente, o sexo, a data de nascimento e o ano de escolaridade.

Para fins de análise, cada questão do questionário foi classificada como “normal” ou “inversa” (Anexo 9). As questões consideradas como “inversa” são questões construídas na negativa e que necessitam de ser recodificadas, para que seja possível realizar a soma das respostas e encontrar o valor de cada subescala do interesse. Por exemplo, se um aluno na questão “às vezes finjo estar doente para não ter de realizar as aulas de Educação Física” responder “concordo totalmente”, ser-lhe-ão atribuídos 4 pontos, o que significaria que demonstrava muito interesse pela disciplina, mesmo fingindo estar doente para não realizar as aulas. Quando, na realidade, um aluno nestas condições não demonstra ser um aluno interessado. Situação contrária acontece ao aluno que responde “discordo totalmente” e lhe é atribuído apenas 1 ponto. Por este motivo, foi necessário proceder à recodificação das respostas do tipo “inversa” antes de analisar os dados, para que em todas as questões o nível de interesse aumente progressivamente de 1 até 4.

4.2 Procedimentos

Os questionários foram enviados pelos professores de Educação Física do AEL, através da plataforma *Google Classroom*. A recolha de dados decorreu entre o dia 18 de maio de 2020 e o dia 5 de junho de 2020. Antes de avançar para o preenchimento do questionário os alunos foram informados do âmbito e do objetivo do estudo, e foi solicitada uma autorização aos Encarregados de Educação (Anexo 8).

4.3. Participantes

No estudo participaram 570 alunos do AEL, sendo 322 do sexo feminino e 248 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 11 e os 20 anos. Na Tabela 2 apresentam-se os resultados respeitantes à análise estatística descritiva dos participantes, através do estudo de medidas de tendência central (média) e de medidas de dispersão (desvio padrão), efetuada com recurso a ANOVA, e a caracterização dos participantes por ano escolar e sexo.

Tabela 2 - Caracterização dos participantes.

	Total N = 570	Rapazes N = 248	Raparigas N = 322	P
Idade, anos	14.5 (2.4)	14.3 (2.4)	14.6 (2.3)	0.097
Ano de escolaridade, n (%)				
5º ano	103 (18%)	49 (20%)	54 (17%)	
6º ano	62 (11%)	33 (13%)	29 (9%)	
7º ano	38 (7%)	15 (6%)	23 (7%)	
8º ano	70 (12%)	30 (12%)	40 (12%)	
9º ano	147 (26%)	69 (28%)	78 (24%)	
10º ano	44 (8%)	10 (4%)	34 (10%)	
11º ano	59 (10%)	23 (9%)	36 (11%)	
12º ano	47 (8%)	19 (8%)	28 (9%)	

* $P \leq 0.05$ (Diferenças significativas entre rapazes e raparigas.)

5. Análise Estatística

Inicialmente, efetuou-se a análise descritiva das variáveis, através do estudo de medidas de tendência central (média) e de medidas de dispersão (desvio padrão). Posteriormente, foi também efetuada a análise inferencial, para explorar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os grupos (rapazes *versus* raparigas e ensino básico *versus* ensino secundário) nas variáveis de estudo, com recurso à análise multivariada da variância (MANOVA).

Com o objetivo de verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as subescalas do interesse em cada grupo de análise (sexo *versus* ciclo de estudos) procedeu-se a aplicação da ANOVA para medidas repetidas. Ocorrendo diferenças estatisticamente significativas, será necessário realizar comparações múltiplas, a fim de identificar exatamente onde se encontram essas diferenças, através do teste *a posteriori* de Bonferroni.

Todos os testes foram executados com recurso ao *Statistical Package for the Social Science* (SPSS), versão 26, e em todas as análises estatísticas foi considerado um nível de significância mínimo de 0.05.

6. Apresentação e Discussão dos Resultados

Na Tabela 3 apresenta-se a média do interesse por ano de escolaridade e sexo. Através da análise dos resultados expostos na tabela, verifica-se que os estudantes do sexo masculino possuem uma média de interesse superior, em comparação com os estudantes

do sexo feminino. Contrariamente ao que a literatura sugere, a média do interesse dos rapazes não permanece constante ao longo dos anos escolares e, por outro lado, no caso das raparigas também não se verificou uma diminuição constante do interesse com a progressão do ano escolar (Wersch *et al.*, 1992).

Tabela 3 - Média do Interesse por ano de escolaridade e sexo.

Ano de Escolaridade	Total <i>N</i> = 570	Rapazes <i>N</i> = 248	Raparigas <i>N</i> = 322
5º ano	25.2	25.1	25.4
6º ano	24.6	24.8	24.3
7º ano	24.5	25.6	23.7
8º ano	24.0	24.0	24.0
9º ano	24.6	25.2	24.1
10º ano	23.9	25.5	23.4
11º ano	24.6	25.3	24.2
12º ano	23.9	23.9	23.8
Total	24.5	24.9	24.2

Uma vez que estes primeiros resultados não vão de acordo com a literatura, procederemos neste estudo à análise do interesse dos alunos pela disciplina de Educação Física em função do ciclo de estudos, em detrimento do ano escolar.

Fase 1

Em primeiro lugar, analisou-se o interesse e os fatores explicativos do mesmo entre os estudantes do sexo feminino e do sexo masculino, divididos em três grupos: 2º ciclo (5º e 6º ano), 3º ciclo (7º, 8º e 9º ano) e ensino secundário (10º, 11º e 12º ano). Nas Tabelas 4, 5 e 6 apresentam-se os resultados respeitantes à análise estatística descritiva das variáveis, através do estudo de medidas de tendência central (média) e de medidas de dispersão (desvio padrão), para o 2º ciclo, 3º ciclo e ensino secundário, respetivamente. Com vista a testar a existência de diferenças significativas nas variáveis entre os dois sexos, procedeu-se à execução da MANOVA.

Tabela 4 - Fatores associados ao interesse dos estudantes do 2º ciclo pela Educação Física.

	Total N = 165	Rapazes N = 82	Raparigas N = 83	P
Interesse	25.0 (2.5)	25.0 (2.3)	25.0 (2.7)	0.951
Conotação	21.6 (3.0)	22.3 (2.9)	20.9 (3.0)	0.002**
Currículo	20.4 (2,7)	20.2 (2.8)	20.7 (2,6)	0.308
Professores	24.1 (3.2)	23.6 (3.7)	24.5 (2.6)	0.058
Adolescência	20.3 (4.1)	20.8 (4,3)	19,8 (3,8)	0.107

** $P \leq 0.01$ (Diferenças significativas entre rapazes e raparigas.)

No caso dos estudantes do 2º ciclo, apenas se encontraram diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas na variável Conotação. No sexo masculino a Conotação é significativamente superior (22.3 ± 2.9) em comparação ao sexo feminino (20.9 ± 3.0). Este resultado está de acordo com o defendido por Carroll e Loumidis (2001), já que, por o currículo ser essencialmente constituído por desportos coletivos, seria expectável que a conotação dos rapazes fosse significativamente superior. No que se refere à variável Interesse, os rapazes apresentam níveis de interesse semelhantes (25.0 ± 2.3) aos das raparigas (25.0 ± 2.7), contrariamente ao que defende Wersch e colaboradores (1992), em que o interesse das raparigas em níveis de escolaridade mais baixos é superior ao dos rapazes.

