



UNIVERSIDADE D  
COIMBRA

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA  
ESCOLA SECUNDÁRIA INFANTA DONA MARIA, EM COIMBRA,  
JUNTO DA TURMA 11º H, NO ANO LETIVO 2020/2021**

MOTIVAÇÕES DOS ESTUDANTES DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO  
PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ANTES E DEPOIS DO CONFINAMENTO  
PROVOCADO PELA PANDEMIA COVID-19: ESTUDO COMPARATIVO  
ENTRE O GÉNERO E O ANO DE ESCOLARIDADE

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ENSINOS BÁSICO  
E SECUNDÁRIO, ORIENTADO PELO PROFESSOR DOUTOR BRUNO AVELAR ROSA E PELO  
PROFESSOR DOUTOR IVO SILVA REGO, APRESENTADO À FACULDADE DE CIÊNCIAS DO  
DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA

SETEMBRO, 2021

**RAFAEL DOS SANTOS MARQUES**

**2019204463**



**UNIVERSIDADE D  
COIMBRA**



**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA  
SECUNDÁRIA INFANTA DONA MARIA, EM COIMBRA, JUNTO DA TURMA  
11º H, NO ANO LETIVO 2020/2021**

**MOTIVAÇÕES DOS ESTUDANTES DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO PARA A EDUCAÇÃO**

**FÍSICA ANTES E DEPOIS DO CONFINAMENTO PROVOCADO PELA PANDEMIA COVID-19:**

**ESTUDO COMPARATIVO ENTRE O GÉNERO E O ANO DE ESCOLARIDADE**

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.

**Orientadores:**

Professor Doutor Bruno Avelar Rosa

Professor Doutor Ivo Silva Rego

**COIMBRA, 2021**

Marques, R. (2021) Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária Infanta Dona Maria, em Coimbra, junto da turma 11º H, no ano letivo 2010/2021. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Rafael dos Santos Marques, aluno nº 2019204463 do MEEFEBS da FCDEF-UC, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto 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.

Coimbra, dia 10 setembro de 2021

---

(Rafael dos Santos Marques)

## AGRADECIMENTOS

Ao longo deste ano de estágio pedagógico exigente, mas simultaneamente bastante gratificante, recheado de aprendizagens profissionais e crescimento pessoal, gostaria de deixar alguns agradecimentos às pessoas que foram fulcrais neste meu percurso.

Em primeiro lugar agradecer ao meu pai e à minha mãe, por todo o apoio e orientação desde o primeiro dia, por me possibilitarem investir na minha formação académica, por todo o amor e valores que me têm passado, por serem quem são!

Ao meu irmão por todo o companheirismo e cumplicidade.

Aos meus avós pelo apoio e carinho constante.

Ao meu padrinho, madrinha, tios, tia e primos porque sem eles a palavra “família” não faria sentido.

Ao meu núcleo de estágio, por todos os momentos de partilha e entajuda que nos permitiram apoiar-nos mutuamente nas dificuldades encontradas ao longo deste ano, mas também por todos os momentos de amizade e convívio vividos.

Ao Professor Doutor Ivo Rego e Professor Doutor Bruno Rosa, orientadores desta etapa, pelo profissionalismo e compromisso de ambos, por toda a estimulação e disponibilidade demonstrados, pelo papel fulcral nas minhas aprendizagens e desenvolvimento profissional, obrigado!

Agradecer também a todo o grupo disciplinar de EF da ESIDM, com um especial obrigada à Professora Alexandra Ribeiro por todos os conselhos e disponibilidade.

Ao 11º H, por terem tornado esta experiência tão enriquecedora. À comunidade escolar da ESIDM, pela forma como me acolheram ao longo deste ano letivo.

A todos os meus amigos e familiares, pelo apoio e disponibilidade constante, acima de tudo por todos os bons momentos vividos.

A todos vós, um enorme e sincero obrigado!

## RESUMO

O presente relatório, reflete o trabalho desenvolvido ao longo do Estágio Pedagógico, retratando o resultado de uma análise e reflexão crítica de todo este processo e a conclusão 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, que foi desenvolvido na Escola Secundária Infanta Dona Maria, com a turma do 11ºH, no decorrer do ano letivo 2020/2021.

Representando o Estágio Pedagógico um momento de grandes aprendizagens e vivências, adquirindo experiências que marcarão o nosso percurso académico e futuro profissional, o Relatório demonstra toda a nossa ação didático-pedagógica experienciada desde o planeamento, passando pela realização e terminando na análise e avaliação das nossas ações, adotando um papel reflexivo e procurando sempre evoluir nas tomadas de decisão, na eficiência das estratégias utilizadas, nos valores transmitidos, de modo a melhorar a qualidade de ensino possível e consequente crescimento e sucesso dos alunos.

Neste sentido, ao longo deste documento são projetados três capítulos. O primeiro, alusivo à caracterização do contexto da prática pedagógica, o segundo, dividido por quatro áreas de atuação - as atividades de ensino-aprendizagem, as atividades de organização e gestão escolar, os projetos e parcerias educativas, e a atitude ético-profissional. Por último, no que respeita à investigação desenvolvida ao longo do ano letivo, um estudo sobre as motivações dos estudantes do ensino básico e secundário para a educação física antes e depois do confinamento provocado pela pandemia Covid-19: estudo comparativo entre o género e o ano de escolaridade.

**Palavras Chave:** Estágio Pedagógico; Educação Física; Reflexão, Intervenção pedagógica, Dimensões de ensino.

## **ABSTRACT**

*This report reflects the work developed throughout the Pedagogical Internship with the 7C class in school year 2019/2020 at Infanta Dona Maria Secondary School in Coimbra. It portrays the result of a critical reflection and analysis of this whole process and the conclusion of the Master in Teaching of Physical Education in Basic and Secondary School from the Faculty of Sports Sciences and Physical Education at the University of Coimbra.*

*Understanding the Teacher Training as a prime moment of learning and experiences, allowing the acquisition of practical knowledge which will leave its mark on our academic career and professional future, this report exhibits all of the didactic and pedagogical action experienced. Beginning with the planning, on to practice and ending with the analysis and evaluation of our actions, adopting a reflective position and always seeking to evolve within the decision making, in the efficiency strategies used, in the conveyed values, in order to offer the best quality of teaching possible and consequently improve the success and development of students.*

*In this sense, throughout this document three chapters are projected. The first chapter alludes to the characterization of the context of pedagogical practice, the second chapter divided into four areas of action, teaching-learning activities, school organization and management activities, educational projects and partnerships, and ethical-professional attitude. Finally, with respect to research carried out throughout the school year, a study about Students' Motivations in Basic and High School Education for Physical Education before and after lock down due to the Covid-19 pandemic: Comparative Study between Gender and Grade.*

**Keywords:** *. Pedagogical Internship, Physical Education, Reflection, Pedagogical intervention, Teaching dimensions.*

# ÍNDICE

<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	5
<b>RESUMO</b> .....	6
<b>ABSTRACT</b> .....	7
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA</b> .....	14
1. Expetativas Iniciais .....	14
2. Caracterização do Contexto .....	15
2.1. Caracterização da escola e do meio.....	16
2.2. Caracterização do Grupo Disciplinar de Educação Física .....	17
2.3. Caracterização do Núcleo de Estágio.....	18
2.4. Caracterização da Turma.....	18
<b>CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA</b> .....	20
Área 1 – Atividades de Ensino-Aprendizagem.....	20
1. Planeamento .....	21
1.1. Plano Anual .....	21
1.2. Unidades Didáticas .....	23
1.3. Plano de Aula .....	24
2. Realização.....	26
2.1. Intervenção Pedagógica.....	27
2.1.1. Instrução .....	27
2.1.2. Gestão .....	30
2.1.3. Clima e Disciplina .....	32
2.2. Reajustamento, Estratégias e Opções .....	33
3. Avaliação.....	36

3.1. Avaliação Formativa Inicial (AFI) .....	37
3.2. Avaliação Formativa Processual (AFP) .....	38
3.3. Avaliação Sumativa (AS) .....	40
3.4. Autoavaliação .....	42
4. Intervenção Pedagógica a Outro Ciclo de Ensino .....	43
5. Atividades Ensino-Aprendizagem – Ensino à Distância.....	45
5.1. Planeamento .....	45
5.2. Realização.....	46
5.3. Avaliação .....	49
6. Questões Dilemáticas .....	50
Área 2 – Atividades de organização e gestão escolar .....	52
Área 3 – Projetos e parcerias educativas.....	54
Área 4 – Atitude ético-profissional.....	57
<b>CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA PROBLEMA:</b> .....	60
<b>CONCLUSÃO</b> .....	85
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	86
<b>APÊNDICES</b> .....	91

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

**AA** – Autoavaliação

**AS** – Avaliação Sumativa

**AV** – Avaliação

**AVI** – Avaliação Formativa Inicial

**AVP** – Avaliação Formativa Processual

**DT** – Diretor de turma

**E@D** – Ensino à Distância

**EA** – Ensino – Aprendizagem

**EF** – Educação física

**EP** – Estágio Pedagógico

**ESIDM** – Escola Secundária Infanta Dona Maria

**FB** – Feedback Pedagógico

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

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

**NE** – Necessidades Educativas

**PFI** – Plano de Formação Individual

**PNEF** – Programa Nacional de Educação Física

**UC** – Unidade Curricular

**UD** – Unidade Didática

## LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Mapa de Ocupação dos Espaços.....	92
APÊNDICE 2 – Plano Anual .....	93
APÊNDICE 3 – Extensão e Sequência de Conteúdos.....	94
APÊNDICE 4 – Plano de Aula.....	95
APÊNDICE 5 – Tabela de Avaliação Formativa Inicial.....	98
APÊNDICE 6 – Tabela de Avaliação Sumativa (UD).....	99
APÊNDICE 7 – Critérios de Avaliação da Disciplina de Educação Física .....	100
APÊNDICE 8 – Relatório de Aula EF .....	102
APÊNDICE 9 – Proposta de Trabalho Teórico (exemplo) .....	103
APÊNDICE 10 – Guião de Aprendizagens E@D.....	104
APÊNDICE 11 – Cartaz do Webinar “Olimpismo e Valores do Desporto”.....	105
APÊNDICE 12 – Cartaz da Formação “Aprender a ensinar escalada”.....	106
APÊNDICE 13 – Extensão e Sequencia de Conteúdos- outro ciclo de ensino.....	107
APÊNDICE 14– Formação “Inclusion and Diversity for Researchers” .....	108
APÊNDICE 15 – Formação “Fundamentals of manuscript preparation” .....	109
APÊNDICE 16 – Formação “Oportunidades da Educação Olímpica em Contexto Escolar” .....	110
APÊNDICE 17 – Formação “X FICEF” .....	111

## INTRODUÇÃO

O presente documento surge no âmbito da unidade curricular de Estágio Pedagógico do ano letivo 2020/2021, inserido no plano de estudos do 2º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra (FCDEF-UC).

O Estágio Pedagógico assume um papel fulcral e culminante no processo de formação de professores de Educação Física, sendo um espaço privilegiado para a articulação entre a teoria e a prática (Caires, 2001). É durante este período que o futuro professor adquire os conhecimentos científicos e pedagógicos e as competências necessárias para enfrentar adequadamente a carreira docente (Carreiro da Costa, 1996), *“através de um processo de prática profissional autónoma, embora orientada e supervisionada”* (Ribeiro-Silva, Fachada & Nobre, 2020).

O presente Estágio Pedagógico foi realizado na Escola Secundária Infanta Dona Maria, em Coimbra, junto da turma do 11ºH, sobre a supervisão do Professor Doutor Ivo Rego, orientador da escola (ESIDM), e do Professor Doutor Bruno Avelar Rosa, orientador da faculdade (FCDEF-UC).

Neste documento apresento uma análise e reflexão de todo o processo de estágio, desde as experiências às decisões inerentes ao mesmo, mas também das dificuldades que foram surgindo e das estratégias encontradas para as ultrapassar. Esta reflexão, constante ao longo de todo o estágio, permitiu melhorar o processo ensino-aprendizagem por nós desenvolvido, mas também que evoluíssemos enquanto docentes e futuros professores de Educação Física.

Desta forma, de acordo com o documento *“Prática Pedagógica Supervisionada em Educação Física IV – 2020/2021”* (Ribeiro-Silva, Fachada & Nobre, 2020), o Relatório de Estágio encontra-se estruturado em três capítulos: Capítulo I – Contextualização da Prática, Capítulo II – Análise Reflexiva da Prática Pedagógica, e Capítulo III – Aprofundamento do Tema-Problema.

No primeiro capítulo descrevemos as expectativas iniciais que trazíamos para este ano de estágio e a caracterização do contexto onde o mesmo se realizou. No segundo capítulo realizamos uma reflexão de toda a componente prática realizada ao longo desta unidade curricular (EP), desde as atividades de ensino-aprendizagem, nomeadamente o planeamento, realização e avaliação, como também das atividades de organização e gestão escolar, projetos e parcerias educativas, e da atitude ético-profissional. Por último, o capítulo III, onde

apresento o processo de investigação desenvolvido ao longo do estágio pedagógico, intitulado “Motivações dos Estudantes do Ensino Básico e Secundário para a Educação Física: Estudo Comparativo entre o Género e Ano de Escolaridade”.

# CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA

## 1. Expetativas Iniciais

Segundo Batista et al. (2014) “Questões como “*o que deve a formação inicial de professores fornecer*” e “*o que vai a profissão exigir*” conduzem-nos a reflexões acerca do modo como ocorre a passagem da formação à profissão”.

Consequentemente, logo numa fase inicial, criámos expetativas em relação ao estágio pedagógico, esperando essencialmente que ao longo de todo o processo iríamos superar as adversidades através do trabalho de equipa com o orientador de estágio e com os restantes colegas.

Apesar de já possuímos uma licenciatura e o primeiro ano do Mestrado realizado, sentimos que toda a bagagem teórica adquirida não era assim tão fácil de colocar em prática no terreno, sendo esse um dos grandes desafios, também tentar responder a todas as necessidades individuais dos alunos e perceber como os mesmos estavam a apreender as matérias, foi uma das dificuldades que procurámos superar. O facto de possuímos crenças e ideias pré-feitas, derivado à nossa experiência enquanto alunos, também se de poderia vir a revelar um ponto negativo, ao poder condicionar as nossas decisões enquanto docentes, contudo, graças à constante reflexão em conjunto com o núcleo de estágio, foram ultrapassadas.

Este ano letivo foi caracterizado pela existência da pandemia COVID-19, o que considerámos ser um desafio acrescido uma vez que tivemos de desenvolver o processo ensino-aprendizagem com as condicionantes associadas à mesma, sendo necessário estimular ainda mais a nossa capacidade de criatividade e flexibilidade de forma a maximizar as aprendizagens através de estratégias pedagógicas, que para além de terem em atenção as características pessoais, culturais e sociais dos alunos, de forma a promover o sucesso da inclusão de todos, tiveram ainda especial atenção as orientações, impostas pela DGE e DGS, para a realização em regime presencial das aulas práticas de Educação Física.

De forma a superar as dificuldades acima descritas o Professor Doutor Ivo Rego, orientador da escola (ESIDM), procurou promover sempre “*um relacionamento de cooperação, de colaboração, de facilitador, de mediador, em que o estagiário tem oportunidade de apresentar as suas conceções, defender os seus pontos de vista e as suas crenças, refletir e justificar as suas opções, apresentar e ensaiar as suas soluções e, por*

*último, avaliar e confirmar o êxito ou “inêxito” das suas propostas e realizações”*(Rolim, 2013). Através desta reflexão acerca das nossas práticas, privilegiando a partilha de saberes e de experiências dos professores, conseguimos realizar o estágio com sucesso.

O facto de observarmos as aulas dos nossos colegas também nos permitiu refletir à cerca das mesmas, aprendendo e evoluindo uns com os outros, sendo que através desta aprendizagem coletiva conseguimos promover uma partilha de ideias entre nós, estagiários, que posteriormente conduziram a melhores práticas pedagógicas através de novos conhecimentos e competências que adquirimos (Batista & Queirós,2013).

De forma a que se desenvolva este clima positivo, descrito em cima, nós também procurámos sempre exercer o nosso trabalho de forma integrada na comunidade escolar onde estávamos inseridos, participando no projeto educativo da escola e nos restantes projetos curriculares, tentando sempre colaborar com todos os intervenientes do processo educativo, desenvolvendo relações de respeito mútuo entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente, bem como com outras instituições da comunidade.

Durante o estágio as nossas expectativas cumpriram-se, a observação do nosso desempenho pelos professores e posteriormente análise do mesmo foi fulcral para o nosso desenvolvimento, através das suas opiniões experienciamos e colocámos em prática novos métodos de ensino, novas formas de gerir a aula, de realizar a instrução, entre outras, que se irão revelar ferramentas importantíssimas para exercer a profissão de professor, uma vez, de acordo com Costa (2002), no final do mestrado o futuro professor *“ sabe pôr as suas competências em ação em qualquer situação, um “homem ou mulher em situação” capaz de refletir na e sobre a ação, de dominar qualquer situação nova, alguém que apresenta a capacidade (as potencialidades) de adaptação, eficácia, expertise, capacidade de resposta e de ajustamento ao solicitado, ao contexto e aos problemas complexos que enfrenta na sua atividade”*, e isto só é possível se houver uma convergência, entre o conhecimento adquirido na formação inicial e o conhecimento adquirido na experiência profissional.

## **2. Caracterização do Contexto**

De forma a contextualizar a prática pedagógica desenvolvida durante o Estágio Pedagógico será caracterizada a escola, o grupo disciplinar de EF, o núcleo de EP e turma a que lecionei aulas, todos eles relevantes no meu desenvolvimento e formação ao longo deste ano.

## 2.1. Caracterização da escola e do meio

A Escola Secundária Infanta Dona Maria (ESIDM) é uma escola com história, os seus primórdios remontam-nos para 1918, ano de fundação do, na altura, Liceu Feminino de Coimbra sediado na Avenida Sá da Bandeira. A 19 de fevereiro de 1919 iniciou as atividades letivas tendo passado a designar-se Liceu Nacional Infanta D. Maria. Tal como o seu nome também a sua sediação sofreu alteração, após passar pela Quinta da Rainha e pelos Arcos do Jardim estabeleceu-se finalmente, a 1 de outubro de 1948, na Rua Infanta D. Maria, onde se encontra até à atualidade. Em 1975, após o 25 de abril, deixou de ser uma escola feminina, passando a ser mista e a designar-se, Escola Secundária Infanta D. Maria, nome que prevalece até hoje.

Atualmente a ESIDM oferece aos alunos um leque variado de atividades extracurriculares como o Desporto Escolar, PESES, participação em Olimpíadas, Salas de Estudos, Clubes (teatro, inglês, artes...), projeto bibliotecas escolares e diversas atividades da responsabilidade dos Departamentos, inseridas no Plano Anual de Atividades da Escola. A escola dispõe ainda de apoio específico/especializado, fornecido por técnicos superiores, e apoio a alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Relativamente aos espaços destinados à prática desportiva a escola possui quatro balneários (2 femininos e 2 masculinos), um ginásio com 8 tabelas de basquetebol e 3 paredes de escalada artificial, um polidesportivo constituído por 1 campo de futsal ou 3 campos de basquetebol, um campo exterior de futsal, um campo exterior de basquetebol, uma caixa de areia e 3 pistas de atletismo. Para além dos espaços existe uma arrecadação com os diversos materiais necessários ao ensino e prática das diferentes modalidades desportivas.



*Imagem via satélite - ESIDM*

Nos anos letivos anteriores a ESIDM possuía uma parceria com a Câmara Municipal de Coimbra que permitia a utilização do Pavilhão Multidesportos Dr. Mário Mexia e do Complexo Olímpico de Piscinas, contudo este ano, derivado à pandemia COVID-19, foi impossível utilizar estes espaços.

## **2.2. Caracterização do Grupo Disciplinar de Educação Física**

O grupo disciplinar de EF da ESIDM, pertence ao departamento de expressões e é constituído por 12 professores, 4 do género feminino e 8 do género masculino, dos quais 4 são professores estagiários.

O primeiro contacto que estabelecemos foi com o Professor Doutor Ivo Rego, docente e nosso orientador na ESIDM, tendo sido também o responsável pela nossa introdução e integração no grupo disciplinar de EF e na escola. Ao longo do Estágio Pedagógico também foi ele o principal responsável pela nossa evolução e crescimento enquanto professores, acompanhou todo o processo de ensino-aprendizagem que desenvolvíamos, reunindo frequentemente connosco para que criticamente refletíssemos acerca das decisões por nós tomadas, orientando-nos e dotando-nos de competências necessárias para o nosso futuro, enquanto profissionais de Educação Física.

O restante grupo de disciplinar de Educação Física caracterizou-se sempre por um clima positivo, descontraído e de entreajuda, algo que foi fulcral para a nossa evolução e aumento da qualidade do ensino por nós realizado, uma vez que, de acordo com Costa (2015) e Damiani (2008) citado em Magalhães (2018) *“A qualidade de ensino é realmente algo que se alcança com mais facilidade quando existe um grupo de pares que nos suporta, criando-se um ambiente rico em aprendizagens académicas e sociais, proporcionando maiores graus de satisfação profissional, elevando-se valores como a partilha e solidariedade”*. Consequentemente o Grupo Disciplinar de EF foi fulcral para o nosso desenvolvimento e construção profissional uma vez que através da partilha de experiências dos professores mais experientes, desde a forma como fazem a como organizam determinadas situações, adquirimos conhecimentos que nos ajudam a ultrapassar algumas dificuldades, tornando-se a perceção das tarefas mais simples (Sidentop, 2008).

### **2.3. Caracterização do Núcleo de Estágio**

O núcleo de estágio da Escola Secundária Infanta Dona Maria, é constituído por 4 elementos, 1 do género feminino e 3 do género masculino. Conheci todos os elementos no primeiro ano do MEEFEBS, à exceção do João Saraiva, colega que me acompanha desde o primeiro ano da Licenciatura em Ciências do Desporto.

O facto de nos conhecermos previamente ao início do EP foi um facilitador de união e de cooperação entre todos os elementos do grupo, algo que também foi potenciado pelo orientador Professor Doutor Ivo Rego através de reuniões e debates semanais onde éramos motivados a analisar de forma crítica, mas construtiva, as diferentes decisões que os colegas tomavam/realizavam, promovendo assim uma partilha de ideias que levava a novas aprendizagens e conseqüentemente à superação das dificuldades que cada um de nós encontrava.

Pontualmente existiram algumas divergências, contudo o núcleo de estágio chegou sempre a um consenso superando as adversidades encontradas, o que vai de encontro a Costa (2015) que defende que o compromisso coletivo não pretende inviabilizar os processos de ordem individual, mas sim dar-lhes sentido e sustento, de forma a que cada professor tome as suas decisões em função de um objetivo em comum, *“facilitando a troca de experiências/dificuldades pedagógicas, a operacionalização e discussão da visão educativa, o planeamento e aplicação da aprendizagem profissional e a gestão e otimização dos recursos.”*(Magalhães, 2018).

O Núcleo de Estágio revelou-se assim um grupo coeso, dinâmico, colaborativo e reflexivo, sendo fulcral para o desenvolvimento do EP, uma vez que ao interagirmos apoiámo-nos mutuamente e compreendemos que muitas vezes os nossos problemas também se relacionavam com os dos nossos colegas, superando-os juntos.

### **2.4. Caracterização da Turma**

No início do ano letivo foi atribuída uma turma a cada um dos professores estagiários, tendo eu ficado responsável pelo 11ºH, turma que pertencia ao Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades da Escola Secundária Infanta Dona Maria.

A turma é constituída por 23 alunos, 17 género feminino e 6 do género masculino, com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos. No início do 2º período a turma ficou reduzida a 22 alunos, um dos alunos, do género masculino, transferiu-se para outra escola. Também no 3º período voltou a sofrer uma redução do número de alunos quando um

deles, do género feminino, anulou a matrícula. Desta forma durante o 1º período planeei e lecionei as aulas de EF para 23 alunos, no 2º período para 22 alunos e, por último, no 3º período para 21 alunos.

Todos os alunos residem no concelho de Coimbra, utilizando transportes públicos ou particular para se deslocarem para a escola, num percurso que durava entre 15-30 minutos. Relativamente às questões de saúde três alunos apresentavam condicionantes para a prática, um deles possuía um problema congênito na articulação do tornozelo, outro na zona lombar e, durante o decorrer do ano letivo, foi identificado também uma situação de distúrbio alimentar num terceiro aluno. Ao identificar-se estas condicionantes foi nos possível ter em consideração estas situações no planeamento das aulas e de todo o processo ensino-aprendizagem, tendo como um dos principais objetivos a inclusão e participação de todos os alunos nas atividades físicas e desportivas, procurando responder sempre às necessidades individuais de cada um.

No primeiro contacto com a turma, na primeira aula do 1º período, verificou-se que dos 23 alunos somente 7 tinham praticado alguma atividade física/desportiva fora do contexto escolar, dos quais apenas 3 continuavam a praticar atualmente. Deduzimos assim que estávamos perante uma turma com poucas vivências a nível motor e desportivo, o que foi confirmado durante as primeiras semanas de aulas onde revelaram bastantes dificuldades para a prática desportiva e padrões motores aquém dos expectáveis para as suas faixas etárias e ano de escolaridade. Um outro fator que, associado aos aspetos descritos em cima, também se revelou problemático foi a falta de motivação dos alunos para a prática, uma vez que os sentimentos de motivação são uma força fundamental para a realização de uma determinada atividade (Teixeira, Müller & Silva, 2004). Desta forma, o facto de termos realizado o nosso trabalho de investigação acerca do tema “Motivações dos Estudantes do Ensino Básico e Secundário para a Educação Física” foi uma mais-valia pois permitiu-nos compreender melhor os fatores que levam os jovens a participar de forma sistemática na atividade desportiva e assim adaptar a nossa intervenção, enquanto professores, em função deste conhecimento.

No 2º período sofremos um confinamento repentino, devido à situação pandémica provocada pelo Covid-19. No início do ano letivo, como forma de precaver antecipadamente esta situação, realizámos um questionário com o objetivo de perceber se os alunos dispunham de um computador, ou outro meio telepático, só para eles e ainda se o acesso à internet era ilimitado ou não. No caso desta turma, em particular, todos possuíam as condições para realizar o período de ensino à distância sem condicionantes.

## **CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

*“(...) uma reflexão acerca da teoria e da prática que tenha como objetivo e motivo precisamente as inseguranças da atuação letiva quotidiana possibilitara certamente um avanço no entendimento didático de cada um. E isto manifestar-se-á forçosamente na prática do ensino.”*

Bento, J. (2003)

A reflexão assume-se como um ato fulcral para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, constituindo, de acordo com Alarcão (1996), *“uma atitude docente indispensável e subjacente às práticas educativas, capaz de provocar alterações fundamentais das metodologias e estratégias conducentes a um ensino de qualidade.”* É através da análise reflexiva das práticas pedagógicas que procuramos novas estratégias, novos métodos, novas formas de atuar, procurando sempre aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem com o objetivo de melhorar as aprendizagens dos alunos, mas também de elevar as nossas competências para que consigamos responder aos diferentes desafios que nos vão surgindo ao longo da nossa carreira de docente.

Esta reflexão só fez sentido com o auxílio de todos os professores do grupo disciplinar de EF da ESIDM, em particular com o Professor Doutor Ivo Rego, responsável pela nossa supervisão pedagógica, que através de um clima relacional positivo, de elevada entreajuda e cooperação, enfatizou a importância da reflexão como forma de consciencialização dos nossos atos, (re)construção de novos saberes e práticas e, conseqüentemente, evolução do processo ensino-aprendizagem por nós desenvolvido, contribuindo para a melhoria da qualidade das aprendizagens realizadas pelos alunos.

### **Área 1 – Atividades de Ensino-Aprendizagem**

*“A lecionação da disciplina de Educação Física requer por parte do professor realização de três grandes tarefas: as tarefas de preparação, de realização e de análise e avaliação do produto e do processo de ensino.”*

Quina, J. (2009)

Bento (2003) vai de encontro a Quina (2009) ao referir também que a didática tem inerente ao professor três tarefas fundamentais (planificação, realização e a análise e avaliação), estado as mesmas em plena simbiose. Desta forma neste capítulo procuramos

expor e analisar todo o processo ensino-aprendizagem realizado ao longo do estágio, tendo como referência estas três tarefas fundamentais.

## **1. Planeamento**

Segundo Quina (2009) e Bento (2003) planejar consiste na seleção dos objetivos e conteúdos programáticos, tendo em consideração as condições locais (alunos, espaços e materiais) e temporais, permitindo assim prescrever as linhas orientadoras da organização do processo ensino-aprendizagem. A planificação deve ser assim o *“elo de ligação entre pretensões, imanentes ao sistema de ensino e aos programas das respetivas disciplinas, e a sua realização prática.”* (Bento, 2003).

Sabendo que o ensino se divide em dois momentos, um primeiro de conceção e um segundo que é o que acontece na prática/realidade, tendo essas inúmeras variáveis que não se conseguem contemplar no seu planeamento e preparação, procurámos traçar linhas orientadoras fundamentais para o seu desenvolvimento. O planeamento surge assim como um guia flexível para a nossa atuação pedagógica, procurando essencialmente *“delinear aquilo que tem de ser realizado, como deve ser feito e quem é que o deve efetuar”* (Mesquita, 1997), preparando-nos para o decorrer das ações futuras (Cunha, 2008).

Dividimos o planeamento em três níveis: Macro (Plano Anual), Meso (Unidades Didáticas) e Micro (Planos de Aulas).

### **1.1. Plano Anual**

O plano anual representa o primeiro momento de planeamento e preparação do ensino, servindo como um guia de referência para a estruturação e organização do ano letivo. De acordo com Bento (2003) o planeamento anual deve consistir num plano exequível, didaticamente exato e rigoroso, orientado para o essencial, tendo como base as indicações programáticas e as análises do contexto da respetiva escola e turma.

Desta forma o plano anual foi o primeiro instrumento de planeamento elaborado por nós. Numa primeira fase, a nível macro, consultámos o calendário escolar para o ano letivo 2020/21 e os respetivos documentos orientadores (PNEF e Aprendizagens Essenciais), identificando assim os objetivos e conteúdos direcionados para o 11º ano de escolaridade. A nível micro consultámos o Projeto Educativo, o Regulamento Interno e calendário escolar da ESIDM, a caracterização da turma e ainda as metas e planificações estabelecidas pelo grupo disciplinar de EF, uma vez que no planeamento frequentemente

as decisões são influenciadas por fatores externos aos alunos, como o sistema de rotações de espaços e/ou os recursos materiais da escola (Carvalho, 1994).

O ano letivo 2020/21 ficou marcado pela situação pandémica causada pelo Covid-19, conseqüentemente todo o processo de ensino-aprendizagem ficou condicionado pelo mesmo e, naturalmente, também o planeamento. A ESIDM perdeu o acesso ao Pavilhão Multidesportos Dr. Mário Mexia e ao Complexo Olímpico de Piscinas, condicionando assim a quantidade de espaços disponíveis para a lecionação de Educação Física. Tendo em consideração estas condicionantes, definiu-se, em reunião de grupo disciplinar de EF, a ocupação de espaços para o ano letivo 2020/21 e respetiva rotação (APÊNDICE 1 – Mapa de Ocupação dos Espaços). Posteriormente também ficou estipulado que, excecionalmente, este ano se iria optar pelo modelo por blocos em detrimento de o por etapas, abordando todos os conteúdos dum determinado bloco programático numa só unidade de ensino (Quina, 2009), o que permitiu um maior controlo dos espaços e materiais utilizados pelas turmas, possibilitando uma desinfeção mais eficaz e um maior controlo de possíveis situações/focos de contágio, tentando assim evitar a transmissão de Covid-19 de turma para turma.

As matérias que escolhemos para lecionar ao longo do ano letivo também foram influenciadas pelo Covid-19, privilegiando-se modalidades que tivessem pouco contacto físico, promovendo assim o distanciamento entre alunos. Estas foram disponibilizadas, em função do ano de escolaridade, pelo grupo disciplinar de EF através do documento “Planificação da Área das Atividades Físicas – Plano Covid”, tendo este como referência os documentos orientadores (PNEF e Aprendizagens Essenciais).

Para a UC de Educação Física foram estipulados 4 blocos de aula de 50’ contudo devido às limitações impostas pelo Covid-19 tiveram de ser transformados em 3 blocos de aula, 2 de 50’ (aula de 100’) e 1 de 70’. Desta forma elaborámos um calendário do ano letivo com os respetivos espaços disponíveis, de acordo com o mapa de rotações, os eventos previstos e a realização do FITescola, posteriormente distribuímos as UD e os respetivos momentos de avaliação (APÊNDICE 2 – Plano Anual).

O plano anual no 2º período sofreu uma grande alteração devido ao confinamento repentino, causado pelo Covid-19, passando o ensino a realizar-se no formato online, contudo as decisões tomadas para ultrapassar esta fase irão ser descritas pormenorizadamente no capítulo 2, ponto 5.

O plano anual foi um instrumento indispensável ao longo do ano letivo, servindo como guia para o processo EA e relevando a pertinência do seu carácter aberto,

permitindo-nos realizar modificações sempre que fosse necessário ou que surgissem situações inesperadas, como foi o caso da fase de E@D.

<b>Quadro Sinóptico - Planeamento Anual</b>
Guia de referência para a estruturação e organização do ano letivo, de carácter aberto.
Para a elaboração/retificação do mesmo tivemos em consideração:
<ul style="list-style-type: none"><li>• Situação pandémica causada pelo Covid-19;</li><li>• Calendário letivo do ano letivo 2020/21;</li><li>• 3 blocos de aula, 2 de 50' (aula de 100') e 1 de 70';</li><li>• Planificação da Área das Atividades Físicas – Plano Covid;</li><li>• Adoção do modelo por blocos (excecionalmente derivado ao Covid-19);</li><li>• Ocupação de espaços para o ano letivo 2020/21 e respetiva rotação;</li><li>• Confinamento repentino no 2º período, causado pelo Covid-19.</li></ul>

## **1.2. Unidades Didáticas**

As unidades didáticas (UD) definem-se como unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico, apresentando aos professores e alunos etapas claras e diferenciadas do ensino e aprendizagem (Bento, 2003).

A sua conceção tem como objetivo oferecer um plano de apoio ao professor, permitindo-lhe guiar a sua atividade pedagógica, através da elaboração de uma extensão e sequência de conteúdos que permita definir a matéria de ensino, seguindo uma organização temporal lógica, estabelecendo objetivos finais e definindo as diferentes formas de avaliação de uma determinada modalidade (Rink, 1985).

As UD são elaboradas tendo como referência os Programas Nacionais de Educação Física (PNEF), as Aprendizagens Essenciais e o Plano Anual estabelecido, uma vez que é nestes documentos que estão definidas as matérias, os objetivos e as linhas metodológicas que permitem guiar a execução da mesma e, consecutivamente, as decisões a tomar nos vários momentos educativos, é através das UD que regulamos e guiamos a ação pedagógica, atribuindo a todas as aulas um contributo inequívoco para o desenvolvimento dos estudantes (Bento, 2003).

Desta forma, de acordo com Quina (2009), podemos afirmar que as UD devem ser um conjunto de aulas, organizadas e estruturadas, centradas no alcance de um conjunto de objetivos, os quais ditarão o conteúdo e estrutura da mesma.

Para a elaboração das UD, sabendo que estas não se devem limitar apenas à matéria em concreto, mas também englobar o desenvolvimento da personalidade dos alunos (Bento, 2003), tivemos em atenção uma série de parâmetros de forma a que a sua estruturação fosse coerente com o processo EA. Desta forma realizámos uma adaptação do Modelo de Estrutura do Conhecimento estruturando as nossas UD em 8 capítulos: Capítulo 1 – Caracterização da modalidade (história internacional e nacional, regras e valor formativo); Capítulo 2 – Habilidades Motora (capacidades motoras, ações técnicas: componentes críticas, principais erros, situações e progressões de aprendizagem ); Capítulo 3 – Aspectos psicossociais; Capítulo 4 – Recursos (humanos, espaciais, temporais e materiais); Capítulo 5 – Extensão e Sequência de Conteúdos (planeada para o número de aulas atribuído ao ensino da modalidade, definindo a função didática a trabalhar com os diferentes conteúdos em cada aula); Capítulo 6 – Objetivos (comuns, gerais e específicos); Capítulo 7 – Estratégias de Ensino (Dimensão instrução, gestão, clima e disciplina); e Capítulo 8 – Avaliação (formativa inicial, formativa processual, sumativa e autoavaliação).

Ao adotar esta estrutura procurámos selecionar estratégias e métodos que nos permitissem garantir a eficácia do processo EA, através de uma diferenciação pedagógica (grupos de nível) e de progressão lógica e sequencial de conteúdos (APÊNDICE 3 – Extensão e Sequência de Conteúdos), adaptados à realidade da turma, que nos permitissem alcançar os objetivos definidos.

Contudo as UD revelaram um carácter flexível, onde através de uma reflexão conjunta constante, frequentemente sofreram alterações a nível do planeamento, dos exercícios e métodos escolhidos ou de outro parâmetro que considerássemos relevante, com o intuito de superar as dificuldades que surgissem e consequentemente melhorar a eficácia das aprendizagens realizadas pelos alunos.