Tabela 5 - Fatores associados ao interesse dos estudantes do 3º ciclo pela Educação Física.

	Total N = 255	Rapazes N = 114	Raparigas N = 141	P
Interesse	24.4 (2.9)	25.0 (2.9)	24.0 (2.9)	0.009**
Conotação	21.8 (3.3)	23.3 (3.0)	20.6 (3.1)	<0.001**
Currículo	19.6 (3.0)	20.2 (2.8)	19.1 (3.1)	0.005**
Professores	24.4 (3.2)	24.6 (3.2)	24.2 (3.1)	0.289
Adolescência	19.9 (4.7)	21.9 (4.7)	18.4 (4.1)	<0.001**

** $P \leq 0.01$ (Diferenças significativas entre rapazes e raparigas.)

Para os estudantes do 3º ciclo encontram-se diferenças estatisticamente significativas ao nível do interesse. Comparando com os resultados do 2º ciclo, verifica-se que o interesse das raparigas do 3º ciclo diminui (24.0 ± 2.9) e é estatisticamente inferior ao dos rapazes (25.0 ± 2.9), o que corrobora com as evidências encontradas por Wersch e colaboradores (1992), Colley e colaboradores (1994) e Chung e Phillips (2002),

de que à medida que os alunos progredem no ano de escolaridade, os rapazes demonstram atitudes mais positivas, comparativamente às raparigas.

Relativamente às subescalas do interesse, os rapazes do 3º ciclo apresentam valores significativamente superiores aos das raparigas nas variáveis Conotação, Currículo e Adolescência. Sabendo que o currículo está maioritariamente direccionado para os desportos coletivos (Wersch *et al.*, 1992; Pellett, 1994; Carroll e Loumidis, 2001) e que as raparigas preferem atividades que enfatizam a estética e a delicadeza dos movimentos (Smoll e Schutz, 1980; Birtwistle e Brodie, 1991; Luke e Sinclair, 1991; Folsom-Meek, 1992; Wersch *et al.*, 1992; Colley *et al.*, 1994; Hicks *et al.*, 2001), normalmente associadas a desportos individuais, é expectável que os rapazes demonstrem mais interesse, por preferirem desportos coletivos. Por outro lado, as raparigas também tendem a exibir menores níveis de competência percebida do que os rapazes, que pode estar igualmente associado ao facto do currículo não ser direccionado às suas preferências (Wersch, 1997 *apud* Carroll e Loumidis, 2001; Telama, 1998 *apud* Carroll e Loumidis, 2001).

Tabela 6 - Fatores associados ao interesse dos estudantes do ensino secundário pela Educação Física.

	Total N = 150	Rapazes N = 52	Raparigas N = 98	P
Interesse	24.2 (2.9)	24.8 (2.5)	23.8 (3.1)	0.039*
Conotação	21.5 (3.4)	23.3 (2.8)	20.5 (3.3)	<0.001**
Currículo	18.7 (3.3)	19.2 (2.9)	18.4 (3.4)	0.157
Professores	24.0 (3.6)	24.3 (2.9)	23.7 (3.9)	0.318
Adolescência	19.6 (4.9)	22.2 (4,7)	18.3 (4.5)	<0.001**

** $P \leq 0.01$; * $P \leq 0.05$ (Diferenças significativas entre rapazes e raparigas.)

Nos estudantes do ensino secundário encontram-se diferenças estatisticamente significativas ao nível do interesse. Comparando com os resultados do 2º ciclo e do 3º ciclo, verifica-se que o interesse das raparigas do ensino secundário mantém a tendência de diminuição (23.8 ± 3.1) e é estatisticamente inferior ao dos rapazes (24.8 ± 2.5). Estes resultados corroboram igualmente com as evidências encontradas por Wersch e colaboradores (1992), Colley e colaboradores (1994) e Chung e Phillips (2002).

Apenas se verificaram diferenças estatisticamente significativas nas variáveis Conotação e Adolescência. No sexo masculino a Conotação é significativamente superior

(23.3 ± 2.8) em comparação ao sexo feminino (23.8 ± 3.1). No que se refere à Adolescência, esta também é significativamente superior no sexo masculino (22.2 ± 4.7) em relação ao sexo feminino (18.3 ± 4.5). A explicação para estes resultados prende-se com o facto de que as raparigas tendem a apresentar menores níveis de perceção de competência, que podem estar associados à preferência de desportos individuais, menos representados no currículo de Educação Física.

Fase 2

Após analisar o interesse e os fatores explicativos do mesmo para grupos de estudantes do mesmo ciclo, decidimos atenuar o efeito do pico de crescimento, que segundo Silva e colaboradores (2016) atinge o seu máximo nas raparigas em torno dos 12 anos e nos rapazes em torno dos 14 anos. Para este efeito, procedemos à divisão dos estudantes em dois grupos, designadamente, em ensino básico (5º ao 9º ano) e em ensino secundário (10º ao 12º ano). Nas Tabelas 7 e 8 apresentam-se os resultados respeitantes à análise estatística descritiva das variáveis, através do estudo de medidas de tendência central (média) e de medidas de dispersão (desvio padrão), para o sexo feminino e sexo masculino, respetivamente. Com vista a testar a existência de diferenças significativas nas variáveis entre o ensino básico e o ensino secundário, recorreu-se à execução da MANOVA.

Tabela 7 - Fatores associados ao interesse das raparigas pela Educação Física.

	Total N = 322	Básico N = 224	Secundário N = 98	P
Interesse	24.2 (2.9)	24.4 (2.8)	23.8 (3.1)	0.108
Conotação	20.6 (3.1)	20.7 (3.1)	20.5 (3.3)	0.684
Currículo	19.3 (3.2)	19.7 (3.0)	18.4 (3.4)	0.001**
Professores	24.1 (3.3)	24.3 (2.9)	23.7 (3.9)	0.109
Adolescência	18.7 (4.2)	18.9 (4.1)	18.3 (4.5)	0.247

** $P \leq 0.01$ (Diferenças significativas entre ciclos de escolaridade.)

Ainda que a média do interesse pela Educação Física diminua na passagem do ensino básico para o ensino secundário, esta diminuição não é estatisticamente significativa. Este resultado contraria a evidência encontrada por Wersch e colaboradores (1992) de que o interesse das raparigas diminui acentuadamente com a idade.

No entanto, os resultados mostram a existência de uma diferença estatisticamente significativa ao nível da variável Currículo. No ensino básico o Currículo é significativamente superior (19.7 ± 3.0) comparativamente ao ensino secundário (18.4 ± 3.4). A diminuição desta variável pode estar associada ao facto de o currículo ser repetitivo, pouco desafiante e não introduzir novos estímulos, o que segundo Subramaniam e Silverman (2007) é particularmente importante para manter o interesse dos estudantes mais velhos.

Tabela 8 - Fatores associados ao interesse dos rapazes pela Educação Física.

	Total <i>N</i> = 248	Básico <i>N</i> = 196	Secundário <i>N</i> = 52	<i>P</i>
Interesse	25.0 (2.6)	25.0 (2.7)	24.8 (2.5)	0.710
Conotação	23.0 (2.9)	22.9 (3.0)	23.3 (2.8)	0.411
Currículo	20.0 (2.9)	20.2 (2.8)	19.2 (2.9)	0.029*
Professores	24.2 (3.3)	24.2 (3.4)	24.3 (2.9)	0.819
Adolescência	21.6 (4.6)	21.4 (4.5)	22.2 (4.7)	0.286

* $P \leq 0.05$ (Diferenças significativas entre ciclos de escolaridade.)