### **1.3. Plano de Aula**

A aula, segundo Quina (2009), é o ponto de convergência do pensamento e da ação do professor, não se limitando a ser uma unidade organizativa mas também uma unidade pedagógica essencial ao processo de ensino, uma vez que, de acordo com Bento (2003), *“tanto o conteúdo e a direção do processo de educação e formação, como*

*também os princípios básicos, métodos e meios deste processo, devem encontrar na aula e por meio dela a sua concreta concretização”.*

Desta forma surge o plano de aula, que, de acordo com Rink (1985), apresenta-se como um guia para o ensino de uma sessão em particular, referenciando os objetivos da unidade. O plano de aula por norma adota um modelo tripartido (Quina, 2009), estando estruturado em três partes: parte inicial, parte fundamental e parte final, onde cada um destes momentos apresenta características temporais e conteúdos próprios, refletindo os objetivos essenciais e estratégias de condução de ensino da aula (Bento, 2003).

O modelo de plano de aula utilizado ao longo do ano letivo baseou-se no utilizado no primeiro ano do MEEFEBS, dividido em 3 partes (fase inicial, fundamental e final) e 4 colunas (tempo total e parcial; objetivos específicos; descrição da tarefa / organização; e critérios de êxito), contudo nós decidimos acrescentar uma quinta coluna “Feedback essencial” e uma fundamentação/justificação das opções tomadas no fim do mesmo (APÊNDICE 4 – Plano de Aula).

A coluna “Feedback essencial” revelou-se fulcral para o nosso sucesso na condução do processo EA uma vez que nos permitiu definir os objetivos principais dos exercícios, definindo palavras-chaves que nos permitissem restringir o FB ao essencial, facilitando a perceção da informação que pretendíamos transmitir por parte dos alunos, contribuindo assim para o seu sucesso nas atividades propostas.

A parte inicial da aula teve essencialmente dois objetivos: criar um clima pedagógico favorável, ao informar e motivar os alunos relativamente aos objetivos e às atividades da aula, e preparar funcionalmente o organismo dos alunos para a atividade prática da aula, através de exercícios de aquecimento dinâmicos, que atuassem sobre os vários grupos musculares, mas que simultaneamente fossem direcionados para os conteúdos abordados na parte fundamental da aula.

A parte fundamental da aula representa o momento em que concretizámos os objetivos propostos para a sessão e também transmitimos os conteúdos essenciais à mesma, através de uma progressão lógica de exercícios que vão evoluindo de sessão para sessão ao longo da UD. Por norma, no início da parte fundamental consolidávamos exercícios já realizados anteriormente pelos alunos, como forma de revisão, introduzindo os novos somente na segunda parte da mesma.

A parte final da aula visava essencialmente um retorno à calma, aproveitando para arrumar os materiais e realizar um balanço da mesma onde revia os conteúdos abordados e motivava os alunos para as próximas sessões.

No final de cada aula, como forma de superar as diferentes dificuldades que foram surgindo ao longo do EP, realizávamos um momento de reflexão, com o núcleo de estágio e o orientador, e posteriormente um relatório individual da mesma. O relatório contemplava a nossa perceção relativamente ao planeamento, ao domínio das dimensões de ensino (instrução, gestão, clima e disciplina), às decisões de ajustamento, aos aspetos positivos e às oportunidades de melhoria, permitindo-nos fazer uma análise crítica e construtiva que contribuía para a evolução e melhoria da nossa intervenção pedagógica.

### **Quadro Sinóptico – Plano de Aula**

Guia para o ensino de uma sessão em particular, referenciando os objetivos da unidade.

Para a elaboração do mesmo:

- Utilizámos um modelo tripartido:
  - Fase inicial - criar um clima pedagógico favorável e preparar funcionalmente o organismo dos alunos para a atividade prática da aula;
  - Fase Fundamental – concretização dos objetivos propostos para a sessão e transmissão dos conteúdos essenciais à mesma;
  - Fase Final - retorno à calma, revisão dos conteúdos abordados e motivação para as próximas aulas;
- Cada exercício é composto por 5 colunas: tempo total e parcial; objetivos específicos; descrição da tarefa / organização; critérios de êxito e Feedback essencial;
- Fundamentação e justificação das opções tomadas;
- Exemplo – “APÊNDICE 4 – Plano de Aula”.

## **2. Realização**

Após as tarefas de planeamento fomos confrontados com as tarefas de realização do ensino, fase que representa um elemento fulcral no processo ensino-aprendizagem derivado ao facto de ser o momento em que o professor contacta com o aluno e lhe transmite o conhecimento. De acordo com Bento (2003), esta interação irá influenciar os resultados obtidos pelos alunos, uma vez que estes são fruto do que eles e os professores fizeram nas aulas.

Em torno desta fase giram diferentes formas de intervenção pedagógica que, se bem aplicadas, podem ajudar o professor a praticar um ensino eficaz (Aranha, 2004).

## **2.1. Intervenção Pedagógica**

O professor é o responsável pelo planeamento, organização e controlo do processo ensino-aprendizagem, sendo assim exigido que domine um conjunto de destrezas que o permitam realizar um ensino eficaz. Siedentop (1983) propõe um conjunto de dimensões que se interrelacionam, devendo ser vistas com um conjunto sólido de destrezas que, quando correntemente dominadas, permitem ao professor melhorar a sua prática pedagógica e conseqüentemente o ensino (Aranha, 2004).

Neste capítulo iremos reportar a forma como experienciamos e gerimos os diferentes momentos da prática pedagógica realizada ao longo deste ano letivo, utilizando a sistematização proposta por Siedentop (1983), que dividiu as técnicas de intervenção pedagógica em quatro dimensões: instrução, gestão, clima e disciplina.

### **2.1.1. Instrução**

A capacidade de comunicar constitui um dos fatores determinantes para sucesso da prática pedagógica no contexto do ensino de atividades físicas e desportivas (Rosado & Mesquita, 2009).

Segundo Quina (2009) a *“instrução é um comportamento de ensino através do qual o professor motiva e transmite ao aluno informações sobre as atividades objeto de aprendizagem, nomeadamente sobre “o quê, o como e o porquê fazer”.*”, ou seja, nos diversos propósitos de uma comunicação entre os dois intervenientes do processo EA (professor e aluno), a instrução referenciada aos conteúdos surge como o primeiro motivo da sua utilização (Rosado & Mesquita, 2009), o que é reforçado por Siedentop (1991) que defende que a instrução tem o intuito de transmitir informação relacionada diretamente com os objetivos e conteúdos do ensino.

De forma a ser mais fácil analisar a instrução realizada ao longo da nossa prática pedagógica iremos caracterizá-la nos seus vários componentes: preleção, *feedback*, demonstração e questionamento (Pieron, 1993 e Siedentop, 2008).

Por norma iniciávamos as aulas com a preleção inicial onde, através de um discurso claro e sucinto, apresentávamos os objetivos da sessão, relacionando-a com as sessões anteriores, posteriormente reforçávamos as condições de realização e normas

organizativas como forma de maximizar não só o tempo útil de aula, mas também de selar pela segurança dos alunos, por último realizávamos um controlo da compressão da informação através de questões concretas aos alunos, uma vez que frequentemente não basta questionar a turma se existem dúvidas porque os alunos, por inibição, não as colocam (Siedentop, 1991).

A tarefa motora representa um conjunto organizado de condições materiais e de constrangimentos do envolvimento, referenciada a um objetivo previamente definido. Na apresentação destas tarefas procurámos mencionar sempre os seus objetivos, regras de organização, a descrição da ação a realizar e os respetivos gestos técnicos e critérios de êxito, direcionando o aluno para o essencial através de uma exposição sucinta e focada acerca dos aspetos relevantes da tarefa, mencionados em cima, permitindo uma melhor compressão da informação pelo mesmo e, conseqüentemente, economizando tempo para atividade física.

A prelação final destaca-se como outro momento privilegiado para a transmissão de informação, contudo o facto de decorrer no final da sessão traz, associado a este momento, alguma instabilidade causada derivada de os alunos se estarem a preparar para sair ou pelo professor querer apressar as tarefas de forma a completar a lição (Rosado & Mesquita, 2009). De forma a contrariar estas tendências procurámos realizar ao longo de um ano uma rotina que permitisse aos alunos perceberem que o final da aula se estava a aproximar, realizando frequentemente um retorno à calma e diminuindo a agitação da turma. Posteriormente aproveitávamos para rever e consolidar os conteúdos abordados na aula, fornecendo também um feedback coletivo à turma e motivando-os para a próxima sessão.

A demonstração foi uma das outras estratégias instrucionais que utilizámos, que associada à exposição revelou ter um papel fundamental, uma vez que permitiu que alunos visualizassem o que tinham que realizar. De acordo com Kwak (2005) citado em (Rosado & Mesquita, 2009) os alunos que usufruíram de explicações verbais e demonstrações completas, acompanhadas de palavras-chaves, foram mais eficazes na execução de uma habilidade, realizando as componentes técnicas de realização de forma mais correta e recordando melhor a informação recebida inicialmente. Desta forma procurámos planear as demonstrações, optando por um executante que fosse um bom modelo, umas vezes realizávamos nós, outras utilizávamos os alunos tendo assim mais liberdade para nos focarmos nos aspetos relevantes a atender, através do complemento da informação verbal. O facto de escolhermos um dos alunos para realizar a demonstração,

diversificando o mesmo, também causou efeito de modelação comportamental através da gratificação do participante escolhido e a criação de um clima positivo de imitação.

O feedback pedagógico de acordo com Quina (2009) consiste nas informações que, no decurso das aulas, “*o professor fornece, com frequência, informações aos alunos quer sobre a forma como executam as ações motoras*”, já Aranha (2004) define-o como a reação do professor à prestação motora do aluno, relacionando-a com os objetivos de aprendizagem, este possui um carácter informativo com o objetivo de influenciar a qualidade do desempenho motor do aluno, no sentido da concretização dos objetivos de aprendizagem.

Numa fase inicial de aprendizagem o feedback, por nós fornecido, foi essencialmente centrado no conteúdo informativo, uma vez que os alunos necessitavam de referências concretas da forma como executam os movimentos e de como deveriam fazer para melhorar as suas performances.

Através da elaboração contínua de relatórios de aula e reflexão conjunta com o orientador e núcleo de estágio, houve uma evolução, ao longo do ano, da qualidade do FB por nós fornecido, no início, frequentemente, só realizávamos FB individualmente aos alunos, tendo muitas vezes uma postura de gestores da aula e não interventiva, um outro problema derivava do facto de não fecharmos o ciclo de FB (fornecer instrução face ao desempenho, observar e acompanhar com novo reforço) ou então limitarmo-nos a fornecer o FB muito mais direccionado para a dinâmica dos exercícios do que para os aspetos técnicos dos mesmos, algo que combatemos ao definir palavras-chave, diminuindo o tempo de abordagem com um só aluno e conseguindo focalizar a atenção dos alunos para o essencial à proficiência motora.

A dinâmica entre o feedback à turma e o feedback individual também foi um desafio, optámos por realizar FB individual quando queríamos garantir a individualização das nossas correções num aluno em particular, contudo verificámos que, neste nível de prática, frequentemente os erros são idênticos podendo o FB ser dirigido a toda a turma, utilizando-o como forma de modelação de comportamentos. O FB à turma também permite aumentar o controlo da turma uma vez que demonstra aos alunos que o professor está atento e tem um papel ativo na aula, o que por vezes não acontece se só recorremos aos FB individuais.

Uma forma de feedback que utilizámos também frequentemente foi o positivo, descritivo ou prescritivo, procurando essencialmente motivar os alunos para a prática.

Relativamente ao questionamento, este foi um método verbal bastante utilizado por nós, uma vez que de acordo com Rosado & Mesquita (2009) no processo EA a otimização dos momentos de instrução passa pela utilização regular do questionamento. O professor deve colocar questões aos alunos para que o conteúdo da informação se verifique nas respostas do mesmo (Aranha, 2004), desta forma o professor desenvolve nos alunos a capacidade de reflexão, fazendo com que consequentemente estes compreendam melhor as matérias. Recorremos ao questionamento frequentemente no fim dos momentos de prelação, como forma de controlar a perceção da informação que tínhamos acabado de transmitir, e ainda quando sentíssemos que fosse necessário durante o decorrer da aula.

Em síntese, ao longo deste ano de estágio pedagógico, com base no que foi referido, sentimos que houve uma evolução notória nesta dimensão que se revela fulcral para o sucesso do processo EA e para a relação professor-aluno.

### **2.1.2. Gestão**

A dimensão gestão, de acordo com Quina (2009), engloba todas as medidas que visam melhorar a qualidade da gestão do tempo, de materiais, de espaços e de formação e transição de grupos de trabalho.

Piéron (1996) afirma que o tempo conquistado na organização da aula pode ser utilizado na exercitação e consequente aprendizagem da matéria, desta forma na organização das atividades da aula realizamos um planeamento cuidadoso que proporcionou uma rentabilização do tempo de empenhamento motor e de aprendizagem dos alunos.

Metzler (1979), verificou que se ao tempo previsto no programa (tempo horário ou institucional) para a disciplina de EF retirássemos os tempos passados nos balneários e nas deslocações para a aula obteríamos o tempo que o aluno passa efetivamente na aula (Tempo útil). Se a este retiramos o tempo que o professor despense a dar informação ou em tarefas de gestão/organização obtemos o tempo disponível para a atividade motora, sendo que dentro do mesmo iremos encontrar o tempo na tarefa que consiste no tempo em prática específica, disponibilizado através de atividades direcionadas para as aprendizagens específicas, por último, o tempo potencial de aprendizagem que se caracteriza como o tempo que o aluno passa ocupado, com elevado grau de sucesso (80%) em tarefas diretamente relacionadas com os objetivos de aprendizagem. É com base nesta

proposta do efeito do afunilamento do tempo proposta por Metzler que vamos realizar a análise da dimensão gestão.

De forma a maximizar o tempo útil da aula criamos algumas rotinas ao longo do ano, das quais destacamos o facto de os alunos terem de estar no local de aula 5 minutos após o toque, iniciando nesse momento a chamada e a marcação das faltas, no fim da mesma também tínhamos em consideração o tempo que os alunos demoravam a desequipar-se e a realizar a sua higiene pessoal de forma a que não comprometessem a sua pontualidade nas aulas seguintes.

No tempo disponível para a prática, de forma a maximizá-lo preparávamos todo o material antes do início da aula, planeando a aula de forma a evitar transições demoradas e/ou paragens prolongadas para montar exercícios, procurando assim que os alunos tivessem o maior tempo possível em atividade. Frequentemente optámos por dividir a turma em grupos, mantendo os mesmos ao longo de toda a aula. Os grupos eram formados pelo professor, podendo ser, relativamente ao nível de prática, heterogéneos ou homogéneos em função dos objetivos da aula e da estratégia que tivéssemos optado para o sucesso do EA, frequentemente na conceção dos mesmos separávamos também os focos de indisciplina de forma a prevenir comportamentos de desvio que pudessem surgir ao longo da aula. Outra estratégia utilizada foi a utilização de um sinal sonoro associado a um sinal visual (apito e mão no ar) como forma de os alunos pararem imediatamente a tarefa que estavam a realizar e ouvirem a instrução/feedback da professora. Relativamente à instrução procurámos que estes momentos fossem curtos, incisivos e objetivos, fazendo com que a informação fosse transmitida no menor tempo possível, mas de forma eficaz.

Relativamente ao tempo na tarefa, realizámos um inventário dos recursos materiais e espaciais que possuíamos para cada unidade didática, que no caso da ESIDM eram bastantes abundantes, o que nos permitiu no planeamento das aulas optar por organizar os exercícios em estações ou em pequenos grupos, evitando assim ao máximo o tempo despendido em filas de espera durante os exercícios e, conseqüentemente, aumentar o tempo de atividade motora do aluno.

Por último, relativamente ao tempo potencial de aprendizagem, procurámos adaptar as dificuldades das tarefas ao nível dos alunos, controlando-as e avaliando-as constantemente com o intuito de preceder a adaptações caso verificássemos que não estava a existir aprendizagem (taxa de sucesso de 80%). Também fornecemos constantemente feedback pedagógico procurando interagir com todos os alunos, corrigindo-os e elogiando-os pelo esforço e empenho demonstrado e personalizando a

nossa intervenção ao tratar os alunos pelo nome próprio, promovendo desta forma um clima positivo na aula.

Em síntese, consideramos que uma gestão eficaz da aula o professor deve adotar um comportamento que produza elevados índices de envolvimento dos alunos nas atividades, um número reduzido de comportamentos inapropriados e o uso eficaz do tempo de aula.

### **2.1.3. Clima e Disciplina**

As dimensões clima e disciplina apresenta-se intimamente ligadas, influenciando-se mutuamente. O sucesso do processo ensino-aprendizagem está associado a um clima positivo e esse por sua vez está dependente dos comportamentos dos alunos, ou seja, da disciplina dos mesmos.

Estas dimensões revelaram-se complexas de gerir, tendo sido fulcral o apoio do nosso orientador de estágio, Professor Doutor Ivo Rego, de forma a melhorarmos as nossas decisões e intervenção pedagógica junto dos alunos, uma vez que, de acordo com Siedentop (2008), *“um sistema de organização eficaz e boas estratégias disciplinares criam uma atmosfera na qual é mais fácil aprender”*.

A turma, desde o início do ano letivo, demonstrou-se respeitadora e exemplar, não existindo comportamentos desviantes relevantes, contudo a maioria dos alunos não sentia prazer em praticar atividade/exercício físico, sendo que a nossa maior dificuldade passou por conseguir promover um clima motivador para a turma, onde os alunos realizassem as tarefas propostas de forma empenhada.

Para conseguir combater esta desmotivação procurámos desenvolver uma boa relação professor-aluno, sabendo que esta não se desenvolve somente nos processos cognitivos de estruturação de conhecimento, mas também nas dimensões afetivas e motivacionais (Rey, 1995), algo que é reforçado por Ribeiro-Silva, Amorim & Cisternas (2019) que refere que não é possível ensinar alguém se essa pessoa não estiver predisposta a aprender, contudo uma boa relação professor-aluno positiva é um dos fatores motivacionais extrínsecos que mais facilmente influencia a autodeterminação do aluno.

Desta forma procurámos ser constantes nas interações com os alunos, não só fornecendo FB de forma constante, mas também elogiando o esforço e empenho dos alunos nas tarefas; exteriorizando satisfação quando ocorrem comportamentos positivos, valorizando-os; promovendo atitudes positivas sobre o “eu” e os outros, encorajando os

alunos de que são capazes de realizar as tarefas propostas e que uma das formas de ultrapassar as dificuldades passa por cooperarem uns com os outros; entre outros.

Uma destreza, inerente à dimensão clima, que particularmente, nesta turma, se destacou foi o interagir com os alunos sobre assuntos não escolares, o que permitiu que nos aproximássemos dos mesmos e que estes começassem a ter prazer em estar na aula, empenhando-se, nas tarefas propostas.

Na gestão do clima e disciplina também utilizámos outras medidas, maioritariamente preventivas, uma vez que, de acordo com Piéron (1992) citado em Quina (2009), *“a grande maioria dos comportamentos inapropriados surge quando os alunos não têm nada que fazer, quando os alunos passam longos períodos inativos nas filas à espera de vez para realizarem a atividade, sentados no banco à espera de vez para jogarem, durante os longos períodos de organização ou de instrução.”* Desta forma tentámos maximizar o tempo de atividade dos alunos através de momentos de instrução curtos, objetivos e claros; realizando exercícios adaptados aos objetivos de aula e ao nível de prática dos alunos; trabalhando em grupos ou estações, evitando tempos de espera em filas prolongados e maximizando o número de vezes que os alunos realizavam o exercício; definindo e automatizando regras de transição entre exercícios/tarefas; e apostando numa supervisão da prática constante onde controlávamos o nível de participação dos alunos nas tarefas, estimulando-os com muito feedback, incentivos e elogios, o que aumentava o seu empenhamento nas mesmas.

Este conjunto de medidas, associadas a um conjunto de regras de comportamento explícitas, permitiram manter a disciplina da turma através de uma intervenção imediata sobre os comportamentos inapropriados, mas maioritariamente através de interações positivas sobre comportamentos apropriados, mostrando aos alunos que a melhor forma de chamarem a nossa atenção é através desses comportamentos e não o contrário, promovendo assim um bom clima, contribuindo para a satisfação pessoal, para o empenho nas tarefas propostas pelo professor e para a maturação emocional dos alunos (Marques,2004).

## **2.2. Reajustamento, Estratégias e Opções**

O EP permitiu que pela primeira vez desenvolvêssemos a nossa prática pedagógica num contexto real de ensino, como tal, frequentemente, surgiram dúvidas relativas ao processo didático-pedagógico que estávamos a desenvolver, colocando em

causa o que estava previamente planeado e exigindo que ajustássemos a nossa prática pedagógica, com o intuito de desenvolver, da melhor forma possível, o processo EA.

Simultaneamente a EF revelou-se uma disciplina que sofre, particularmente, de condicionalismos externos à mesma (Bento, 2003), um dos mais relevantes passa pelo clima, uma vez que o ar livre se revela como a condição mais propícia para a exercitação, não existindo instalações cobertas em quantidade e variedade suficiente para suprimir as necessidades da mesma. Um outro fator condicionante passa pelo número de recursos materiais disponíveis, o que irá influenciar todo o planeamento e organização da aula.

As decisões relativas às condicionantes materiais foram quase sempre superadas através de um inventário, anterior ao planeamento da aula, dos recursos disponíveis, já as derivadas das condições meteorológicas testaram a nossa capacidade de adaptação e de criatividade, uma vez que nos obrigaram à redefinição/reorganização, no momento, dos exercícios da aula.

O nível de prática dos alunos, uma vez que se encontrava aquém do expectável para o 11º ano de escolaridade, frequentemente exigiu que tivéssemos de replanear os objetivos de determinada unidade didática ou alguns exercícios que, no decorrer da aula, verificávamos que não eram adequados, sendo necessário adaptá-los aos alunos como forma de garantir o sucesso das suas aprendizagens através de exercícios nem exageradamente difíceis ou fáceis e de situações de progressão pedagógica adequadas ao nível de prestação motora dos mesmos. (Aranha, 2004).

É reconhecido que a EF oferece uma grande complexidade de desafios aos professores, conseqüentemente, de acordo com Rink (2001) citado em Rosado & Mesquita (2009), não existe nenhum modelo que seja adequado a todos os envolvimento de aprendizagem.

Numa fase inicial optámos por utilizar o Modelo de Instrução Direta (MID), modelo que está vastamente implementado no ensino da EF e é caracterizado por ser um modelo autocrático, prescritivo e unidirecional, claramente afiliado às teorias comportamentalistas da aprendizagem sendo todo o processo de ensino e aprendizagem centrado no professor (Araújo, 2017). Este demonstrou-se bastante eficaz no ensino de habilidades em contextos de baixa interferência contextual, sendo privilegiadas estratégias instrucionais de carácter explícito e formal, em que a monitorização e o controlo estreito das atividades dos alunos foram a nota dominante. Particularmente nos conteúdos decomponíveis (ex. ginástica), o MID revelou-se bastante eficaz, uma vez que recorremos frequentemente a progressões pedagógicas para a aprendizagem de

determinadas habilidades desportivas, em contexto fechado, principalmente quando foi necessário aplicar contextos de aprendizagem em alunos com ritmos de aprendizagem mais lentos.

Contudo, derivado do professor ser o responsável por todos os aspetos do processo, os alunos adotavam com facilidade um papel passivo, com reduzida autonomia, percepção de competência e sem atribuírem significado às tarefas realizadas na aula (Araújo, 2017). Consequentemente o MID revelava limitações por não se ajustar ao ensino de todas as matérias, não proporcionar os mesmos resultados em alunos de nível diferente e por não ter impacto em conteúdos cujas aprendizagens necessitam de comportamentos de intuição, descoberta e criatividade por parte dos alunos.

Desta forma, com o decorrer do estágio pedagógico, ao adquirir mais confiança, competência e conhecimentos senti a necessidade de valorizar mais o contexto, principalmente quando abordava as modalidades coletivas, tendo recorrido à utilização do Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão (TGfU), inicialmente desenvolvido por Bunker e Thorpe, em 1982, que pretendiam que a importância dada, tradicionalmente, ao ensino das habilidades básicas do jogo de forma isolada passa-se para o desenvolvimento do mesmo através da sua compreensão tática (Rosado & Mesquita, 2009), o que foi reforçado pelo nosso orientador de estágio, uma vez que com a quantidade de tempo programada para a disciplina de EF muito mais facilmente ensinamos a compreender o jogo do que a realizar determinado gesto técnico de forma correta (leva anos a aperfeiçoar). Ao utilizamos o TGfU o jogo é objetivado numa forma modificada concreta, sendo a base a partir da qual se desenvolve o processo de aprendizagem, onde o foco didático incide-se essencialmente nos aspetos constituintes do jogo, tendo sempre como objetivo principal desenvolver a capacidade de jogo, aumentando o gosto e participação no mesmo, o que poderá levar à adoção de um estilo de vida ativo.

No modelo TGFU facilmente se verifica a influência das ideias construtivistas no papel do aluno no processo de aprendizagem, este tem um comportamento ativo ao longo do mesmo, sendo o construtor das suas próprias aprendizagens, valorizando os processos cognitivos de percepção, tomada de decisão e compreensão. O modelo adota um estilo de ensino de descoberta guiada onde o jogo e os seus problemas táticos se apresentam como o problema que o aluno procura resolver de forma consciente com o auxílio de questões colocadas estrategicamente pelo professor (Rosado & Mesquita, 2009). Contudo ao

recorrer ao TGfU não abdicamos do ensino da técnica, apenas o desenvolvemos a partir de situações modificadas de jogo (Graça & Mesquita, 2007).

No início do ano letivo frequentemente realizávamos a parte inicial da aula com um aquecimento que não completava objetivos educativos, realizando tarefas de formação apenas na parte principal da mesma, com o decorrer do estágio a nossa visão evoluiu para uma perspetiva de ação pedagógica global a toda a aula, procurando direcionar para os objetivos da mesma tanto na fase inicial (ex. aquecimento específico) como na final.

Da panóplia de decisões de ajustamento, realizadas ao longo deste estágio pedagógico, que poderíamos continuar a mencionar há uma que se destaca pela forma como modificou consideravelmente o processo EA. Referimo-nos ao confinamento repentino provocado pela pandemia Covid-19, vivido durante o 2º período, que foi caracterizado em maior detalhe no capítulo 2, ponto 5.

### **3. Avaliação**

Avaliar, de acordo com Fernandes (2004), *“corresponde ao todo e qualquer processo deliberado e sistemático de recolha de informação, mais ou menos participado, mais ou menos negociado, mais ou menos contextualizado, acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer numa diversidade de situações”*, ou seja, avaliar é todo o processo de observação e análise que ocorre por parte do professor, num determinado contexto, em função dos critérios e indicadores estabelecidos em função dos PNEF e das respetivas Aprendizagens Essenciais.

A avaliação consiste num processo dinâmico que permite identificar e resolver problemas de acordo com as necessidades e contextos envolventes, facilitando as tomadas de decisão, a implementação de opções mais adequadas, e, por sua vez, ajustar todas as atividades do processo ensino-aprendizagem de forma a aumentar a eficácia pedagógica e o sucesso escolar. Apesar da avaliação permitir proceder também à classificação, não devemos dar ênfase à segunda em detrimento da primeira, uma vez que avaliar é um processo onde recolhemos as *“informações necessárias para um (mais) correto desempenho. É um regulador por excelência de todo o processo ensino-aprendizagem. É a consciência do próprio sistema educativo”* (Aranha, 2004).

Nós, enquanto professores, através da observação, devemos elaborar uma apreciação representativa das características evidenciadas pelos alunos tendo como referência os objetivos de ciclo, que constituem as principais normas no processo de

avaliação dos alunos, onde estão descritos os tipos de atividades em que devem ser desenvolvidas e demonstradas atitudes, conhecimentos e capacidades, comuns às áreas e subáreas da EF. Desta forma o sucesso é representado pelo domínio/demonstração de um conjunto de competências que decorrem dos objetivos gerais. Esta perspectiva, aliada a um método de avaliação contínuo, fará com que o processo de ensino/aprendizagem seja encarado como um processo contínuo de aperfeiçoamento do aluno e, conseqüentemente, que a avaliação seja integrada na atividade educativa normal, permitindo através da análise dos seus resultados melhorar a mesma.

A avaliação contínua, de acordo com Quina (2009), “*não consiste em transformar o processo de ensino/aprendizagem na realização intensiva de provas de controlo, mas mais em prestar uma atenção contínua aos comportamentos dos alunos em todas as aulas e em registar os aspetos mais significativos*” permitindo assim ao professor realizar juízos de valor sobre o alcance dos objetivos previstos. Este tipo de avaliação, segundo Ribeiro e Ribeiro (1989) citado em Quina (2009) pode ser dividida em três fases complementares: avaliação inicial ou diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação final ou sumativa.

### **3.1. Avaliação Formativa Inicial (AFI)**

A Avaliação Formativa Inicial representa o primeiro momento de avaliação, normalmente no início de um ciclo de aprendizagem, tendo como principal objetivo “*diagnosticar as dificuldades e limitações dos alunos face às aprendizagens previstas e prognosticar o seu desenvolvimento*” (Carvalho, 1994).

A AFI permite que determinemos quais os aspetos onde os alunos evidenciam maiores dificuldades, situá-los relativamente aos objetivos do PNEF e das Aprendizagens Essenciais, fazendo ou não adaptações, identificar os cujos as suas características indiquem necessidades específicas e recolher dados para definir prioridades de desenvolvimento para a primeira etapa, ou seja, averiguar o domínio motor e cognitivo inicial de cada aluno de forma a delinear objetivos de aprendizagem.

Neste sentido, no início de cada unidade didática, realizamos a AFI da matéria que iríamos lecionar através de uma tabela (APÊNDICE 5 – Tabela de Avaliação Formativa Inicial), sendo que as estas aulas eram planeadas como aulas normais, dando, no entanto, maior ênfase à revisão e consolidação de conteúdos abordados em anos ou ciclos de aprendizagem anteriores.

De acordo com Quina (2009), na avaliação inicial não devemos procurar realizar uma avaliação pormenorizada do nível de desempenho dos alunos, mas sim recolher

informações gerais que nos permitam tomar as primeiras decisões necessárias ao processo ensino-aprendizagem. Desta forma na conceção das tabelas de AFI optámos por seleccionar cerca de três/quatro componentes fundamentais à matéria da UD em questão, focando-nos no essencial para o ensino da mesma e que, supostamente, os alunos já deveriam ter consolidado ao atingirem o 11º ano.

No caso prático do Voleibol (APÊNDICE 5 – Tabela de Avaliação Formativa Inicial) considerámos como essencial à leccionação da modalidade a realização do passe, manchete e serviço por baixo. Cada um destes gestos técnicos possuía três critérios de êxito, em função do número de critérios que os alunos realizavam era-lhes atribuído uma nota: “Não faz” se realiza 1 critério ou menos, “Faz” se realiza 2 critérios e “Faz bem” se realiza os três.

Posteriormente à realização da AFI procedemos à análise e reflexão dos dados obtidos, identificando o nível de prática dos alunos e utilizando o mesmo para a redefinição de objetivos, estratégias, metodologias, fundamentadas nos documentos orientadores, mas adaptadas à realidade da turma, promovendo assim respostas positivas ao longo do processo EA e conseqüentemente o desenvolvimento individual e coletivo dos alunos.

### **3.2. Avaliação Formativa Processual (AFP)**

A Avaliação Formativa Processual pode ser considerada como a avaliação do processo, sendo um aspeto fulcral à tomada de decisão ao longo do mesmo. De acordo com o Decreto-Lei nº139/2012 de 5 julho, *“A avaliação formativa assume carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias”*.

Conseqüentemente inferimos que a AFP faz parte do próprio processo, emergindo como um elemento fundamental para o desenvolvimento e melhoria do mesmo. No caso do processo de ensino fornece a este uma função reguladora e orientadora das aprendizagens, ou seja, é uma avaliação que fornecerá informações a acerca de como é que os alunos estão a aprender.

Segundo Fernandes (2004), citando Perrenoud (1992) é AFP é definida como *“a que ajuda o professor a ensinar e o aluno a aprender”*, indo de encontro a Carvalho

(1994), que a caracteriza como um processo que permite ao professor recolher as informações necessárias à orientação, regulação e controlo da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, uma vez que ao posicionar os alunos relativamente aos objetivos a alcançar, o professor pode ajustar a prática pedagógica às dificuldades dos mesmos.

Existem duas fortes tradições teóricas no domínio da avaliação formativa, a tradição francófona, centrada nos processos cognitivos e metacognitivos, internos aos alunos, e a tradição anglo-saxónica, relacionada com a orientação dada pelo professor na resolução de tarefas e nas aprendizagens previstas no currículo, onde o feedback tem um papel fulcral.

A AFP esteve presente em todas as aulas, constantemente fornecíamos feedbacks prescritivos e descritivos (associados aos motivacionais) e mencionávamos, durante a instrução, os objetivos e critérios de êxito das diversas tarefas desenvolvidas ao longo da UD, permitindo assim aos alunos perceberem o que procuram alcançar, os objetivos para os quais realizam as tarefas e os respetivos critérios das mesmas, beneficiando assim a aprendizagem dos mesmos (Broadfoot, et al.,2002). Ao utilizar o feedback como forma de avaliar formativamente os alunos também os motivamos, promovendo um bom clima de aula, uma vez que a AFP enfatiza o progresso e as conquistas dos mesmos, tornando a avaliação para a aprendizagem um processo de motivação e encorajamento.

De forma a que a AFP não se limitasse a um momento informal no fim da aula, em cooperação com o orientador e o núcleo de estágio, realizamos uma reflexão crítica acerca do comportamento e da evolução da turma, identificado as dificuldades dos alunos, de forma global e individual, de forma a que pudéssemos melhorar a nossa intervenção pedagógica e conseqüentemente o processo EA, uma vez que, de acordo com Carvalho (1994), a qualidade do ensino aumenta se as decisões pedagógicas forem alicerçadas na informação proveniente da prática dos alunos.

Em suma a Avaliação Formativa Processual foi fulcral no processo de ensino-aprendizagem por nós desenvolvido, uma vez que permitiu o acompanhamento do desenvolvimento do aluno ao longo de todo o ano letivo, possibilitando que averiguássemos se as estratégias de ensino estavam, ou não, a resultar e se os alunos estavam no caminho que desejávamos para a sua formação e aprendizagem. Ao utilizarmos a AFP contribuimos para uma melhor aprendizagem dos alunos, concedendo-lhes a oportunidade de interagirem com o professor, partilhando as suas dificuldades e

superando-as, em conjunto, fortalecendo assim a relação professor-aluno, e, conseqüentemente, exponenciando a aprendizagem.

### **3.3. Avaliação Sumativa (AS)**

O Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, refere que *“a avaliação sumativa traduz-se na formulação de um juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação.”*

A AS, de acordo com Quina (2009), é a avaliação que se faz no final do ciclo de aprendizagem com o objetivo de formular um juízo de valor global acerca da aquisição dos conhecimentos, das competências, das capacidades e das atitudes dos alunos, permitindo determinar o nível alcançado pelos mesmos. O que vai ao encontro de Nobre (2015) que afirma que a AS deve ser entendida como um balanço final onde se determina valores definitivos de um dado momento, servindo também para determinar em que medida foram alcançados os objetivos previamente definidos sendo assim, um meio de validação de competências.

A Avaliação Sumativa refere-se assim à avaliação de produtos terminados, situando-se desta forma no final de um processo, quando o mesmo se considera terminado. A sua finalidade passa por determinar em que grau se alcançaram os objetivos previstos, valorando positivamente ou negativamente o produto avaliado. A AS é assim uma avaliação essencialmente diferenciadora, contudo também permite tomar medidas a média e longo prazo (Nobre, 2015).

Realizando o transfere para a prática o que pretendemos avaliar com a AS é saber em que medida os alunos atingiram os objetivos estabelecidos para determinado período de tempo. Se a avaliação se refere a um período ou UD específico, o professor deve confrontar os alunos com os objetivos por ele definidos para o período em causa (Quina,2009). Desta forma, na elaboração das tabelas de avaliação sumativa de cada unidade didática, tivemos a preocupação de apresentar, da forma mais clara possível, um conjunto discriminatório de critérios do que pretendíamos avaliar, diminuindo assim a subjetividade inerente ao processo de observação (Sindentop, 2008).

O “APÊNDICE 6 – Tabela de Avaliação Sumativa (UD)” foi um dos instrumentos de avaliação utilizado para determinar o nível de competência alcançado por cada aluno, neste caso na unidade didática de basquetebol. A sua conceção iniciou-se com uma reunião de núcleo de estágio, com o contributo do Professor Doutor Ivo Rego, onde refletimos acerca dos objetivos propostos para a UD em questão, selecionando 4-6

situações/gestos técnicos que os representassem e, para cada uma dessas situações/gestos técnicos a avaliar, definimos, três/quatro critérios de êxito que considerávamos fulcrais aos mesmos. Posteriormente estes dados eram organizados numa tabela sendo que realizávamos o preenchimento da mesma através da observação do aluno, onde em cada um dos critérios de êxito verificávamos se o aluno o realizava – é atribuído o valor 1- ou não realizava – é atribuído o valor 0. Inicialmente a avaliação era registada numa tabela, em papel, realizando-se posteriormente o transfere para programa Excel, que possuía uma tabela pré-preenchida com fórmulas matemáticas, onde em função do número de critérios de êxito realizados e das percentagens atribuídas a cada um era atribuída uma nota final ao aluno, de 0 a 200 pontos.