No sexo masculino, a média do interesse pela Educação Física não é estatisticamente diferente entre o ensino básico e ensino secundário. Este resultado corrobora a evidência encontrada por Wersch e colaboradores (1992) de que o interesse dos rapazes permanece constante ao longo dos anos letivos.

De forma semelhante ao sexo feminino, os resultados mostram igualmente a existência de uma diferença estatisticamente significativa ao nível da variável Currículo. No ensino básico o Currículo é significativamente superior (20.2 ± 2.8) comparativamente ao ensino secundário (19.2 ± 2.9). A diminuição desta variável pode estar associada ao defendido por Subramaniam e Silverman (2007).

Fase 3

Nesta última fase, pretende-se identificar as subescalas mais importantes que justifiquem as diferenças no interesse. Posto isto, para verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as subescalas do interesse em cada grupo de análise (sexo *versus* ciclo de estudos) procedeu-se a aplicação da ANOVA para medidas repetidas. Ocorrendo diferenças estatisticamente significativas, é necessário fazer

comparações múltiplas, a fim de identificar exatamente onde se encontram essas diferenças, através do teste *a posteriori* de Bonferroni.

Na Tabela 9 apresenta-se os resultados respeitantes à análise estatística descritiva das variáveis, através do estudo de medidas de tendência central (média) e de medidas de dispersão (desvio padrão) e identifica-se os grupos onde se verificam diferenças significativas entre as quatro subescalas do interesse.

Tabela 9 - Fatores associados ao interesse dos grupos sexo versus ciclo de estudos.

	Conotação	Currículo	Professores	Adolescência	P
2º Ciclo Básico					
<i>Rapazes</i>	22.3 (2.9)	20.2 (2.8)	23.6 (3.7)	20.8 (4.3)	<0.001**
<i>Raparigas</i>	20.9 (3.0)	20.7 (2.6)	24.5 (2.6)	19.8 (3.8)	<0.001**
3º Ciclo Básico					
<i>Rapazes</i>	23.3 (3.0)	20.2 (2.8)	24.6 (3.2)	21.9 (4.7)	<0.001**
<i>Raparigas</i>	20.6 (3.1)	19.1 (3.1)	24.2 (3.1)	18.4 (4.1)	<0.001**
Secundário					
<i>Rapazes</i>	23.3 (2.8)	19.2 (2.9)	24.3 (2.9)	22.2 (4.7)	<0.001**
<i>Raparigas</i>	20.5 (3.3)	18.4 (3.4)	23.7 (3.9)	18.3 (4.5)	<0.001**

** $P \leq 0.01$ (Diferenças significativas entre as subescalas.)

Após a aplicação da ANOVA para medidas repetidas, é possível observar a existência de diferenças significativas entre as subescalas em todos os grupos de rapazes e raparigas ($P < 0.001$), nos diferentes níveis de ensino. Nas Tabelas 10, 11 e 12 apresentam-se as comparações múltiplas para o 2º ciclo, 3º ciclo e ensino secundário, respetivamente, efetuadas com recurso ao teste de Bonferroni.

Tabela 10 - Comparações múltiplas entre as subescalas no 2º ciclo, efetuadas com o teste de Bonferroni.

	P	
	Rapazes	Raparigas
Conotação – Currículo	<0.001**	1.000
Conotação – Professores	0.019*	<0.001**
Conotação – Adolescência	0.006**	0.108
Currículo – Professores	<0.001**	<0.001**
Currículo – Adolescência	1.000	0.227
Professores – Adolescência	<0.001**	<0.001**

** $P \leq 0.01$; * $P \leq 0.05$ (Diferenças significativas entre subescalas.)

No 2º ciclo, a subescala Professores apresenta o valor mais elevado, tanto para os rapazes (23.6 ± 3.7), como para as raparigas (24.5 ± 2.6). No entanto, o valor mais baixo para os rapazes encontra-se na subescala Currículo (20.2 ± 2.8) e nas raparigas na subescala Adolescência (19.8 ± 3.8).

Para ambos os sexos, a subescala Professores é significativamente superior a todas as restantes subescalas. As subescalas Currículo e Adolescência apresentam uma significância de 1% para os dois sexos, enquanto que a subescala Conotação apresenta uma significância de 5% para os rapazes e uma significância de 1% para as raparigas.

Nos rapazes, a subescala de menor valor (Currículo) é significativamente inferior às subescalas Conotação e Professores, com um nível de significância de 1%. No entanto, é semelhante à subescala Adolescência.

Nas raparigas, a subescala de menor valor (Adolescência) é apenas significativamente inferior à subescala Professores, com um nível de significância de 1%. Sendo semelhante às subescalas Currículo e Conotação.

Tabela 11- Comparações múltiplas entre as subescalas no 3º ciclo, efetuadas com o teste de Bonferroni.

	<i>P</i>	
	Rapazes	Raparigas
Conotação – Currículo	<0.001**	<0.001**
Conotação – Professores	0.001**	<0.001**
Conotação – Adolescência	0.001**	<0.001**
Currículo – Professores	<0.001**	<0.001**
Currículo – Adolescência	0.001**	0.352
Professores – Adolescência	<0.001**	<0.001**

** $P \leq 0.01$ (Diferenças significativas entre subescalas.)

No 3º ciclo, a subescala Professores apresenta o valor mais elevado, tanto para os rapazes (24.6 ± 3.2), como para as raparigas (24.2 ± 3.1). No entanto, o valor mais baixo para os rapazes encontra-se na subescala Currículo (20.2 ± 2.8) e nas raparigas na subescala Adolescência (18.4 ± 4.1).

Para ambos os sexos, a subescala Professores é significativamente superior a todas as restantes subescalas. As subescalas Conotação, Currículo e Adolescência apresentam uma significância de 1% para os dois sexos.

Nos rapazes, a subescala de menor valor (Currículo) é significativamente inferior às subescalas Conotação, Professores e Adolescência a um nível de significância de 1%.

Nas raparigas, a subescala de menor valor (Adolescência) é significativamente inferior às subescalas Conotação e Professores, com um nível de significância de 1%. No entanto, é semelhante à subescala Currículo.

Tabela 12 - Comparações múltiplas entre as subescalas no ensino secundário, efetuadas com o teste de Bonferroni.

	<i>P</i>	
	Rapazes	Raparigas
Conotação – Currículo	<0.001**	<0.001**
Conotação – Professores	0.342	<0.001**
Conotação – Adolescência	0.151	<0.001**
Currículo – Professores	<0.001**	<0.001**
Currículo – Adolescência	0.002**	<0.001**
Professores – Adolescência	0.032*	<0.001**

** $P \leq 0.01$; * $P \leq 0.05$ (Diferenças significativas entre subescalas.)

No ensino secundário, a subescala Professores apresenta o valor mais elevado, tanto para os rapazes (24.3 ± 2.9), como para as raparigas (23.7 ± 3.9). No entanto, o valor mais baixo para os rapazes encontra-se na subescala Currículo (19.2 ± 2.9) e nas raparigas na subescala Adolescência (18.3 ± 4.5).

Para ambos os sexos, a subescala Professores é significativamente superior a todas as restantes subescalas, com exceção da subescala Conotação nos rapazes. As subescalas Currículo e Adolescência apresentam uma significância de 1% para os dois sexos, enquanto que a subescala Conotação apresenta uma significância de 1% apenas para as raparigas.

Nos rapazes, a subescala de menor valor (Currículo) é significativamente inferior às subescalas Conotação, Professores e Adolescência a um nível de significância de 1%.

Nas raparigas, a subescala de menor valor (Adolescência) é significativamente inferior às subescalas Conotação, Currículo e Professores, com um nível de significância de 1%.

Pela análise dos resultados observados nas Tabelas 9, 10, 11 e 12, concluímos que a subescala Professores apresenta sempre o maior valor, independentemente do sexo e do

ciclo escolar, com diferenças estatisticamente significativas em relação às restantes subescalas.² Este resultado vai de encontro às evidências observadas na fase 1 e 2 do estudo, de não terem sido encontradas diferenças estatisticamente significativas na subescala Professores entre os vários grupos (rapazes *versus* raparigas e ensino básico *versus* ensino secundário). Os professores parecem ter uma forte influência no interesse dos alunos pela Educação Física e esta influência é transversal a ambos os sexos e a todos os ciclos de ensino. A literatura refere que os professores têm uma forte influência na determinação das atitudes dos alunos (Figley, 1985; Rizzo, 1985; Luke y Sinclair, 1991) e os resultados obtidos indicam que os participantes do estudo não se sentem tratados de forma diferente pelo professor, com base no seu sexo e nas suas competências, contrariamente às evidências encontradas por Hendry e Welsh (1981), Bailey (1993), Papaioannou (1998) e Duffy e colaboradores (2001).

No caso do sexo masculino, a subescala Currículo apresenta sempre o menor valor, independentemente do ciclo escolar, com diferenças estatisticamente significativas em relação às restantes subescalas.³ Apesar da literatura referir que o currículo está direcionado para os desportos coletivos e dos rapazes demonstrarem gostar mais de praticar este tipo de atividades (Carroll e Loumidis, 2001), a subescala Currículo é a que menos contribui para o interesse, contrariamente ao que seria expectável. Estes resultados podem ser explicados com o facto de o currículo ser muito repetitivo e pouco desafiante (Carlson, 1995; Subramaniam e Silverman, 2007; Bernstein *et al.*, 2011; Dismore e Bailey, 2011), bem como pelo facto dos alunos não serem incluídos no processo de tomada de decisão sobre as atividades/desportos a desenvolver (Mancini *et al.*, 1976; Schempp *et al.*, 1983; Carlson, 1995; Chen, 1996), o que contribui para que as atitudes e os interesses face à Educação Física diminuam. A perda de interesse, derivado dos fatores referidos, é particularmente visível na Tabela 8, na qual o Currículo é significativamente inferior no ensino secundário, demonstrando a maior necessidade de introduzir novos estímulos aos alunos mais velhos.

No caso do sexo feminino, a subescala Adolescência exhibe sempre o menor valor, independentemente do ciclo escolar. No 2º ciclo, esta apenas apresenta diferenças estatisticamente significativas em relação à subescala Professores (subescala com maior

² Apenas não se encontraram diferenças estatisticamente significativas entre a subescala Professor e Conotação para o sexo masculino, no ensino secundário.

³ Apenas não se encontraram diferenças estatisticamente significativas entre a subescala Currículo e Adolescência no 2º ciclo.

valor), sendo semelhante à Conotação e ao Currículo. Este resultado levanta a questão de a diferença significativa verificada entre as subescalas Adolescência e Professores poder estar associada à importância do professor, e não às mudanças que ocorrem na adolescência, que neste ciclo ainda se encontram numa fase inicial.

No 3º ciclo e ensino secundário, a subescala Adolescência apresenta diferenças estatisticamente significativas em relação às restantes subescalas.⁴ Durante a adolescência as atitudes dos alunos nas aulas tendem a diminuir significativamente (Silverman e Subramaniam 1999; McKenzie 2001), devido à perda de controlo sobre o próprio corpo e ao aumento da sensibilidade dos alunos às reações dos outros (Wersch *et al.*, 1992). As raparigas estão mais propícias a sentirem-se desconfortáveis e inseguras nas aulas (Fisette, 2011) e exibem menores níveis de competência percebida (Wersch, 1997 apud Carroll e Loumidis, 2001; Telama, 1998 apud Carroll e Loumidis, 2001), relativamente os rapazes, o que pode explicar as evidências encontradas, de que subescala adolescência é a que menos contribui para o interesse das raparigas pela Educação Física.

7. Conclusão

Com o estudo “Interesse pela Educação Física” pretendeu-se perceber se os alunos do ensino básico e do ensino secundário demonstram diferente interesse pela disciplina de Educação Física, assim como compreender e justificar as eventuais diferenças. Com vista a responder ao objetivo geral, formulam-se diversos objetivos específicos.

Os três primeiros objetivos específicos pretendem descrever os fatores associados ao interesse dos estudantes do 2º ciclo, 3º ciclo e ensino secundário pela disciplina de Educação Física. Para responder a estes objetivos, dividiram-se os participantes do estudo por três grupos, correspondentes ao ciclo de estudos que frequentam, e procedeu-se à execução da MANOVA, com vista a testar a existência de diferenças significativas nas variáveis entre o sexo feminino e o sexo masculino.

No que se refere à variável Interesse, os resultados mostram, para o sexo feminino, uma tendência de descida no interesse com a progressão nos ciclos de estudos, e para o sexo masculino, uma manutenção do interesse ao longo dos ciclos de estudos. Verifica-

⁴ Apenas não se encontraram diferenças estatisticamente significativas entre a subescala Currículo e Adolescência no 3º ciclo.

se que o interesse é significativamente superior nos rapazes do 3º ciclo e ensino secundário, contudo, não foram encontradas diferenças entre o interesse de rapazes e raparigas do 2º ciclo. Estas evidências confirmam a hipótese de que, à medida que os alunos progridem no ano de escolaridade, os rapazes demonstram atitudes mais positivas, comparativamente às raparigas. No entanto, contrariam o pressuposto de o interesse das raparigas em níveis de escolaridade mais baixos ser superior ao dos rapazes.

Nos três ciclos de estudos verifica-se que a variável Conotação é significativamente superior no sexo masculino. Este resultado explica-se pela preferência dos rapazes por desportos coletivos, que estão altamente representados no currículo de Educação Física. Para o 3º ciclo e ensino secundário encontraram-se evidências de que a variável Adolescência também é significativamente inferior no sexo feminino, esta diferença pode ser explicada pelo facto de as raparigas tenderem a apresentar menores nível de perceção de competência, o que pode estar associado às suas preferências por desportos individuais, menos representados no currículo de Educação Física.

Após a análise do interesse e dos seus fatores explicativos em grupos de estudantes do mesmo ciclo, testou-se a existência de diferenças entre estudantes do ensino básico e do ensino secundário, com o objetivo de responder aos objetivos 4 e 5. Para o efeito, dividiram-se os participantes em dois grupos (sexo feminino e sexo masculino) e procedeu-se à execução da MANOVA, com vista a testar a existência de diferenças significativas nas variáveis entre o ensino básico e o ensino secundário.