Procurámos assim, na conceção das tabelas de avaliação sumativa de cada unidade didática, que estas fossem essencialmente um instrumento de observação prático e fiável que demonstrasse de forma explícita o que pretendíamos avaliar.

O planeamento da aula de avaliação também foi um aspeto que tivemos em consideração, uma vez que, de acordo com Quina (2009), as aulas de avaliação final não se devem de distinguir das aulas de normais de aprendizagem, desta forma as tarefas utilizadas foram bastante idênticas às utilizadas nas aulas anteriores, baseando-se numa progressão lógica que levasse ao sucesso do processo ensino-aprendizagem. As situações de avaliação realizadas foram similares aos exercícios de aprendizagem normais, utilizados nas aulas anteriores, contudo realizámos pequenos ajustes que nos facilitassem a observação de algumas situações, de forma a completar a avaliação realizada ao longo das aulas.

A Avaliação Sumativa da disciplina de Educação Física não se restringiu somente à AS das UD, regulando-se pelos critérios de avaliação definidos pelo grupo disciplinar de EF da ESIDM (APÊNDICE 7 – Critérios de Avaliação da Disciplina de Educação Física). Desta forma a classificação final da disciplina realizava-se tendo por base três domínios: Atividades Físicas (80%), Aptidão Física (10%) e Conhecimentos (10%).

Um dos instrumentos utilizados para avaliar o domínio dos conhecimentos foi o teste teórico, aplicado no fim de cada período, contendo as matérias lecionadas no mesmo. Realizamos o teste na plataforma “Google Forms” o que permitiu colocar materiais didáticos de multimédia, tornando o teste mais dinâmico e apelativo para os alunos. Este método também tem outra vantagem associada que passa pela correção e classificação automática dos testes, fornecendo posteriormente dados estatísticos para análise, o que permite ao professor economizar tempo.

O FITescola é uma bateria de testes que tem como objetivo avaliar a aptidão física e a atividade física de crianças e adolescentes, tendo sido utilizado para a avaliação do domínio da “Aptidão Física”. Uma das vantagens do FITescola passa pelo facto de os referencias de sucesso (zona saudável e perfil atlético) serem baseados em critérios de saúde, identificando os alunos que se encontram fora da zona saudável. O facto de realizarmos vários momentos de avaliação ao longo do ano letivo também vai permitir analisar a evolução de cada aluno.

O processo de AS não contemplou somente a avaliação de tarefas práticas, ao longo do ano letivo foi recorrente haver alunos com restrições médicas para a prática de Educação Física, sendo assim necessário conceber uma forma de avaliação que não os prejudicasse. Decidimos então, em reunião de grupo disciplinar de EF, que os alunos que possuísem atestado médico, em substituição da componente prática, realizavam um trabalho teórico acerca das matérias abordadas ao longo das UD que abrangessem a duração do mesmo (APÊNDICE 9 – Proposta de Trabalho Teórico - exemplo). Relativamente aos momentos anteriores de avaliação (AFI e AFP), os alunos que não realizavam aula prática tinham de realizar um relatório da mesma, refletindo acerca dos exercícios realizados, dos objetivos dos mesmos e do feedback que o professor fornecia (APÊNDICE 8– Relatório de Aula EF).

Em suma a Avaliação Sumativa surge como uma súmula do que aconteceu ao longo do processo de ensino-aprendizagem, refletido acerca do sucesso ou insucesso do produto, e fornecendo informações que nos permitem realizar um balanço do mesmo. Contudo, de acordo com Fernandes (2005), é necessário coordenar de forma equilibrada todas as modalidades de avaliação existentes para que os processos e os resultados da avaliação contribuam para o aperfeiçoamento do processo EA e apoiem o aluno na procura e alcance do sucesso em EF no conjunto do currículo escolar e noutras atividades e experiências, escolares e extraescolares, que marcam a sua educação, direta ou indiretamente, representadas nos PNEF e nas Aprendizagens Essenciais.

### **3.4. Autoavaliação**

A autoavaliação é um processo de avaliação que pode ser extrapolado para o dia-a-dia, sendo este um processo de reflexão essencial para todos, tanto a nível escolar, como profissional e até socialmente.

Relativamente aos alunos, a autoavaliação, remete-os para a avaliação dos seus próprios desempenhos, estando alinhada com as funções formativa e formadora da

mesma, desta forma é necessário fornecer aos alunos informações detalhadas para que tenham um referencial correto por onde se possam basear no momento de examinar as suas performances e aprendizagens. É função dos professores informar os alunos acerca do que se devem autoavaliar, os critérios para isso e dar indicações sobre como estes devem elaborar juízos de valor (Nobre, 2015).

Frequentemente, e de forma errada, a autoavaliação é remetida para uma consulta aos alunos, no final de um processo educativo, acerca da nota que estes consideram merecer, ou seja, uma perspetiva da sua performance. A autoavaliação deve ser realizada com propósitos educativos, permitindo ao aluno regular o seu processo de aprendizagem guiando-se pelos critérios dados pelo professor, ajudando-o a aprender a avaliar-se durante o processo, usando parâmetros conhecidos.

A autoavaliação deve ser vista como uma componente transversal para a formação do aluno não só como estudante, mas também como cidadão. O papel do professor será o de encaminhar e ajudar os alunos no seu processo de aprendizagem, proporcionando nestes o desenvolvimento de capacidades de regulação, organização e avaliação de aprendizagens.

Neste sentido realizamos a autoavaliação em dois momentos diferenciados. Num momento formal, no final de cada período, através de uma ficha de autoavaliação, realizada na plataforma “Google forms”, com questões relativas aos três domínios (motor, cognitivo e sócio afetivo), onde procurámos que os alunos refletissem acerca dos mesmos. E em vários momentos informais ao longo do processo ensino-aprendizagem que consistiam em, coletivamente e/ou individualmente, conversar com os alunos após a realização de tarefas ou no final da aula, de forma a que os mesmos desenvolvam uma atitude de reflexão crítica em relação ao que aprendem, verificando os seus desempenhos e tentando encontrar formas de superar as dificuldades.

#### **4. Intervenção Pedagógica a Outro Ciclo de Ensino**

Na unidade curricular de Estágio Pedagógico tivemos de lecionar um mínimo de 4 aulas noutra ciclo de ensino, que, na minha situação em particular, correspondeu ao 3º ciclo, 7º ano.

O planeamento destas aulas foi realizado de acordo com o planeamento anual da respetiva turma e dos objetivos definidos para aquele momento do ano letivo. Desta

forma, após diálogo com o Professor Doutor Ivo Rego, definimos a sequência e extensão de conteúdos para as quatro aulas, de patinagem, que iríamos lecionar (APÊNDICE 13).

O primeiro impacto com este ano de escolaridade (7º) foi bastante positivo, contudo imediatamente sentimos diferenças de comportamento e postura, comparativamente ao 11º ano, o que nos obrigou a adaptar a nossa forma de intervenção e gestão da aula.

Esta experiência revelou-se fundamental para a nossa formação inicial, uma vez que, enquanto futuros profissionais de Educação Física, temos de conseguir adaptar-nos às diferentes faixas etárias dos alunos e também à sua heterogeneidade, o que, conseqüentemente, nos vai exigir que frequentemente adaptemos a nossa forma de planear e realizar o processo ensino- aprendizagem em função dos mesmos, visando sempre a melhoria e sucesso das aprendizagens.

Durante este ano letivo também coadjuvamos um colega do núcleo de estágio com um aluno que possuía Síndrome de Down, sendo que na unidade didática de patinagem não conseguia ser autónomo.

De acordo com o princípio da inclusão, disponibilizado no despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, “...*A escolaridade obrigatória é de e para todos, sendo promotora de equidade e democracia. A escola contemporânea agrega uma diversidade de alunos tanto do ponto de vista socioeconómico e cultural como do ponto de vista cognitivo e motivacional. Todos os alunos têm direito ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos.*”. Desta forma procurámos realizar uma abordagem integrada e contínua do percurso deste aluno, ao longo de todo o ano letivo e, particularmente, nesta unidade didática. O colega, responsável pela turma, planeava os exercícios da aula integrando o aluno nos mesmos, mas colocando variantes de facilidade adaptadas às suas dificuldades associadas ao desequilíbrio provocado pelos patins. No decorrer da aula nós auxiliávamos o aluno em questão, uma vez que ele necessitava de supervisão contínua, permitindo ao professor focalizar a sua atenção na turma.

Esta experiência foi bastante enriquecedora, permitiu-nos aumentar a nossa perceção de uma escola inclusiva, uma vez que não basta legislar e criar instrumentos legais que assegurem o ingresso e o sucesso de “todos” na escola, mais do que isso é necessário aprender estratégias e práticas pedagógicas que efetivem a inclusão no contexto educativo, escolar ou desportivo (Campos, 2017), permitindo a transição da teorização para a prática.

## **5. Atividades Ensino-Aprendizagem – Ensino à Distância**

Durante o 2º período sofremos um confinamento repentino, derivado à pandemia Covid-19, tendo o ensino passado para o formato online (ensino à distância). O encerramento dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas em todo o país, com suspensão das atividades letivas e não letivas presenciais, foi parte de um conjunto de medidas excepcionais e temporárias relativas à situação epidemiológica da COVID-19 aprovadas através do Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março.

Com a alteração do ensino presencial para o formato online/à distância todo o processo EA alterado, sendo necessário reformular e adaptar a planificação, realização e avaliação do mesmo.

### **5.1. Planeamento**

A direção da ESIDM, elaborou um documento “Plano de Ensino @ Distância”, com as orientações necessárias para prosseguir com as aulas não presenciais, neste documento esclarece 6 pontos essenciais: recuperação/consolidação de aprendizagens; definição de estratégia de gestão de liderança; estratégia e circuito de comunicação; aulas de ensino misto; aulas de ensino à distância; plano e motorização e avaliação.

No dia 3 de fevereiro realizamos uma reunião para definir a forma como se iria preceder o Ensino à Distância (E@D), formato que se caracteriza pelo processo de ensino e aprendizagem acontecer em ambiente virtual, com separação física entre os intervenientes, designadamente docentes e alunos. Relativamente à disciplina de Educação Física ficou definido a existência de duas aulas por semana, uma aula síncrona e outra assíncrona.

As aulas síncronas são caracterizadas pela possibilidade de os alunos interagirem, em tempo real, com o seu professor e os seus pares, a fim de participarem nas atividades letivas, esclarecerem dúvidas ou questões e apresentarem trabalhos. As sessões tinham um máximo de 60 minutos e os alunos tinham de ter a câmara ligada durante a aula.

As aulas assíncronas são desenvolvidas em tempo não real, onde os alunos trabalham autonomamente, acedendo a recursos educativos e formativos, bem como a outros materiais curriculares disponibilizados numa plataforma de aprendizagem online (Google Classroom), acedendo a ferramentas de comunicação que lhes permitem estabelecer interação com os seus pares e docentes, em torno das temáticas em estudo.

De modo a estruturar as aprendizagens a lecionar durante o período de ensino à distância construímos uma sequência de matérias a lecionar e como distribuir as mesmas ao longo das aulas, como podemos observar no “APÊNDICE 2 – Plano Anual”, na secção destinada ao ensino à distância/online. O planeamento foi sendo reajustado ao longo do período de confinamento devido ao facto de não estar definido a duração do mesmo. De forma a que os alunos estivessem informados sobre a ordem de trabalhos, possibilitando também que os encarregados de educação acompanhassem o trabalho que estava a ser desenvolvido, todas as semanas disponibilizamos um guião das tarefas via Classroom.

O período de E@D iniciou-se com a lecionação da parte teórica relativa aos processos de desenvolvimento e manutenção da capacidade física, parte integrante dos conteúdos a abordar no 11º ano, derivado do facto de desconhecermos a duração do confinamento e de já termos abordado os conteúdos teóricos das unidades didáticas que estávamos a lecionar pré-confinamento (Aeróbica e Orientação). Posteriormente, quando foi disponibilizado a calendarização do restante ano escolar, que definia que os alunos do ensino secundário só iriam iniciar as aulas presenciais duas semanas depois do início do 3º período, decidimos lecionar os conteúdos teóricos das modalidades que iríamos abordar, de forma prática, no mesmo (Basquetebol e Patinagem).

O período de E@D contabilizou um total de 18 aulas, 9 aulas síncronas e 9 aulas assíncronas, sendo que na maioria das vezes a turma se encontrava completa. Iniciávamos as aulas síncronas com os conteúdos teóricos terminando, terminando posteriormente com um circuito de exercício físico. O circuito de exercício físico revelou-se fundamental uma vez que a maioria dos alunos não realizava atividade física de forma regular, algo que foi potenciado com o confinamento, a aula de Educação revelou-se um momento fulcral para a sua promoção e realização.

Nas aulas assíncronas recorremos a questionários, realizados na plataforma Google forms e disponibilizados na Classroom da turma, acerca dos conteúdos abordados nas aulas síncronas. Também realizámos sempre um circuito de atividade física através da plataforma “AGIT”.

## **5.2. Realização**

Durante o ensino à distância tivemos de adaptar as nossas estratégias de ensino de forma a que este se continuasse a desenvolver de forma eficaz nas diferentes dimensões de intervenção pedagógica.

## **Dimensão Instrução**

A dimensão instrução assume um papel fundamental na condução das aulas e no sucesso do processo de ensino-aprendizagem, revelando ainda maior destaque no contexto de E@D uma vez que passou a ocupar grande parte da duração da aula, principalmente na fase inicial, dedicada à teórica. De forma a combatermos esta nova realidade demos maior ênfase à preparação teórica dos conteúdos, uma vez que os erros eram mais facilmente detetados pelos alunos no contexto E@D.

Com o intuito de tornar as aulas mais lúdicas associámos sempre à instrução verbal a apresentação de PowerPoints dinâmicos onde, principalmente na explicação dos gestos técnicos das modalidades, apresentávamos vídeos que permitissem aos alunos visualizar determinadas ações, uma vez que consideramos que somente a explicação verbal das componentes técnicas não é suficiente para estes compreenderem os conteúdos, nem motivador.

Durante a apresentação dos conteúdos teóricos intercalámos constantemente momentos formais com momentos um pouco mais descontraídos, de forma a captar a atenção dos alunos, evitando que estes ficassem desatentos. Uma outra ferramenta que nos ajudou a combater a desconcentração, enquanto simultaneamente aumentávamos a participação dos alunos nas aulas foi o questionamento. Esta estratégia também aumentou a concentração dos alunos da turma, uma vez que sentiam que a qualquer momento o professor os podia questionar acerca dos conteúdos que estavam a ser lecionados. Dirigíamos sempre a pergunta a um aluno em específico de forma a evitar que todos falassem simultaneamente, uma vez que no formato online (videochamada) somente pode falar uma pessoa de cada vez, caso contrário torna-se impercetível.

Recorremos ao feedback essencialmente nos momentos práticos das aulas, corrigindo os diferentes exercícios dos circuitos que realizávamos. Frequentemente não conseguíamos observar todos os alunos na câmara (devido a dificuldades de ligação), optando por fornecer então feedback à turma, acerca do exercício que estavam a realizar naquele momento, para que sentissem que estávamos a controlar a realização da atividade. Pelo contrário, quando conseguíamos ver os alunos, aproveitávamos para fornecer o feedback individual e envolvê-los na aula.

## **Dimensão Gestão**

A organização das atividades na aula contempla a gestão do tempo, neste sentido, um planeamento cuidadoso proporcionará uma melhor rentabilização do tempo. Piéron

(1996) corrobora esta ideia, afirmando que o tempo conquistado na organização da aula pode ser utilizado na exercitação e consequente aprendizagem da matéria.

No formato de E@D optámos por dividir a aula em dois momentos. Um primeiro momento teórico (cerca de 30') onde realizávamos a verificação do cumprimento das tarefas assíncronas e o ensino dos conteúdos teóricos, relativos aos processos de desenvolvimento e manutenção da capacidade física ou das modalidades. E um segundo momento onde realizávamos um circuito de reforço muscular e/ou tabatas, uma vez que era fulcral continuar a realizar atividade física nas aulas de Educação Física, mesmo em contexto online, uma vez que os alunos tinham tendência em acentuar os seus comportamentos sedentários durante o confinamento.

Optámos por esta organização derivado ao facto de na fase inicial da aula os alunos estão mais predispostos e com os índices de concentração mais elevados para realizar a parte teórica da mesma, enquanto que na segunda metade começavam a dispersar, diminuindo a atenção, sendo assim o momento mais adequado para realizar a atividade física.

Relativamente aos tempos de transição estes não eram relevantes no formato online, contudo, de forma a evitar que os alunos dispersassem a ir buscar materiais, que na maior parte dos casos não possuíam, realizámos os circuitos de exercício físico recorrendo somente ao peso do corpo.

A utilização da plataforma “AGIT” para realização de circuitos de exercício físico (Tarefas Assíncronas Práticas) também nos permitiu gerir quem realizava ou não a atividade, uma vez que a aplicação utilizava uma tecnologia biométrica que contabilizava o número de repetições que os alunos realizavam, sem ser necessário que estes se filmassem.

### **Dimensão Clima/Disciplina:**

De acordo com Marques (2004), um bom clima contribui para a satisfação pessoal, para o empenho nas tarefas propostas pelo professor e para a maturação emocional dos alunos. O ensino à distância revelou-se um desafio neste sentido, contudo a turma revelou-se exemplar não tendo apresentado nunca comportamentos de desvio relevantes, participando sempre na aula quando solicitados, realizando a maioria das tarefas assíncronas e realizando os circuitos físicos de forma empenhada.

Uma das regras que estava imposta no E@D, de forma a aumentar o controlo da disciplina pelo professor, passava por todos os alunos terem a câmara ligada obrigatoriamente, durante toda a aula e que enviassem email a justificar quando não

pudessem estar presentes. Outra regra que foi fulcral para que houvesse silêncio nos momentos de instrução passou pelos alunos somente ligarem o microfone quando solicitados pelo professor, não havendo assim ruído de fundo.

De forma a envolver os alunos no processo ensino-aprendizagem, combatendo a desmotivação e aumentar a eficácia das aprendizagens, procurámos ter uma postura ativa na aula, tentando criar uma relação com os alunos que os envolvesse nas aulas, muitas vezes elogiando tanto o bom executante como o mau executante durante a realização dos circuitos físicos ou quando o aluno não conseguia responder dávamos informações que o direcionassem para a resposta correta, ou seja, promovíamos e valorizávamos o empenhamento dos mesmos na aula.