Relativamente à variável Interesse, não se encontraram diferenças estatisticamente significativas em ambos os sexos. No caso do sexo masculino, as evidências confirmam a conjectura de que o interesse dos rapazes permanece constante ao longo dos anos letivos, no entanto, no caso do sexo feminino, contraria o pressuposto de o interesse diminuir acentuadamente com a idade. Apenas foram encontradas diferenças estatisticamente significativas na variável Currículo. Estes resultados realçam a importância de diversificar o currículo e introduzir novos estímulos à medida que os alunos progridem no ciclo escolar, tanto para o sexo feminino, como para o sexo masculino.

Por fim, para verificar quais as subescalas que mais se associam ao interesse pela disciplina de Educação Física nos estudantes do ensino básico e do ensino secundário, procedeu-se a aplicação da ANOVA para medidas repetidas, obtendo-se diferenças

significativas entre as subescalas em todos os grupos de rapazes e raparigas, nos diferentes níveis de ensino. Deste modo, realizaram-se comparações múltiplas, a fim de identificar exatamente onde se encontravam essas diferenças, através do teste *a posteriori* de Bonferroni.

Através da análise dos resultados obtidos, concluímos que a subescala Professores apresenta sempre o maior valor, independentemente do sexo e do ciclo escolar, com diferenças estatisticamente significativas em relação às restantes subescalas. Os resultados obtidos confirmam a hipótese de que os professores têm uma forte influência na determinação das atitudes dos alunos e sugerem que esta influência é transversal a ambos os sexos e a todos os ciclos de ensino. Por outro lado, contraria as suposições de que os professores tratam os alunos de forma diferente nas aulas de Educação Física, nomeadamente, com base no seu sexo e nas suas competências.

Quando analisadas as variáveis que apresentam menor valor, os resultados mostram diferentes evidências para o sexo masculino e sexo feminino. Nos rapazes a subescala Currículo apresenta sempre o menor valor, independentemente do ciclo escolar, com diferenças estatisticamente significativas em relação às restantes subescalas. Apesar da literatura referir que o currículo está direcionado para os desportos coletivos, mais apreciados pelos rapazes, a subescala Currículo é a que menos contribuí para o interesse. Estes resultados podem estar relacionados com o carácter repetitivo e pouco desafiante do currículo ou com a exclusão dos alunos do processo de tomada de decisão sobre as atividades/desportos a desenvolver.

No caso do sexo feminino, a subescala Adolescência exhibe sempre o menor valor, independentemente do ciclo escolar. No 2º ciclo, esta apenas apresenta diferenças estatisticamente significativas em relação à subescala de maior valor – Professores, levantado a questão desta diferença significativa poder estar associada à importância do professor, e não às mudanças que ocorrem na adolescência, que neste ciclo ainda se encontram numa fase inicial. No 3º ciclo e no ensino secundário, a subescala Adolescência apresenta diferenças estatisticamente significativas em relação a todas as restantes subescalas. Os resultados obtidos confirmam o pressuposto de que durante a adolescência as atitudes dos alunos tendem a diminuir significativamente e de que as raparigas estarem mais propícias a sentirem-se desconfortáveis e inseguras nas aulas, e a exibirem menores níveis de competência percebida.

De uma forma geral, a presente investigação cumpre os objetivos propostos. Contudo, não se encontra isenta de críticas, nomeadamente no que respeita às limitações do tamanho e da representatividade da amostra. Desta forma, em estudos futuros, sugere-se que se aumentem o número de participantes e se diversifique a amostra de estudo, como por exemplo, através da inclusão de alunos de diferentes regiões do país e/ou de alunos que frequentem escolas públicas e escolas privadas. Adicionalmente, poderá ser igualmente interessante incluir outras variáveis de estudo, tais como, a influência dos pais e do estatuto socioeconómico da família.

8. Referências Bibliográficas

- Altmann, H., Ayoub, E., & Amaral, S. (2011). Gênero na prática docente em educação física: “meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar”? *Estudos Feministas*, 19(2), 491-501.
- Bailey, S. (1993). The current status of gender equity research in american schools. *Educational Psychologist*, 28(4), 321-339.
- Barić, R., Vlašić, J., & Erpič, S. (2014). Goal orientation and intrinsic motivation for physical education: does perceived competence matter? *Kinesiology*, 46, 117-126.
- Bernstein, E., Phillips, S. R., & Silverman, S. (2011). Attitudes and perceptions of middle school students toward competitive activities in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30(1), 69-83.
- Biddle, S., & Goudas, M. (1996). Analysis of children's physical activity and its association with adult encouragement and social cognitive variables. *Journal of School Health*, 66(2), 75-78.
- Bin, A. (2011). Como explicar 'a falta de interesse' dos alunos? *Encontro: Revista de Psicologia*, 14(20), 117-133.
- Birtwistle, G., & Brodie, D. (1991). Children's attitudes towards activity and perceptions of physical education. *Health Education Research*, 6(4), 465-478.

- Carlson, T. (1995). We hate gym: student alienation from physical education. *Journal Of Teaching In Physical Education, 14*, 67-477.
- Carroll, B., & Loumidis, J. (2001). Children's perceived competence and enjoyment in physical education and physical activity outside school. *European Physical Education Review, 7*(1), 24-43.
- Chen, A. (1996). Student interest in activities in a secondary physical education curriculum: an analysis of student subjectivity. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 67*(4), 424-432.
- Chen, A., & Darst, P. (2002). Individual and situational interest: the role of gender and skill. *Contemporary Educational Psychology, 27*, 250-269.
- Chen, A., & Wang, Y. (2017). The role of interest in physical education: a review of research evidence. *Journal of Teaching in Physical Education, 36*(3), 313 -322.
- Chen, A., Darst, P., & Pangrazi, R. (1999). What constitutes situational interest? Validating a construct in physical education. *Measurement in Physical Education and Exercise Science, 3*(3), 157-180.
- Chung, M.-h., & Phillips, D. A. (2002). The relationship between attitude toward physical education and leisure time exercise in high school students. *The Physical Educator, 59*(3), 126-138.
- Colley, A., Comber, C., & Hargreaves, D. (1994). Gender effects in school subject preferences: a research note. *Educational Studies, 20*(1), 13-18.
- Dismore, H., & Bailey, R. (2011). Fun and enjoyment in physical education: young people's attitudes. *Research Papers in Education, 26*(4), 499-516.
- Duffy, J., Warren, K., & Walsh, M. (2001). Classroom interactions: gender of teacher, gender of student, and classroom subject. *Sex Roles, 45*, 579-593.
- Figley, G. (1985). Determinants of attitudes toward physical education. *Journal Of Teaching In Physical Education, 4*(4), 229-240.

- Fisette, J. (2011). Exploring how girls navigate their embodied identities in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(2), 179-196.
- Folsom-Meek, S. (1992). A comparison of upper elementary school children's attitudes toward physical activity.
- Garn, A., Cothran, D., & Jenkins, J. (2011). A qualitative analysis of individual interest in middle school physical education: perspectives of early-adolescents. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(3), 223–236.
- Greenwood, M., Stillwell, J., & Byars, A. (2008). Activity preferences of middle school physical education students. *Physical Educator*, 58(1), 26-29.
- Hatten, J. (2004). *Racial differences in student's interest and attitudes toward physical education considering grade level and gender*. Doctoral dissertation, The Florida State University.
- Hendry, L., & Welsh, J. (1981). Aspects of the hidden curriculum: teachers' and pupils' perceptions in physical education. 27-42.
- Hicks, M., Wiggins, M., Crist, R., & Moode, M. (2001). Sex differences in grade three students attitudes toward physical activity. *Perceptual and Motor Skills*(93), 97-102.
- Hidi, S., & Renninger, A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111–127.
- Krapp, A., Hidi, S., & Renninger, A. (1992). Interest, learning, and development.
- Luke, M., & Sinclair, G. (1991). Gender differences in adolescents' attitudes toward school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11(1), 31-46.
- Mancini, V., Cheffers, J., & Zaichkowsky, L. (1976). Decisionmaking in elementary children: effects on attitudes and interaction. *Research Quarterly. American Alliance for Health, Physical Education and Recreation*, 47(1), 80-85.

- McKenzie, T. (2001). Promoting physical activity in youth: focus on middle school environments. *Quest*, 53(3), 326-334.
- Papaioannou, A. (1998). Students' perceptions of the physical education class environment for boys and girls and the perceived motivational climate. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69(3), 267-275.
- Pellett, T. (1994). Children's stereotypical perceptions of physical activities: a k-12 analysis. *Perceptual and Motor Skills*, 79, 1128-1130.
- Pereira, E., Martins, J., Alves, V., & Delgado, E. (2009). A contribuição de John Dewey para a educação. *Revista Eletrônica de Educação*, 3(1), 154-161.
- Prochaska, J., Sallis, J., Slymen, D., & McKenzie, T. (2003). A Longitudinal study of children's enjoyment of physical education. *Pediatric Exercise Science*, 15(2), 170-178.
- Rice, P. (1988). Attitudes of high school students toward physical education activities, teachers, and personal health. 94-99.
- Rizzo, T. (1985). Attributes related to teachers' attitudes. *Perceptual and Motor Skills*, 60, 739-742.
- Ryan, S., Fleming, D., & Maina, M. (2003). Attitudes of middle school students toward their physical education teachers and classes. *Physical Educator*, 60(2), 28-42.
- Säfvenbom, R., Haugen, T., & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629-646.
- Sass, O., & Liba, F. (2011). Interesse e a Educação: conceito de junção entre a psicologia e a pedagogia. *Imagens da Educação*, 1(2), 35-45.
- Schempp, P., Cheffers, J., & Zaichkowsky, L. (1983). Influence of decision-making on attitudes, creativity, motor skills and self-concept in elementary children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 54(2), 183-189.

- Silva, M. C., Figueiredo, A., Elferink-Gemser, M., & Malina, R. (2016). *Youth sports: growth, maturation and talent, 2ª Edição*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Silverman, S., & Subramaniam, P. (1999). Student attitude toward physical education and physical activity: A review of measurement issues and outcomes. *Journal of Teaching in Physical Education, 19*, 97-125.
- Smoll, F., & Schutz, R. (1980). Children's attitudes toward physical activity: a longitudinal analysis. *Journal of Sport Psychology, 2*(2), 137-147.
- Subramaniam, P., & Silverman, S. (2007). Middle school students' attitudes toward physical education. *Teaching and Teacher Education, 23*, 602–611.
- Wersch, A., Trew, K., & Turner, I. (1992). Post-primary school pupils' interest in physical education: age and gender differences. *British Journal of Educational Psychology, 62*, 56-72.

Conclusão

Concluída mais uma etapa de formação acadêmica, chegou o momento de refletir sobre a mesma. O Estágio Pedagógico representou mais um momento e uma oportunidade para aprofundarmos os nossos conhecimentos e adquirirmos novas experiências e aprendizagens. Apesar de ter sido uma experiência marcada por altos e baixos, foi também a experiência mais gratificante que vivenciámos ao longo da nossa formação acadêmica.

Durante este percurso, deparámos-nos com diversas pessoas e contextos que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a nossa evolução, tanto a nível pessoal como profissional. Os professores orientadores foram uma peça fundamental para o sucesso desta etapa, sem eles o Estágio Pedagógico teria sido muito mais difícil. Posto isto, resta agradecer-lhes por todas as experiências e conhecimentos transmitidos.

As análises reflexivas apresentadas ao longo do documento descrevem a árdua caminhada que fizemos e espelham todo o empenho e dedicação que aplicámos diariamente, para nos tornámos profissionais mais competentes. A reflexão crítica desempenhou um papel preponderante no desenrolar do Estágio Pedagógico, na medida em que possibilitou identificar as nossas falhas e fragilidades, e refletir sobre as estratégias a adotar para as colmatar, com o intuito de melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

A palavra que melhor descreve o nosso Estágio Pedagógico é, sem dúvida, a palavra “superação”. Posto isto, recordamos todo o percurso percorrido com muito orgulho e apreço por tudo o que alcançamos e por todas as experiências e aprendizagens adquiridas. Agradecemos todas as oportunidades de aprendizagem e a todas as pessoas que se cruzaram connosco e contribuíram para o nosso crescimento pessoal e profissional.

Referências Bibliográficas

- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (10/11), 135-151.
- Decreto-Lei n.º55/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129, 1.ª Série.
- Leite, T. (2010). *Planeamento e concepção da acção de ensinar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Marques, A., Rocha, A., Amorim, C., Cisternas, C., Ribeiro-Silva, E., Oliveira, F., Sarmiento, H., Pinto, J. H., Rama, L., Ávila, L. & Campos, M. J. (2019). *Prática Pedagógica Supervisionada em Educação Física III – 2019/2020*. Universidade de Coimbra.
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education*. Mountain View: Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona: INDE.
- Silva, R. (2007). A auto-avaliação como instrumento de conscientização de alunos de um curso de especialização lato sensu. *Olhar de professor*, 10(2), 101-115.
- Tani, G., Bruzi, A., Bastos, F., & Chiviacowsky, S. (2011). O estudo da demonstração em aprendizagem motora: estado da arte, desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano*, 13(5), 392-403.

Anexos

Anexo 1 – Ficha de Caracterização dos Alunos



Ficha de Caracterização do Aluno

ATENÇÃO: Nas questões em que apareça o símbolo (○), deves assinalar com um X.

Dados do Aluno Ano: _____ Turma: _____

Nome: _____

Sexo: Feminino Masculino Data de Nascimento: __/__/____ Idade: ____

Naturalidade: _____ Nacionalidade: _____

Telemóvel: _____ Email: _____

Morada: _____ Código-Postal: _____

Distância de casa à escola: < 1Km 1Km-5Km > 5Km

Como te deslocas? A pé Bicicleta Carro Autocarro Outro: _____

Quanto tempo demoras? _____ minutos

Gostas da disciplina de Educação Física? Sim Não

Porquê? _____

Quais são as modalidades que gostas mais de praticar (indica 3 ou 4, no máximo)?

Das seguintes atividades, qual/quais gostavas de experienciar?

Corfebol Patinagem Rúgubi Orientação Campismo

Ténis de mesa Ténis Judo Outras: _____

Histórico Clínico

Tens algum problema de saúde? Sim Não

Se sim, qual/quais? _____

Tomas algum medicamento regularmente? Sim Não

Se sim, qual/quais? _____

Lesões/operações/alergias: _____

Histórico Desportivo

Já praticaste desporto federado? Sim Não Ainda praticas? Sim Não

Se sim, qual/quais? _____

Durante quanto tempo? _____ anos

Dados do Encarregado de Educação

Nome: _____

Sexo: Feminino Masculino Data de Nascimento: __/__/____ Idade: ____

Grau de Parentesco: _____ Contacto Telefónico: _____

Habilitações Literárias: _____ Profissão: _____

Email: _____

Desejos de um bom ano letivo.