### **5.3. Avaliação**

O processo avaliativo foi sempre um momento de partilha e diálogo constante com o Professor Doutor Ivo Rego e os restantes colegas do núcleo de estágio, procurando uniformizar a avaliação realizada por todos os professores. Em conjunto procurámos estabelecer um conjunto de critérios, com base nos objetivos estipulados nos PNEF, que permitissem explicitar os aspetos nos quais devíamos incidir a nossa observação e realizar o processo avaliativo.

O período de ensino à distância não foi diferente, encarámos o processo de avaliação sempre de forma contínua e utilizando de forma harmoniosa as diversas formas de avaliação: Avaliação Formativa Inicial, Avaliação Formativa Processual, Avaliação Sumativa e Autoavaliação.

A AFI, realizada no início do 2º período, antes do confinamento, revelou-se fulcral para o período de E@D. Ao possuímos os registos do nível inicial dos alunos, posteriormente cruzados com as observações realizadas ao longo das aulas pré-confinamento, tivemos a possibilidade de, no momento de classificar os alunos, não só diferenciar os alunos pelas notas obtidas através nas tarefas teóricas, durante E@D, mas também através do seu nível de prática.

Relativamente à AFP, durante todo o período de E@D realizámos tarefas assíncronas onde disponibilizávamos questionários, via Classroom, que nos permitiram compreender se os alunos assimilavam os conteúdos que estavam a ser abordados nas aulas síncronas, acompanhando assim o desenvolvimento dos mesmos.

De forma a tentarmos ser os mais justos possíveis, não prejudicando o trabalho que os alunos foram desenvolvendo ao longo do ano letivo, até ao momento de E@D, a

avaliação sumativa foi redefinida de forma a ser igual para todas as turmas da escola, em função do seu ciclo de estudo. No caso do ensino secundário decidiu-se que o domínio das atividades físicas continuava a ter a ponderação de 80%, contudo no “CAF” atribuímos a nota que o aluno obteve nos testes teóricos das modalidades, realizados durante o E@D através da plataforma Google forms (via Classroom), enquanto que no “PEAF”, nas UD que ainda tinham sido realizadas no 2º período, mas antes do confinamento, atribuímos uma nota em função do nível de prática e empenho nas aulas práticas. Excepcionalmente críamos a unidade didática “Prática da Aula” onde valorizámos o cumprimento das tarefas assíncronas práticas no “CAF” e avaliamos a qualidade de execução dos exercícios nos circuitos das aulas síncronas no “PEAF”.

No parâmetro da “Aptidão Física” foi nos impossível realizar os testes, utilizando os dados do 1º período.

Na avaliação dos conhecimentos (10%) realizámos um teste teórico (5%), acerca dos conteúdos relativos aos processos de desenvolvimento e manutenção da capacidade física. Os restantes 5% corresponderam à avaliação do cumprimento das tarefas teóricas durante o E@D.

Numa situação excecional e inesperada, vivida na sociedade e no ensino, esta foi a forma que, em conjunto, encontrámos para tornar a avaliação o mais justa possível, valorizando a prática realizada até ao momento do confinamento, os conteúdos teóricos lecionados durante o E@D, as tarefas assíncronas e o empenho demonstrado pelos alunos.

## **6. Questões Dilemáticas**

Após uma reflexão da nossa prática pedagógica, este tópico surge como forma de apresentação de questões e dilemas por nós experienciados, enquanto docentes, ao longo deste ano de estágio pedagógico.

Um dilema, de acordo com Pacheco (1995), representa uma dúvida ou problemática que os professores enfrentam, no decorrer da sua prática de docente, que converge para um ponto de tensão que os obriga a tomar uma decisão. Procuramos assim expor as questões e obstáculos que nos surgiram ao longo da prática pedagógica, mas que, acima de tudo, nortearam a nossa evolução através das reflexões e decisões necessárias para os superar.

Uma questão que nos surgiu durante o EP derivou do facto de estamos a lecionar EF num contexto em que as turmas eram excecionalmente disciplinadas, onde bastava

recorrer a medidas de prevenção para controlar a disciplina, algo que não acontece na maioria das vezes. Consequentemente ficámos um pouco receosos se em contextos mais conflituosos conseguiríamos manter o controlo da turma. A lecionação noutra ciclo de ensino revelou-se fulcral para superar este receio, uma vez que ao experienciarmos uma outra realidade (7º ano de escolaridade), com alunos muito mais energéticos, mais imaturos e com maior tendência a comportamentos desviantes, desta forma aprendemos a controlar os comportamentos inapropriados que aconteciam durante a aula, algo que não ocorria na outra turma. Desta forma optámos por ignorar os comportamentos inapropriados quando possível, não intervindo quando considerávamos ser um comportamento pouco perturbador, contudo quando se tornava recorrente ou se tratava de um comportamento de maior gravidade advertíamos o aluno em questão de forma assertiva, transmitindo-lhe concretamente o que estava errado, não permitindo que este continuasse a realizá-lo.

Outro obstáculo que fomos ultrapassando com o decorrer da nossa atividade pedagógica foi o aprender a terminar os exercícios na altura correta. No início do ano letivo cronometrávamos bastante a duração de cada tarefa de acordo com o que estava previsto no planeamento, sendo pouco flexíveis. Contudo, de acordo com Piéron (1996), os comportamentos de desvio têm tendência a aumentar progressivamente à medida que o tempo de permanência na atividade passa, desta forma muitos dos comportamentos de desvio e momentos de inatividade associados aos mesmos podiam ser evitados se conseguíssemos detetar o momento de quebra do empenhamento dos alunos e interviéssemos atempadamente, modificando a tarefa ou iniciando uma nova. Com o decorrer do EP fomos aprimorando esta competência, mantendo-nos féis ao planeamento da aula, mas utilizando-o como um guia flexível para o processo EA, onde se verificássemos que os alunos estavam a começar a dispersar, derivado à duração prevista para o exercício ser demasiado prolongada ou deste ser exageradamente fácil/difícil para o nível dos mesmos, realizávamos adaptações no momento, modificando o exercício ou passando para o próximo, com o intuito de continuar a desenvolver aprendizagens eficazes, mantendo o nível de empenhamento dos alunos elevado.

Numa fase inicial quando fornecíamos feedback pedagógico verificávamos que os alunos, por vezes, não compreendiam a informação que estávamos a transmitir ou tinham dificuldade em realizar o transfere para a prática. Após uma reflexão conjunta do que poderia estar a provocar este problema, o nosso orientador de estágio, Professor Doutor Ivo Rego, aconselhou-nos a recorrer a palavras-chave, conceitos que incluem

maioritariamente uma ou duas palavras com o objetivo de focalizar a atenção do aluno sobre os aspetos fundamentais ao sucesso na tarefa. Quando as adotamos, passando a utilizá-las no feedback à turma de forma recorrente, verificámos que os alunos começaram a modificar os seus comportamentos, aumentando o sucesso das suas ações, uma vez que, de acordo com Mesquita (1998) citado em Rosado & Mesquita (2009) para os alunos compreenderem o que devem fazer, captando a informação necessária, devem ser estimulados de forma direta, sendo que o recurso a palavras-chave contribui imenso para a representação cognitiva da tarefa o que, conseqüentemente, se vai refletir positivamente nas respostas selecionadas.

Através destas e outras questões que nos foram surgindo ao longo do EP percebemos que o professor frementemente é um “gestor” de dilemas, sendo o responsável por tomar decisões relativas ao processo EA que lhe permitam superar as diferentes adversidades/ problemáticas que vão surgindo ao longo do ano letivo.

## **Área 2 – Atividades de organização e gestão escolar**

Na área 2, relativa às atividades de organização e gestão escolar, acompanhámos, ao longo de estágio pedagógico, um cargo de gestão intermédio, com o objetivo de promover práticas de trabalho, em colaboração com outros, que proporcionassem a compreensão da complexidade das escolas (Ribeiro-Silva, Fachada & Nobre, 2020).

No ano letivo 2020/21 foi nos atribuído o acompanhamento do Diretor de Turma, cargo que tem como funções a adoção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e de promoção de um bom ambiente educativo, competindo-lhe articular a intervenção dos Professores da turma e dos Pais ou Encarregados de Educação, colaborando com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem. De acordo com Castro (1995), o Diretor de Turma garante a coordenação e a promoção de todo o processo escolar e educativo do aluno, desempenhando o papel de representante da Escola para a família, enquanto, simultaneamente, articula os processos de desenvolvimento curricular de cada professor (Roldão, 1995).

Em suma, segundo o despacho normativo n.º 4-A/20161 de 16 de junho, o Diretor de Turma tem um papel fulcral para a promoção do sucesso educativo “ *não apenas no trabalho de proximidade com os alunos e de ligação às famílias, mas principalmente na assunção de uma intervenção de gestão e orientação curricular da turma e na*

*dinamização de uma regular reflexão sobre a eficácia e adequação das metodologias de trabalho tendo em vista a melhoria da qualidade das aprendizagens e o sucesso educativo dos alunos”.*

Através do cargo de coadjuvação ao DT verificámos a importância do mesmo na articulação dos diversos intervenientes no processo de ensino.

Numa primeira fase realizámos a caracterização dos alunos e do seu contexto socioeconómico, através de um questionário disponibilizado na plataforma INOVAR da ESIDM, posteriormente realizámos um novo questionário, de forma a compreender se os alunos possuíam os meios telepáticos necessários ao E@D, precavendo uma possível situação de confinamento (que surgiu no 2º período). Esta caracterização dos alunos permitiu que o DT preenchesse os processos individuais dos alunos, identificando situações relevantes para o conselho de turma, de forma a que o mesmo desenvolvesse o processo ensino-aprendizagem de forma adequada.

Ao longo do ano letivo foram surgindo diversas tarefas administrativas como o controlo da assiduidade e justificação de faltas, fulcral para o controlo do processo EA. O facto de utilizarmos a plataforma INOVAR permitiu-nos gerir melhor a assiduidade da turma, ao gerar avisos automáticos que permitiam identificar os alunos com um número de faltas elevado e, conseqüentemente, executar planos de recuperação que permitissem que estes não reprovassem. As reuniões com os Encarregados de Educação também foram frequentes, principalmente pelo facto de a turma possuir alunos com situações específicas, sendo o DT o elo de ligação entre os pais e a escola, o que muitas vezes nos ajuda permite aos professores compreender alguns comportamentos dos alunos, que descontextualizados não fazem sentido.

Também se revelou essencial o DT possuir competências de chefia, uma vez que é o responsável por coordenar o processo de avaliação dos alunos, organizando e presidindo as reuniões de conselho de turma, com vista ao cumprimento das normas respeitantes a este processo. O Diretor de Turma tem como função pronunciar-se acerca das propostas realizadas pelos restantes professores, assumindo a responsabilidade coletiva por todos os elementos do conselho de turma (Favinha, 2006).

O processo de assessoria a este cargo, realizado ao longo de todo o estágio pedagógico, contribui bastante para a nossa compreensão das tarefas associadas ao DT, estando mais aptos para a execução do mesmo no futuro. É fundamental que valorizemos sempre as condições de aprendizagem e de promoção de um bom ambiente educativo nas diferentes tomadas de decisão, procurando realizar a articulação entre a escola e a casa,

de forma harmoniosa, gerindo encarregados de educação, alunos e também os próprios professores da turma. Para que esta gestão ocorra de forma eficiente é fulcral desenvolver a capacidade de cooperar com os restantes professores da turma, trabalhando em conjunto para solucionar problemas e pensar em alternativas para adequar as atividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta da turma e também à especificidade de cada aluno, conseguindo assim coordenar e promover com sucesso todo o processo educativo do aluno.

### **Área 3 – Projetos e parcerias educativas**

A área 3, relativa aos projetos e parcerias educativas, tem como objetivo “desenvolver competências de conceção, construção, desenvolvimento, planificação e avaliação de projetos educativos e curriculares em diferentes dimensões, assim como a participação na organização escolar” (Ribeiro-Silva, Fachada & Nobre, 2020).

Para conseguirmos desenvolver os projetos que nos propusemos foi fundamental cooperarmos, enquanto núcleo de estágio, trabalhando em equipa enquanto simultaneamente demonstrávamos iniciativa, criatividade, capacidade de adaptação e empenhamento.

#### **Projeto Era Olímpica: Webinar “Olimpismo e Valores no Desporto”**

Este webinar, destinado a todos os alunos da ESIDM, em especial aos alunos das turmas dos alunos estagiários de Educação Física, em regime facultativo, teve como objetivo levar aos alunos a emoção do movimento olímpico, através de testemunhos e partilha de experiências de personalidades do quadro do Comité Olímpico de Portugal.

Esta iniciativa visou contribuir para a formação dos alunos, através de uma abordagem motivante e divertida, para a transmissão de conhecimentos e competências sobre o Movimento Olímpico, os seus Valores, Símbolos, Modalidades e Atletas.

Na sua base encontrava-se o Projeto ERA Olímpica, através do qual se pretende sensibilizar e motivar os alunos para o evento cultural que são os Jogos Olímpicos, levando-os a abraçar a Excelência, Amizade e Respeito com transpore para a vida. Perspetiva-se, deste modo, criar uma oportunidade de aprendizagem, em parceria com a escola, para que os alunos possam, entre outras coisas: vivenciar os valores olímpicos; conhecer o movimento olímpico; desenvolver curiosidade por novas modalidades e acompanhar e conhecer os atletas olímpicos portugueses.

O webinar “Olimpismo e Valores no Desporto “decorreu via online (zoom), devido à situação pandémica da COVID-19.

Na preparação desta atividade tivemos em consideração o período pandémico, procurando desenvolver uma atividade com poucas exigências a nível de recursos, de forma a facilitar a participação de todos os interessados, podendo ser realizada no conforto das suas casas. Consequentemente, para a concretização da mesma, foram realizados vários contactos com as entidades competentes, entre as quais, os oradores, direção da escola e professores do Grupo Disciplinar de Educação Física, de forma a preparar um evento dinâmico, motivador e educativo.

No projeto participaram dois oradores, o Presidente da Comissão Olímpica de Atletas, Sr. João Rodrigues, e o Coordenador do Plano Nacional de Ética na Desporto (PNED), Doutor José Lima, que se mostraram disponíveis para bordar o tema relativo aos Jogos Olímpicos, o que estes envolvem, e o que estes fomentam, numa perspetiva transversal para o que é o nosso dia-a-dia e o que devemos ter presente.

Para a divulgação do evento, optamos por apresentar o projeto nas aulas de Educação Física e partilhar um cartaz (APÊNDICE 11 – Cartaz do Webinar “Olimpismo e Valores do Desporto) nas redes sociais de Instagram e Facebook, tendo também sido divulgado na página do PNED e da “Nuevos modelos de enseñanza en Educación Física e iniciación desportiva”, permitindo um leque mais alargado de participantes, que não só os alunos da Escola Secundária Infanta Dona Maria.

Aquando a concretização do Webinar, contámos com a participação de um total de 56 pessoas, às quais foi atribuído um inquérito de satisfação, contendo cinco questões, no término do mesmo. Os oradores demonstraram uma dinâmica excelente, transmitindo de forma clara os valores olímpicos através das suas experiências e considerações, sendo reflexo disso, o conjunto de questões colocadas aos mesmos.

Através dos inquéritos, cujas respostas eram dadas através de uma escala de Likert (1 a 5), correspondendo ao 1 - “Nada interessante” e ao 5 – “Totalmente interessante”, conseguimos ter perceção do impacto que o projeto teve, retirando-se que: a maioria dos participantes (c. 95%) era aluno da Escola Secundária Infanta Dona Maria; à questão “Qual a sua opinião relativamente ao webinar”, 66% atribuiu 5, e 32% atribuiu 4; à questão “Como avalia a intervenção dos oradores”, 84% considerou ser “totalmente interessante”; à questão “Considera a informação partilhada relevante”, 66% atribuiu 5, e 29% atribuiu 4; à questão “Relativamente à duração do webinar, considerou”, a maioria considerou ser adequada (76%), e por fim; à questão “Gostaria de participar em ações de

formação futuras no âmbito desportivo”, 47% respondeu que “sim”, e 42% respondeu “talvez”.

Face aos dados, consideramos ter sido uma atividade com bastante sucesso, tanto ao nível organizativo, como ao nível de impacto, tendo sido alcançado o objetivo do mesmo, levar aos alunos a emoção do movimento olímpico através da partilha de experiências.

### **Projeto: Aprender a Ensinar Escalada**

Esta ação de formação visou criar oportunidades de desenvolvimento de novas práticas, especificamente no ensino da modalidade de Escalada, contribuindo para uma melhor intervenção dos professores junto dos alunos, permitindo assim aos docentes da escola utilizarem, de forma segura e competente, as paredes de escalada da ESIDM.

A ação de formação destinou-se a todos os professores da Escola Secundária Infanta Dona Maria, em particular aos professores de Educação Física da escola, decorrendo em regime presencial, com a duração de 60 minutos, no ginásio da escola, espaço que possui uma estrutura artificial de escalada.

Com esta atividade procurámos não só envolver os alunos nas atividades que organizávamos, como tínhamos feito anteriormente, mas também envolver toda a população escolar, em particular, os professores do grupo de EF ou de outros grupos disciplinares.

Para o planeamento do evento elaborámos um projeto, tendo este sido aprovado pela direção da escola, posteriormente entrámos em contacto com o professor João Gandum, especialista em multiactividades ao ar livre, para que o mesmo fosse formador na atividade, envolvendo assim um dos professores do grupo de EF no projeto de forma imediata. A divulgação da atividade foi feita através de panfletos (APÊNDICE 12 – Cartaz da Formação “Aprender a ensinar escalada”) colocados na sala de professores e na papelaria.

A atividade realizou-se no dia 5 de maio, entre as 14:30 e as 15:30, tendo tido a participação de 12 professores, maioritariamente de Educação Física. Esta iniciou-se com uma abordagem à segurança na escalada e ao controlo do material como fator de segurança, progredindo depois para os tipos de nós. Posteriormente deslocámo-nos para o ginásio, que possuía a parede de escalada artificial da ESIDM, onde realizámos vários exercícios de deslocamentos nos espaldares para desenvolver a técnica de apoios e aprendemos a utilizar equipamentos específicos como o baudrier, os mosquetões, o

express, os descensores, os nós específicos, entre outros. Numa segunda fase realizámos a progressão para a parede de escalada artificial onde para além do referido em cima também abordámos os deslocamentos associados à ascensão da parede de escalada, a segurança por baixo, as quedas, os pêndulos, a iniciação ao rappel e o nó autobloqueante.

Analisando a forma como se planeou e decorreu a ação, consideramos ter sido uma atividade bastante positiva. A nível organizativo realizámos as comunicações e pedimos as autorizações necessárias, fundamentado a pertinência da mesma. Consideramos que também teve um impacto bastante positivo nos participantes, a ESIDM possuía uma parede de escalada artificial que quase nunca era utilizada, frequentemente derivado do conhecimento limitado da modalidade em contexto escolar pelos professores de EF, associando à escalada uma imagem de atividade perigosa. Através desta atividade procurámos contrariar esta tendência, demonstrando que escalar é seguro desde que se conheça as funções dos materiais a usar e se saiba até onde podemos ir, respeitando sempre as regras de segurança, para isso é necessário que exista uma aprendizagem das habilidades específicas da modalidade.