Obrigado.

Anexo 2 – Estrutura do Plano de Aula



FACULDADE DE
CIÊNCIAS DO DESPORTO
E EDUCAÇÃO FÍSICA
UNIVERSIDADE D
COIMBRA

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


Tempo		Objetivos específicos	Descrição da tarefa / Organização	Componentes Críticas	Critérios de Êxito
T	p				
Parte Inicial da Aula					
Parte Fundamental da Aula					
Parte Final da Aula					

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

Anexo 3 – Descritores Definidos pelo Grupo Disciplinar de Educação Física

Níveis	Descritores
1	<ul style="list-style-type: none"> - Não executa os gestos técnicos abordados nas diferentes modalidades; - Não realiza ações técnicas em situações de jogos reduzidos; - Não executa qualquer dos processos de elevação do nível funcional das capacidades físicas.
2	<ul style="list-style-type: none"> - Executa com grandes dificuldades os gestos técnicos abordados nas diferentes modalidades; - Realiza pouca oportunidade ações técnicas e táticas em situações de jogos reduzidos; - Executa com grandes dificuldades alguns dos processos de elevação do nível funcional das capacidades físicas.
3	<ul style="list-style-type: none"> - Executa com o mínimo de correção os gestos técnicos abordados nas diferentes modalidades; - Realiza com oportunidade algumas das ações técnicas e táticas em situações de jogos reduzidos; - Executa alguns dos processos de elevação do nível funcional das capacidades físicas.
4	<ul style="list-style-type: none"> - Executa com grande correção os gestos técnicos abordados nas diferentes modalidades; - Realiza com grande oportunidade as ações técnicas e táticas em situações de jogos reduzidos; - Executa alguns dos processos de elevação do nível funcional das capacidades físicas.
5	<ul style="list-style-type: none"> - Executa com perfeição os gestos técnicos abordados nas diferentes modalidades; - Realiza com grande oportunidade as ações técnicas e táticas em situações de jogos reduzidos e formais; - Executa todos processos de elevação do nível funcional das capacidades físicas, relacionando a importância das capacidades físicas com o bem-estar físico.

Anexo 4 – Ficha de Autoavaliação

	AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA LOUSÃ FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA 2º e 3º CICLOS
Nome: _____ Número: _____ Ano: _____ Turma: _____	
Professor(a): _____ Ano Letivo: _____	

	1º Período					2º Período					3º Período				
	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Sou assíduo															
Sou pontual															
Estou atento nas aulas															
Participo ordenadamente na aula															
Cumpro o Regulamento da Disciplina (equipamento, banho, ...)															
Coopero nas atividades de grupo															
Respeito os colegas, o professor e os materiais															
Mostro empenho ao realizar as tarefas															
Conheço os regulamentos técnicos (regras de jogo) das modalidades abordadas															
Aplico os regulamentos técnicos (regras) em situação de jogo															
Realizo, com correção, os gestos técnicos abordados nos desportos coletivos															
Realizo, com correção, os gestos técnicos abordados nos desportos individuais															
Em situação de jogo, realizo as ações adequadas a cada momento															
Coopero na organização da aula (montagem e desmontagem de materiais)															
Tenho evoluído e progredido nas situações de aprendizagem															
Mostro iniciativa e intervenho espontaneamente na aula															
Sei manusear o material utilizado na aula															
Aprendi e sei os conteúdos abordados na área dos conhecimentos (testes, trabalhos, etc.)															
Reconheço quais são e esforço-me nos exercícios de aptidão física															

Depois de ter refletido na minha avaliação, considero que me deve ser atribuído o nível (de 1 a 5):	1º Período	2º Período	3º Período

Data: _____ _____/_____/_____	Data: _____ _____/_____/_____	Data: _____ _____/_____/_____
----------------------------------	----------------------------------	----------------------------------

Assinatura do aluno:

_____	_____	_____
-------	-------	-------



CERTIFICADO

O Comité Olímpico de Portugal confere o presente Certificado a

Ana Carolina Ribeiro Pinto

pela participação na sessão de apresentação do PROGRAMA DE EDUCAÇÃO OLÍMPICA,

realizada na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da

Universidade de Coimbra, no dia 27 de setembro de 2019.

Presidente do Comité Olímpico de Portugal

www.eduolimpica.comiteolimpicoportugal.pt

CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO

IX Oficina de Ideias em Educação Física

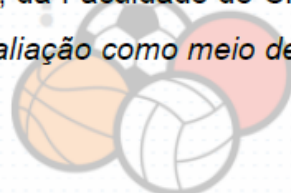
Certifica-se que _____ esteve presente neste evento, realizado pelo Núcleo de Estágio Pedagógico em Educação Física da Escola Secundária Avelar de Brotero, no âmbito da unidade curricular de Estágio Pedagógico, do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, sob o tema “*A Avaliação como meio de ensino*”.

O Diretor da FCDEF-UC

O Diretor da ESAB

(Prof. Doutor José Pedro Ferreira)

Coimbra, 22 de Abril de 2020





FACULDADE DE
CIÊNCIAS DO DESPORTO
E EDUCAÇÃO FÍSICA
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

Questionário “Interesse pela Educação Física”

O meu nome é Ana Pinto e sou professora estagiária de Educação Física na Escola Secundária da Lousã. No âmbito da Unidade Curricular “Relatório de Estágio” do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, foi-me proposto a realização de um trabalho de investigação.

A presente investigação é destinada a todos alunos do Agrupamento de Escolas da Lousã (exceto aos alunos que frequentem o 1º ciclo – 1º ao 4º ano) e tem como objetivo analisar o interesse dos estudantes do ensino básico e do ensino secundário pela disciplina de Educação Física.

Este trabalho tem apenas finalidades académicas, pelo que serão salvaguardados a proteção dos direitos e liberdade dos alunos. Será garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados, assim como não serão utilizados os dados de investigação para outros fins que não aqueles constantes nos objetivos do estudo. Agradeço desde já a disponibilidade dispensada, estando ao dispor para fornecer qualquer esclarecimento adicional.

Dados Sociodemográficos

Sexo: Feminino Masculino Ano de Escolaridade: _____

Data de Nascimento: ____/____/____ Idade: _____

Assinala com uma cruz (x) a tua opinião, tendo em conta a seguinte escala:

1- Discordo Totalmente 2- Discordo 3- Concordo 4- Concordo Totalmente

	1	2	3	4
1. Às vezes finjo estar doente para não ter de realizar as aulas de Educação Física.				
2. Eu participaria nas aulas de Educação Física, mesmo que não fosse obrigatório.				
3. Eu nunca me esqueço de trazer o equipamento para as aulas de Educação Física.				
4. Mesmo quando não me sinto muito bem, não perco uma aula de Educação Física.				
5. Gostava que a Educação Física não fosse uma disciplina obrigatória porque não considero importante.				
6. Frequentemente não realizo as aulas de Educação Física porque me esqueço do equipamento.				
7. Eu gosto de realizar as aulas de Educação Física porque são divertidas.				