Através desta formação, nós enquanto professores estagiários, sentimos que estamos mais aptos para abordar esta modalidade, em contexto escolar, de forma segura, esperamos também que os professores de Educação Física da ESIDM tenham sentido o mesmo, contribuindo assim para a utilização de um recurso que a escola tem disponível e que oferece uma experiência bastante enriquecedora para os alunos, que muitas vezes não está disponível na maioria das escolas.

#### **Área 4 – Atitude ético-profissional**

Paralelamente à intervenção pedagógica encontramos a ética profissional, dimensão fundamental para o desenvolvimento do “agir profissional” do futuro professor, assim como para a construção da sua profissionalidade (Ribeiro-Silva, Fachada & Nobre, 2020).

A ética, de acordo com Macedo e Caetano (2020), é um conceito multifacetado interpenetrado de ideias, discursos, que frequentemente são associados como sinónimo de moral, o que não é descabido, uma vez que a moral é caracterizada por um conjunto de fundamentos, normas, atitudes, hábitos, que regulam os comportamentos nas diferentes sociedades, enquanto que a ética, se apresentaria “*como a atitude reflexiva e*

*sensível acerca de si, em prol do bem comum e em direção à recontextualização dessa mesma moral”* (Macedo & Caetano, 2020).

A ética profissional diferencia-se pelo facto de ser pensada e contextualizada de acordo com a práxis de uma profissão, que, de acordo com Glock e Goldim (2003), acarretará um conjunto de deveres profissionais regidos por regras pré-estabelecidas, que representam a atitude ético-profissional.

Desta forma, desde o início do estágio pedagógico, procurámos realizar toda a nossa prática pedagógica integrada na comunidade escolar, adotando uma conduta pessoal adequada perante os alunos, professores, encarregados de educação e funcionários, demonstrando elevado sentido de responsabilidade e compromisso com as nossas aprendizagens e também com as dos nossos alunos.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, relativo ao perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, o professor deve incorporar a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, remetendo-nos assim para *“uma dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, incorporando a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica e a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão”*(Gonçalves, 2015).

A formação assume assim um papel imprescindível para o aperfeiçoamento, a maestria, o desenvolvimento de competências e do know-how, nas diferentes áreas do conhecimento, dos saberes, das atitudes, no terreno de uma profissão (Macedo & Caetano, 2020). Deste modo, com o intuito de aprendermos mais e desenvolvermos novas ferramentas, que nos permitissem melhorar a nossa prática pedagógica, participamos em diversas ações de formação das quais destacamos a “Inclusion and Diversity for Researchers” (APÊNDICE 14), “Fundamentals of manuscript preparation” (APÊNDICE 15), “Oportunidades da Educação Olímpica em Contexto Escolar” (APÊNDICE 16) e o X Fórum Internacional das Ciências da Educação Física – Ensinar e Formar em Educação Física Durante a Pandemia (APÊNDICE 17).

Em síntese, de acordo com os vários autores aqui citados, defendemos que a ética profissional se constitui como um processo contínuo que é formado ao longo do tempo e da prática profissional, tendo contribuído para este processo todos os momentos de reflexão e formação que tivemos ao longo do estágio pedagógico, como todas as

experiências que a comunidade escolar nos proporcionou, desde docentes, alunos, pais e funcionários.

## **CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA PROBLEMA:**

Motivações dos Estudantes do Ensino Básico e Secundário para a Educação Física antes e depois do confinamento provocado pela pandemia Covid-19: Estudo Comparativo entre o Género e o Ano de Escolaridade

*Students' Motivations in Basic and High School Education for Physical Education before and after lock down due to the Covid-19 pandemic: Comparative Study between Gender and Grade*

Marques, R. <sup>12</sup>, Saraiva, J. <sup>12</sup>, Silva, E. <sup>12</sup>, Bizarro, B. <sup>12</sup>, Rego, I. <sup>12</sup>, Gonçalves, C. <sup>2</sup>, Rama, L. <sup>2</sup>, Avelar-Rosa, B. <sup>234</sup>

1 Infanta D. Maria Secondary School (Coimbra, Portugal)

2 University of Coimbra, Faculty of Sports Science and Physical Education (Coimbra, Portugal)

3 Qantara Sports (Dubai, EAU)

4 Education and Culture Research Group and Chair of Sport and Physical Education – Centre of Olympic Studies, University of Girona (Girona, Spain)

**Resumo:** A motivação é uma força fundamental para a realização de uma determinada atividade, relativamente à prática desportiva, estes também podem ser entendidos como um facilitador na adesão dos estudantes à mesma. Este estudo procura identificar e comparar quais as motivações dos estudantes para a prática de Educação Física, antes e depois do confinamento causado pela pandemia Covid-19, comparando para esse efeito, grupos de alunos, tendo em conta o seu ano de escolaridade e o seu género. Utilizou-se duas amostras independentes, composta no primeiro momento por 97 alunos e no segundo por 89, ambos de uma escola da região de Coimbra, com idades compreendidas entre os 11 e 17 anos, frequentando o 7º e 11º ano de escolaridade. Para a realização do estudo aplicou-se, em dois momentos, o “Questionário de Motivação para as Atividades Desportivas” (QMAD), validado para a população escolar portuguesa por Serpa e Frias (1991). O primeiro momento decorreu antes do confinamento (dez. 2020) e o segundo no regresso às aulas presenciais (abr. 2021). Recorreu-se ao programa estatístico SPSS para o tratamento e análise, descritiva e comparativa, dos dados. Os resultados indicam que os motivos de cariz intrínseco são os que mais contribuem para que os jovens se envolvam no desporto, sendo que com um aumento da idade existe uma diminuição da motivação para a prática e para a disciplina de Educação Física. No que concerne à motivação para

a prática desportiva em função do género, o masculino é o mais motivado para a mesma. Relativamente à comparação do antes e pós confinamento não houve diferenças relevantes, contudo verificou-se que, principalmente, as motivações relacionadas com a “Socialização” foram valorizadas. Estas notas conclusivas convergem com estudos já efetuados, valorizando ainda mais a pertinência e a necessidade da Educação Física no currículo escolar.

Palavras-chave: motivação, prática desportiva, educação física género, idade, nível de escolaridade

***Abstract:** Motivation is a fundamental strength to carry out a given activity. Regarding sports practice, this can be understood as a facilitator for student’s adherence. This study identifies and compares the motivations of students to Physical Education considering their grade and gender, before and after the lock down caused by the Covid-19 pandemic. Two independent samples were used, composed at first by 97 students and at the second by 89, both from the same school context in the city of Coimbra, aged between 11 and 17 years old, attending the 7th and 11th grade. To carry out the study, the Portuguese version of the “Sports Activities Motivation Questionnaire”, validated for the Portuguese school population by Serpa and Frias (1991), was applied twice. The first moment took place before the lockdown (Dec. 2020) and the second after the coming back to school (Apr. 2021). The SPSS statistical program was used for the treatment and descriptive and comparative analysis of the data. The results indicate that intrinsic motives are the ones that most contribute for young people to get involved in sport and there is a decrease of motivation to Physical Education subject while students are getting older. Regarding the motivation to practice sports, according to gender, the male is the most motivated to practice. Regarding the influence of the lock down in students motivation, there were no relevant differences, however it was found that “Socialization” motives were mostly valued. These conclusions converge with studies already carried out, valuing even more the relevance and need for Physical Education in the school curricula.*

*Keywords: motivation, sports practices, physical education, gender, age, school level*

## **1. Introdução**

Este trabalho surge, inicialmente, com o intuito de responder à pergunta “Quais são as motivações dos estudantes dos ensinos básico e secundário para a Educação Física?”, contudo, após realizarmos a primeira aplicação do QMAD, sofremos um confinamento repentino, derivado à pandemia Covid-19, tendo o ensino passado para o formato online (ensino à distância), resultando assim no encerramento dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas em todo o país, com suspensão das atividades letivas e não letivas presenciais, como parte de um conjunto de medidas excepcionais e temporárias relativas à situação epidemiológica da COVID-19 aprovadas através do Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março.

Desta forma considerou-se que esta situação, imprevista e excepcional, poderia ser uma boa oportunidade, após abordar alguma literatura que problematiza a correlação entre as diversas teorias da motivação, a prática desportiva, as características e perfis dos alunos/jovens, seu impacto, importância e repercussões, para realizar um estudo que visasse identificar e analisar as motivações dos estudantes do ensino básico e secundário para a Educação Física, antes e depois do confinamento causado pela pandemia Covid-19, em função do seu género e ano de escolaridade, tentando assim, com o mesmo, interpretar e compreender quais os seus impactos na perceção das motivações para a prática desportiva, e na tentativa de comparar os resultados com estudos já efetuados.

Utilizou-se duas amostras independentes, composta no primeiro momento por 97 alunos e no segundo por 89, ambos de uma escola da região de Coimbra, com idades compreendidas entre os 11 e 17 anos, frequentando o 7º e 11º ano de escolaridade. Para a realização do estudo aplicou-se, em dois momentos, o “Questionário de Motivação para as Atividades Desportivas” (QMAD), validado para a população escolar portuguesa por Serpa e Frias (1991). O primeiro momento decorreu antes do confinamento (dez. 2021) e o segundo no regresso às aulas presenciais (abr. 2021). Posteriormente à metodologia utilizada serão apresentados os resultados obtidos, a respetiva análise estatística e as conclusões que conseguirmos retirar.

Contudo, primeiramente, é necessário contextualizar o que é o Covid-19, explicitar alguns conceitos e teorias de motivação e a influência dos mesmos na prática desportiva, em particular nos jovens.

### **Pandemia Covid-19**

O surto da Covid-19, doença causada pelo vírus SARS-CoV-2 ou novo Coronavírus, surge no início do ano de 2020, a 30 de janeiro do mesmo ano é declarado

pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como emergência de saúde pública de importância internacional e, no início de março, transforma-se numa pandemia, decorrente do surgimento de surtos da Covid-19 em vários países e regiões do mundo. Este cenário pandémico exigiu que fossem estipuladas várias medidas, publicadas pelas autoridades governamentais de todo o mundo através de instrumentos legais e normativos, com o intuito de conter a propagação da doença (Machado et al., 2020).

As medidas de distanciamento social, sugeridas pela OMS, foram adotadas pela maioria dos países causando conseqüentemente o encerramento das escolas, a suspensão das aulas presenciais e a substituição por aulas online, sendo que, de acordo com a UNESCO (2020), o fecho das instituições de ensino afetou diretamente mais de 72% dos estudantes no mundo.

Contudo o distanciamento social por períodos prolongados e principalmente o isolamento social, vivido durante os períodos de confinamento, tem frequentemente efeitos negativos na saúde física e mental dos indivíduos em função do aumento do sedentarismo e falta de interação social (Raiol, 2020), o que é corroborado por Kohls, Baldofski, Moeller, Klemm, & Rummel-Kluge (2021), ao afirmarem que a diminuição ou eliminação das interações sociais e atividades culturais de uma determinada população funciona como um fator adicional de stress para a saúde mental da mesma. Hagerty e Williams (2020) destacam o facto de o distanciamento social causar impactos disruptivos nas necessidades humanas básicas relacionadas com a conexão social, contribuindo para o aumento de vulnerabilidades individuais inerentes a transtornos mentais.

Em Portugal, a 16 de março foi realizado o encerramento das escolas, devido à situação de emergência de saúde causada pelo Covid-19, tendo sido declarado estado de emergência a 18 de março. Até ao final do ano letivo 2019/20 todo o ensino decorreu no formato online. A 14 de setembro de 2020 inicia-se o ano escolar 2020/21 de forma presencial, mesmo após o estado de emergência ter voltado a ser imposto novamente, a 5 de novembro. O ano letivo decorreu de forma presencial até 21 de janeiro de 2021, dia em que o governo anuncia o encerramento das escolas de todos os níveis de ensino por 15 dias, para tentar conter o crescimento da pandemia. O encerramento das escolas e o dever geral de confinamento prolongou-se até 15 de março, data em que se iniciou o plano de desconfinamento, onde estava definido que o 2.º e 3.º ciclo de escolaridade voltava ao ensino presencial a 5 de abril e o ensino secundário e ensino superior a 19 de Abril.

Desta forma os alunos sofreram confinamentos sucessivos que, como foi referido anteriormente, frequentemente afetam a sua saúde física e mental, havendo a possibilidade de também contribuir para possíveis alterações nas suas motivações.

### **Conceitos de Motivação**

A motivação é uma força fundamental para a realização de uma determinada atividade e que, com muita frequência, se convertem nos motivos da conduta do homem, pois temos tendência a repetir aquelas atividades que nos dão prazer e satisfação, Teixeira, Müller e Silva (2004). No que respeita à prática desportiva, a motivação pode ser entendida como a razão que leva os indivíduos à escolha de um determinado desporto e ainda, o seu empenho e permanência a longo prazo (Carvalho, Soares, Monteiro, Vieira & Gonçalves, 2013).

A importância de perceber que fatores levam os jovens a participar de forma sistemática na atividade desportiva é essencial para que a intervenção dos professores possa ser mais assertiva em função deste conhecimento. Por outro lado, conhecer a motivação desportiva de uma dada população é *“fundamental para que se possa planear o seu correto acompanhamento e, simultaneamente, conseguir elementos fundamentais para a gestão cuidada das diferentes ações de desenvolvimento e promoção das atividades desportivas, nomeadamente, permitindo a sua segmentação e a consequente oferta de serviços desportivos de maior qualidade”* (Januário, Colaço, Rosado, Ferreira & Gil, 2012).

A motivação caracteriza-se por ser um processo ativo, intencional e dirigido a uma meta, que depende da interação constante entre fatores pessoais e ambientais (Samulsky, 1992); neste sentido, é habitual referir-se que a motivação apresenta uma determinante energética, que corresponde ao nível de ativação ou intensidade, ou seja, é a forma como o sujeito se envolve na atividade, e, uma determinante de direção do comportamento, que corresponde às intenções, interesses e motivos do sujeito relativamente à participação na atividade e aos seus objetivos.

### **Tipos e Teorias da Motivação**

A motivação pode ser classificada como intrínseca e extrínseca (Berleze, Vieira & Krebs, 2002), logo, os motivos para a participação numa qualquer atividade (desportiva ou não) não surgem apenas por intervenção do sujeito, mas de estímulos do ambiente que este recebe. A motivação pode dividir-se naquelas duas componentes que estão interligadas e intimamente relacionadas, a que se caracteriza pelos interesses, intenções e motivos do indivíduo face à prática, direcionando o seu comportamento e a outra, que se

caracteriza pela disponibilidade física e energética do indivíduo nas tarefas. Segundo a Teoria da Autodeterminação de Deci & Ryan (1985) citado em Murcia, Gimeno, Hernandez, Pedreño e Marín (2013), existem três formas fundamentais de regular os comportamentos na prática desportiva: “*self-determination*”, “*non self determination*” e “*demotivated*”. Estas formas de regular os comportamentos na prática desportiva derivam dos vários tipos de motivação, sendo que a motivação intrínseca está associada a comportamentos de “*self-determination*”, a motivação extrínseca está associada a comportamentos de “*non self determination*” e a desmotivação está associada a comportamentos de “*demotivated*”.

Outra teoria que explica o comportamento dos indivíduos na prática desportiva é a Teoria dos Objetivos de Realização desenvolvida por Nicholls, (1984), citado em Monteiro, Moutão, Baptista & Cid (2014). Esta teoria diz que os comportamentos das pessoas na prática desportiva dependem de fatores pessoais e situacionais e que a sua “vontade” de demonstrar competência pode derivar de dois tipos diferentes de orientação: orientação para a tarefa e para o ego, sendo que a primeira está relacionada com a vontade do indivíduo em dominar a tarefa, e a segunda, com a sua vontade de demonstrar a sua competência aos outros. Na opinião de Kingston, et al (2006), citado-também em Monteiro et al. (2014), estas duas teorias motivacionais sociocognitivas preocupam-se em estudar a forma como as pessoas adotam e se envolvem em determinados comportamentos, incluindo o da prática desportiva.

Segundo Deci e Ryan (2000) citado em Monteiro et al. (2014), estas duas teorias são convergentes, ou seja, podem ser relacionadas. Os indivíduos que apresentam níveis mais elevados de motivação intrínseca estão mais orientados para a tarefa e, conseqüentemente, têm mais comportamentos de autodeterminação na prática desportiva. Estes indivíduos tendem a ter mais autoestima, mais divertimento durante a prática, mais persistência e menos aborrecimento. Relativamente aos indivíduos com níveis mais elevados de motivação extrínseca, estes estão mais orientados para o ego e têm mais comportamentos de “*non self determination*”. Ao contrário das pessoas com maiores níveis de motivação intrínseca, estes indivíduos têm mais tendência para se aborrecerem nas tarefas e em serem menos persistentes.

A motivação extrínseca é assim externa ao indivíduo e introduz-se artificialmente na situação sob a forma de incentivos, prémios e recompensas, como meta ou objetivo a atingir (Ferreira, 2005). Deste modo, quando falamos de motivação extrínseca referimo-nos a fatores do meio exterior que, de alguma forma, nos impulsionam a fazer mais e

melhor. De acordo com Brito (1994) as motivações extrínsecas são importantes para a compreensão da conduta dos indivíduos.

Segundo Molanorouzi, Khoo e Morris (2015), a motivação intrínseca e a persistência são muito importantes para garantir que as crianças pratiquem mais atividade física e durante mais tempo ao longo da sua vida, sendo que, para Januário et al. (2012), os jovens parecem praticar desporto para melhorar a sua capacidade técnica e forma física (motivação intrínseca), não atribuindo tanta importância ao estatuto que a prática desportiva lhes pode proporcionar (motivação extrínseca).

<b>Quadro Sinóptico – Tipos e Teorias da Motivação</b>		
	<b>Motivação Intrínseca</b>	<b>Motivação Extrínseca</b>
<b>Teoria da Autodeterminação de Deci &amp; Ryan</b>	<i>Self-determination</i>	<i>Non self determination</i>
<b>Teoria dos Objetivos de Realização</b>	Orientação para a tarefa	Orientação para o Ego

### **Motivos para a Prática Desportiva - Estudos com Crianças e Jovens**

Januário et al. (2012) verificou, à semelhança de outros estudos, que a motivação é facilitadora da adesão dos estudantes à prática do exercício, contudo as razões que sustentam esta motivação não tem sido objeto de investigação recente no âmbito do ensino português, não sendo conhecidas, atualmente, as razões mobilizadoras dos jovens escolares para as matérias da Educação Física e da sua aplicação. Contudo existe uma grande diversidade de estudos relacionada com os motivos pelos quais os jovens se dedicam à prática regular de atividade física, uma vez que, de acordo com Pereira (1997), a curiosidade por uma atividade física está normalmente associada à ocupação de tempo livre ou à saúde e bem-estar físico, psíquico e social, respondendo assim às nossas necessidades individuais e sociais contudo estas não são sentidas da mesma forma por todos, variando de acordo com vários fatores como a idade, o género, os contextos culturais e económicos, entre outros. Contudo, de acordo com Serpa (1991) de forma global os jovens revelam motivos semelhantes no seu envolvimento na prática de atividade física.