8. A Educação Física não é para mim porque não sou suficientemente forte e grande.				
9. Eu não gosto de Educação Física porque é apenas sobre ganhar e ser melhor que o adversário.				
10. Na Educação Física prefiro atividades que são excitantes e envolvam algum risco.				
11. Gosto de atividades físicas cansativas e dolorosas.				
12. Prefiro atividades físicas com beleza nos movimentos, como por exemplo, a dança e a ginástica.				
13. Prefiro as atividades físicas que não me deixem cansado/a e suado/a.				
14. Não gosto de praticar jogos (futsal, voleibol, etc), porque são muito violentos.				
15. Acho as aulas de Educação Física aborrecidas porque abordamos sempre as mesmas modalidades.				
16. Gostava que pudéssemos escolher as matérias que abordamos nas aulas de Educação Física.				
17. Eu prefiro praticar desporto fora da escola do que nas aulas de Educação Física.				
18. Eu preferia praticar menos jogos (badminton, basquetebol, etc) e fazer mais atividades direcionadas para a condição física (flexões, abdominais, etc).				
19. Eu não gosto de competir contra os outros, prefiro competir contra mim mesmo (como nos exercícios de condição física).				
20. Eu não gosto de fazer os mesmo jogos todas as aulas.				
21. Eu acho que os desportos e os jogos praticados nas aulas de Educação Física são bons.				
22. O meu professor de Educação Física não trata os bons alunos de forma diferente dos outros (com bons alunos, lê-se, alunos com um bom desempenho na prática).				
23. Quando aprendemos uma nova modalidade ou um novo jogo, o professor ajuda apenas os bons alunos.				
24. O meu professor não presta muita atenção aos alunos com mais dificuldades.				
25. O meu professor dá mais atenção aos bons alunos do que aos alunos que têm mais dificuldades.				
26. O meu professor não presta tanta atenção aos bons alunos como aos alunos com mais dificuldades.				
27. Os professores de Educação Física apenas escolhem os bons alunos para participarem no desporto escolar.				
28. A Educação Física seria mais divertida se o professor não elogiasse apenas os bons alunos.				
29. Por vezes sinto que não tenho controlo sobre o meu corpo e que tropeço nos meus próprios pés.				
30. Eu sempre fui bom a Educação Física.				
31. Por vezes sinto que os meus braços e as minhas pernas não fazem os movimentos que quero nas aulas de Educação Física.				
32. Não gosto que me observem ou que estejam pessoas a assistir à aula.				
33. Por vezes não consigo receber um passe que venha direcionado a mim.				
34. Não gosto de tentar uma nova atividade na Educação Física, caso alguém se ria mim.				
35. Às vezes sinto que as pessoas se estão a rir de mim enquanto pratico Educação Física.				

Obrigada!

Questionário - Interesse pela Educação Física

O meu nome é Ana Pinto e sou professora estagiária de Educação Física na Escola Secundária da Lousã.

No âmbito da Unidade Curricular "Relatório de Estágio" do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, foi-me proposto a realização de um trabalho de investigação.

A presente investigação é destinada a todos alunos do Agrupamento de Escolas da Lousã (exceto aos alunos que frequentem o 1º ciclo – 1º ao 4º ano) e tem como objetivo analisar o interesse dos estudantes do ensino básico e do ensino secundário pela disciplina de Educação Física.

Este trabalho tem apenas finalidades académicas, pelo que serão salvaguardados a proteção dos direitos e liberdade dos alunos. Será garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados, assim como não serão utilizados os dados de investigação para outros fins que não aqueles constantes nos objetivos do estudo.

Agradeço desde já a disponibilidade dispensada, estando ao dispor para fornecer qualquer esclarecimento adicional.

***Obrigatório**

Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação

Caso não autorize, será encaminhado para o final do questionário.

Autoriza o seu educando a participar no estudo "Interesse pela Educação Física"?

*

Sim

Não

Seguinte

Anexo 9 – Classificação das Questões como “Normal” ou “Inversa”

	Classificação
1. Às vezes finjo estar doente para não ter de realizar as aulas de Educação Física.	Inversa
2. Eu participaria nas aulas de Educação Física, mesmo que não fosse obrigatório.	Normal
3. Eu nunca me esqueço de trazer o equipamento para as aulas de Educação Física.	Normal
4. Mesmo quando não me sinto muito bem, não perco uma aula de Educação Física.	Normal
5. Gostava que a Educação Física não fosse uma disciplina obrigatória porque não considero importante.	Inversa
6. Frequentemente não realizo as aulas de Educação Física porque me esqueço do equipamento.	Inversa
7. Eu gosto de realizar as aulas de Educação Física porque são divertidas.	Normal
8. A Educação Física não é para mim porque não sou suficientemente forte e grande.	Inversa
9. Eu não gosto de Educação Física porque é apenas sobre ganhar e ser melhor que o adversário.	Inversa
10. Na Educação Física prefiro atividades que são excitantes e envolvam algum risco.	Normal
11. Gosto de atividades físicas cansativas e dolorosas.	Normal
12. Prefiro atividades físicas com beleza nos movimentos, como por exemplo, a dança e a ginástica.	Inversa
13. Prefiro as atividades físicas que não me deixem cansado/a e suado/a.	Inversa
14. Não gosto de praticar jogos (futsal, voleibol, etc), porque são muito violentos.	Inversa
15. Acho as aulas de Educação Física aborrecidas porque abordamos sempre as mesmas modalidades.	Inversa
16. Gostava que pudéssemos escolher as matérias que abordamos nas aulas de Educação Física.	Inversa
17. Eu prefiro praticar desporto fora da escola do que nas aulas de Educação Física.	Inversa
18. Eu preferia praticar menos jogos (badminton, basquetebol, etc) e fazer mais atividades direcionadas para a condição física (flexões, abdominais, etc).	Inversa
19. Eu não gosto de competir contra os outros, prefiro competir contra mim mesmo (como nos exercícios de condição física).	Inversa
20. Eu não gosto de fazer os mesmo jogos todas as aulas.	Inversa
21. Eu acho que os desportos e os jogos praticados nas aulas de Educação Física são bons.	Normal
22. O meu professor de Educação Física não trata os bons alunos de forma diferente dos outros (com bons alunos, lê-se, alunos com um bom desempenho na prática).	Normal
23. Quando aprendemos uma nova modalidade ou um novo jogo, o professor ajuda apenas os bons alunos.	Inversa
24. O meu professor não presta muita atenção aos alunos com mais dificuldades.	Inversa
25. O meu professor dá mais atenção aos bons alunos do que aos alunos que têm mais dificuldades.	Inversa
26. O meu professor não presta tanta atenção aos bons alunos como aos alunos com mais dificuldades.	Inversa
27. Os professores de Educação Física apenas escolhem os bons alunos para participarem no desporto escolar.	Inversa
28. A Educação Física seria mais divertida se o professor não elogiasse apenas os bons alunos.	Inversa
29. Por vezes sinto que não tenho controlo sobre o meu corpo e que tropeço nos meus próprios pés.	Inversa
30. Eu sempre fui bom a Educação Física.	Normal
31. Por vezes sinto que os meus braços e as minhas pernas não fazem os movimentos que quero nas aulas de Educação Física.	Inversa
32. Não gosto que me observem ou que estejam pessoas a assistir à aula.	Inversa
33. Por vezes não consigo receber um passe que venha direcionado a mim.	Inversa
34. Não gosto de tentar uma nova atividade na Educação Física, caso alguém se ria mim.	Inversa
35. Às vezes sinto que as pessoas se estão a rir de mim enquanto pratico Educação Física.	Inversa