O quadro 1, adaptado de Pereira (1997) por Cid (2002), demonstra uma síntese de alguns estudos realizados em Portugal com jovens sobre a motivação para a prática desportiva.

Autor(es)	Ano	Amostra	Motivos mais importantes	Motivos menos importantes
Serpa	1992	Jovens dos 10 aos 15 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estar em forma</li> <li>• Melhorar capacidades</li> <li>• Fazer amizades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pretexto para sair de casa</li> <li>• Ser importante</li> <li>• Ter prestígio</li> </ul>
Rego	1995	Jovens estudantes dos 10 aos 16 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estar em forma</li> <li>• Fazer amizades</li> <li>• Divertimento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pretexto para sair de casa</li> <li>• Ser conhecido</li> <li>• Ter prestígio</li> </ul>
Dias	1995	Jovens atletas dos 10 aos 14 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalhar em equipa</li> <li>• Ter atenção</li> <li>• Estar em forma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser conhecido</li> <li>• Ter prestígio</li> <li>• Influência dos pais</li> </ul>
Neves	1996	Jovens estudantes dos 16 aos 21 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estar em forma</li> <li>• Divertimento</li> <li>• Fazer amizades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser importante</li> <li>• Ser conhecido</li> <li>• Ganhar</li> </ul>
Raposo, Igueiredo e Granja	1996	Jovens estudantes dos 10 aos 21 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estar em forma</li> <li>• Fazer amizades</li> <li>• Divertimento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pretexto para sair de casa</li> </ul>
Pereira	1997	Jovens estudantes dos 10 aos 20 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estar em forma</li> <li>• Fazer novas amizades</li> <li>• Divertimento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser importante</li> <li>• Descarregar energias</li> <li>• Pretexto para sair de casa</li> </ul>

**Quadro 1**

Após analisar o Quadro 1 verifica-se, de acordo com Serpa (1991) e Fonseca (1995), que nos diversos estudos os motivos/motivações para a participação na prática desportiva por parte dos jovens são semelhantes, destacando-se nos mais importantes o “estar em forma”, “fazer amizades” e “divertimento”, enquanto que nos menos importantes se destacam o “pretexto para sair de casa”, “ser conhecido”, “ser importante” e “ter prestígio”.

Januário et al. (2012) verificaram que a motivação dos alunos estava associada a um conjunto de variáveis demográficas que variavam em função da idade, do nível de escolaridade e do género. Concluíram que fatores como a motivação para as aprendizagens, o fitness, o trabalho em equipa e a socialização, associados a um clima de motivação intrínseca são fundamentais para que exista motivação para a prática desportiva. Relativamente ao género verificaram que as raparigas apresentam valores menores na motivação referente às aprendizagens técnicas e ao fitness, enquanto que as

motivações associadas ao estatuto social, aos processos de socialização e de libertação de energia ganham importância crescente com a idade e o nível de escolaridade.

Já Raposo, Figueiredo e Granja (1996) citado em Veigas, Catalão, Ferreira & Boto (2009) verificaram diferenças motivacionais para a prática de atividade física em função do género e idade, sendo que os indivíduos do género masculino davam maior ênfase aos fatores relacionados com “Mestria/Condição física” enquanto os do género feminino davam ao fator “Amizade/Divertimento”. Relativamente à idade verificaram que os jovens mais velhos atribuíram maior importância aos aspetos afiliativos e os mais jovens atribuíram maior importância aos aspetos da condição física e mestria.

Veigas et al. (2009) afirma que de forma geral diversos estudos revelam que os principais fatores motivacionais para a prática desportiva nos jovens são a o divertimento, o desenvolvimento de competências, a afiliação e a saúde/forma física, enquanto que os que são mencionados como menos relevantes são a descarga de energias, a realização/estatuto e a influencia de pais e amigos.

## 2. Método

Na sequência da análise da bibliografia apresentada constato que a motivação para a prática desportiva é o resultado de várias influências que vão desde a ambientes, cultura de referência, sistema educativo, às experiências vividas e aos traços subjacentes à própria personalidade, o que me leva à questão de partida deste estudo e colocar outras. Será que o confinamento vivido ao longo deste ano letivo influenciou as “Motivações dos estudantes do ensino básico e secundário para a Educação Física”? E será que estas também se o género ou ano de escolaridade?

A tabela seguinte esquematiza a sequência entre a pergunta de partida para o estudo, as sub-perguntas que surgiram e as hipóteses, objetivos e variáveis das mesmas.

<b>Pergunta de partida</b>	<b>Sub-perguntas</b>	<b>Hipóteses</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Variáveis</b>
Quais são as motivações dos estudantes dos ensinos básico e secundário para a Educação Física?	As motivações de estudantes para a EF variam com o confinamento causado pelo Covid-19?	Estudantes antes e depois do confinamento apresentam diferenças nas motivações.	Analisar a diferença dos tipos de motivação para a EF em função do confinamento. (antes e depois)	Confinamento causado pela pandemia Covid-19
	As motivações de estudantes para a EF variam com o ano de escolaridade (7º ou 11º)?	Estudantes de 7º e 11º apresentam diferenças nas motivações.	Analisar a diferença dos tipos de motivação para a EF em função do ano de escolaridade. (7º ou 11º)	Ano de escolaridade
	As motivações de estudantes para a EF variam com o género (masculino ou feminino)?	Estudantes femininas e masculinos apresentam diferenças nas motivações.	Analisar a diferença dos tipos de motivação para a EF em função do género (masculino ou feminino)	Género

Desta forma procura-se responder às questões acima mencionadas através da análise dos dados e resultados obtidos neste estudo.

Para a análise dos dados, utilizam-se o género e ano de escolaridade como variáveis independentes de forma a determinar a sua influência nos diferentes tipos de motivação na prática física e desportiva e irei comparar os resultados obtidos antes e depois do confinamento.

### 3. Amostra

Participaram na 1ª aplicação do questionário (amostra\_pré-confinamento) 97 alunos de uma escola da região de Coimbra, sendo 37 do género masculino e 60 do feminino, com idades compreendidas entre os 11 e 17 anos e cujos níveis de escolaridade eram 51 do 7º ano e 46 do 11º ano (Curso Científico-Humanísticos de Línguas e Humanidades). Na 2ª aplicação do questionário (amostra\_pós-confinamento), realizada na mesma escola, participaram 89 alunos, 31 do género masculino e 58 do feminino, com idades compreendidas entre os 12 e 18 anos e cujos níveis de escolaridade eram 47 do 7º ano e 42 do 11º ano, também do Curso Científico-Humanísticos de Línguas e Humanidades.

	1ªAplicação (dez. 2020)	2ªAplicação (abr. 2021)
<i>Nº Alunos</i>	97	89
<i>Nº Género Masculino</i>	37	31
<i>Nº Género Feminino</i>	60	58
<i>Idades</i>	11-17	12-18
<i>Nº do 7º ano escolaridade</i>	51	47
<i>Nº do 11º ano escolaridade</i>	46	42

### 4. Instrumentos/ Procedimentos

O instrumento de recolha de dados utilizado para o estudo foi o “Questionário de Motivação para as Atividades Desportivas” (QMAD) validado para a população escolar portuguesa por Serpa e Frias (1991), de forma a determinar as diferenças motivacionais nos alunos de diferente género e ano de escolaridade. Este questionário é composto por 30 itens, agrupados em 6 fatores (Estatuto; Aprendizagem Técnica/Fitness; Influência Extrínseca; Trabalho de Equipa; Libertar Energia; Socialização) de acordo com Januário, Colaço, Rosado, Ferreira & Gil (2012), descrevendo, cada um deles, motivos para a atividade desportiva, aos quais foram atribuídos, numa escala tipo Likert (de 1 a 5), os seguintes níveis: (1 – Nada importante; 2 – Pouco importante; 3 - Importante; 4 – Muito importante; 5 – Totalmente importante).

A aplicação dos questionários foi realizada em dois momentos, a primeira decorreu antes do confinamento, em dezembro de 2020 (amostra\_pré-confinamento) e a

segunda imediatamente após o regresso às aulas presenciais, em abril de 2021 (amostra\_pós-confinamento).

Os alunos utilizaram um link disponibilizado na “Classroom” da disciplina de Educação Física, onde preencheram voluntariamente o questionário, assegurando-se-lhe a respetiva confidencialidade e a garantia da utilização exclusiva dos dados recolhidos para a concretização dos objetivos do estudo.

Os questionários fornecidos (vide Anexo 1) solicitavam alguns dados sociodemográficos como a idade, género, ano de escolaridade, se o aluno praticava desporto federado atualmente, se o aluno já tinha praticado desporto federado e quantas vezes praticava exercício físico/desporto por semana, não contabilizando as aulas de Educação Física. Depois do preenchimento on-line dos questionários, estes ficaram automaticamente disponíveis para tratamento, análise e discussão de resultados.

## **5. Análise estatística**

Os dados foram tratados através do SPSS. Na análise dos dados foi realizada uma análise descritiva onde se calcularam as frequências, percentagens, médias e desvios-padrão de cada componente dos questionários de acordo com as variáveis que pretendíamos estudar. Posteriormente realizou-se a Correlação de Pearson seguida da análise comparativa das variáveis, permitindo estabelecer paralelos entre os tipos de motivação dos alunos, correlacionando-os em função género e ano de escolaridade, nos dois momentos de aplicação distintos (antes e depois do confinamento) O intervalo de confiança utilizado foi de 95% e o nível de significância adotado foi de  $p < \text{ou} = 0,05$ .

## 6. Resultados e Discussão

Após a recolha dos dados e tratamento estatístico dos mesmos, foi efetuada uma análise com o objetivo de recolher informações sobre as motivações mais valorizadas para a prática desportiva, antes e depois do confinamento causado pela pandemia Covid-19, e como variavam em função do género dos alunos, masculino ou feminino, e/ou do seu ano de escolaridade, 7º ou 11º ano. De seguida irão ser apresentados os resultados obtidos e sua discussão para cada um dos aspetos atrás referidos.

No quadro 2 “Análise descritiva em função dos itens do QMAD” (vide Anexo 2) está apresentada a análise descritiva da totalidade das questões do QMAD respondidas pelos sujeitos da 1ª e 2ª aplicação do mesmo, é possível verificar o valor médio das respostas a cada um dos itens, sendo que de acordo com a escala de importância do QMAD, os valores 4 e 5 representam, motivos totalmente ou muito importantes, enquanto que os valores inferiores a 3 indicam-nos motivos pouco ou nada importantes. De acordo com o mesmo verifica-se que os principais motivos para a prática desportiva são “Trabalhar em Equipa”, “Fazer Exercício”, “Espírito de Equipa”, “Estar em Boa Condição Física” e “Divertimento”. Já os motivos menos importantes foram apontados como “Ganhar”, “Ter Emoções Fortes”, “Receber Prémios”, “Entrar em Competição”, “Ter a sensação de ser importante”, “Ser Conhecido” e “Ser Reconhecido e Ter Prestígio”.

Estes resultados vão ao encontro dos obtidos por Veigas et al. (2009) que conclui que principais motivos para a prática desportiva são “estar em boa condição física”, “atingir um nível desportivo mais elevado” e “manter a forma”, já os menos importantes são “ser conhecido”, “ter a sensação de ser importante” e “pretexto para sair de casa”. Conclui assim que os motivos de cariz intrínseco são os que mais contribuem para que os jovens se envolvam no desporto enquanto que motivos menos importantes estão relacionados com as recompensas que a prática pode proporcionar e influências externas ao sujeito, ou seja têm um carácter predominantemente extrínseco.

**Quadro 2 – Análise descritiva das variáveis dependentes (QMAD)**

	<i>QMAD</i>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Skewness</b>	<b>Kurtosis</b>
<i>Amostra pré-confinamento</i>	Estatuto	3,58	1,10	0,112	- 0,600
	Aprendizagem Técnica	4,38	0,545	- 0,914	0,213
	Influência Extrínseca	3,87	0,713	- 0,601	0,037
	Trabalho de Equipa	4,46	0,695	- 1,891	4,277
	Libertar Energia	3,84	0,643	- 0,234	- 0,513
	Socialização	4,45	0,618	- 1,465	3,271
<i>Amostra pós-confinamento</i>	Estatuto	<b>2,90</b>	1,022	-,103	-0,813
	Aprendizagem Técnica	4,28	0,687	-1,468	3,009
	Influência Extrínseca	3,73	0,933	-1,075	0,933
	Trabalho de Equipa	4,46	0,821	-2,342	6,442
	Libertar Energia	3,93	0,736	-0,909	0,873
	Socialização	4,50	0,575	-1,135	0,600

No quadro 2 podemos verificar, através da análise descritiva, que na “Amostra pré-confinamento” estamos perante uma amostra maioritariamente com distribuição normal, uma vez que os valores de Skewness (assimetria) e Kurtosis (achatamento) se encontram dentro do intervalo considerado para uma distribuição normal] -1,1 [, à exceção de dois fatores na amostra (“Trabalho de Equipa” e “Socialização”). Na “Amostra pós-confinamento” o mesmo não se verifica uma vez que os fatores “Aprendizagem Técnica”, “Influência Extrínseca”, “Trabalho de Equipa” e “Socialização” não se encontram dentro do intervalo considerado para uma distribuição normal, contudo, tendo em conta a dimensão reduzida da nossa amostra, os dados foram estudados como seguindo uma distribuição normal.

Verifica-se então que as motivações mais valorizadas para a prática desportiva, em ambas as amostras, estão relacionadas com a “Aprendizagem Técnica”, o “Trabalho de Equipa” e a “Socialização”. Pelo contrário “Libertar Energia”, a “Influência Extrínseca” e principalmente o “Estatuto” já revelam valores médios mais baixos não tendo tanta influência nas motivações para a prática desportiva. Na “Amostra pós-confinamento” a “Socialização” surge como o fator mais valorizado, algo que não aconteceu com os resultados obtidos na 1ª aplicação do questionário.

Os resultados parecem acompanhar a tendência de estudos já efetuados: um estudo de Januário et al. (2012) que teve como objetivo relacionar os motivos para a prática desportiva com as características dos alunos (género, idade e nível de escolaridade), estudo desenvolvido na área da Grande Lisboa e contava com um amostra de 1016 alunos,

confirmou que as motivações mais valorizadas para a prática desportiva foram a “Aprendizagem Técnica/Fitness” e “Trabalho de Equipa” e a menos valorizada foi o “Estatuto”.

**Quadro 3 – Análise comparativa da variável dependente (QMAD) em função do género**

		<i>QMAD</i>	Masculino M ± DP	Feminino M ± DP	t	P
<i>Amostra pré-confinamento</i>	Estatuto		3,82 ± 1,03	3,44 ± 1,13	1,68	0,096
	Aprendizagem Técnica		4,47 ± 0,52	4,33 ± 0,56	1,22	0,226
	Influência Extrínseca		4,00 ± 0,72	3,78 ± 0,70	1,46	0,147
	Trabalho de Equipa		4,50 ± 0,81	4,44 ± 0,62	0,35	0,727
	Libertar Energia		3,87 ± 0,70	3,81 ± 0,61	0,46	0,643
	Socialização		4,60 ± 0,53	4,36 ± 0,66	1,90	0,060
<i>Amostra pós-confinamento</i>	Estatuto		2,94±0,95	2,88±1,07	0,27	0,788
	Aprendizagem Técnica		4,40±0,55	4,21±0,75	1,26	0,212
	Influência Extrínseca		3,78±1,00	3,70±0,90	0,42	0,673
	Trabalho de Equipa		4,46±1,02	4,47±0,70	-0,02	0,986
	Libertar Energia		3,92±0,65	3,93±0,78	-0,04	0,970
	Socialização		4,54±0,57	4,48±0,58	0,43	0,671

No quadro 3 podemos verificar que, através da média e do desvio padrão, que as motivações relacionadas com o “Trabalho de Equipa” e “Libertar Energia” são idênticos em ambos os géneros, em ambas as amostras. As motivações relacionadas com a “Aprendizagem Técnica”, a “Influência Extrínseca”, o “Estatuto” e a “Socialização” tem maior ênfase no género masculino. Através do Test – T verificamos que o tipo de género, masculino ou feminino, não evidencia diferenças estatísticas significativas em nenhum dos momentos de aplicação do QMAD, antes ou depois do confinamento.

Januário et al. (2012) também verificou que os aspetos que assumem maior importância, para ambos os géneros, são a “Aprendizagem Técnica/Fitness” e o “Trabalho de Equipa”, contudo o género feminino apresentava valores médios mais baixos na “Aprendizagem Técnica/Fitness”, na “Influência Extrínseca” e o “Estatuto”, resultados que também vão encontro de os expostos no quadro 3.

Casqueiro et al. (2015) conclui que o género masculino, comparativamente ao género feminino, está mais motivado para prática desportiva, principalmente nos fatores relacionados com o estatuto social, a competição focada nos resultados e a performance desportiva, visibilidade e ainda no que diz respeito à “afiliação geral”, o que corrobora

com os resultados obtidos, uma vez que se verifica que as motivações relacionadas com o “Estatuto” e a “Socialização” tem maior ênfase no género masculino.

Costa et al. (2020) verificou que estas tendências também se mantêm durante o período de confinamento uma vez que a prevalência da prática de atividade física continuou a ser maior em indivíduos do género masculino, não parecendo que havendo as medidas de distanciamento social tenham influência neste aspeto.

**Quadro 4 – Análise comparativa da variável dependente (QMAD) em função do ano de escolaridade**

	<i>QMAD</i>	7º M ± DP	11º M ± DP	t	P
<i>Amostra pré- confinamento</i>	Estatuto	3,59 ± 1,05	3,58 ± 1,17	0,23	0,981
	Aprendizagem Técnica	4,53 ± 0,49	4,22 ± 0,57	2,86	0,005
	Influência Extrínseca	4,06 ± 0,66	3,65 ± 0,72	2,91	0,004
	Trabalho de Equipa	4,70 ± 0,43	4,20 ± 0,83	3,64	< 0,001
	Libertar Energia	3,90 ± 0,60	3,76 ± 0,69	1,08	0,284
	Socialização	4,59 ± 0,50	4,30 ± 0,71	2,31	0,023
<i>Amostra pós- confinamento</i>	Estatuto	3,00±0,96	2,79±1,09	1,004	0,318
	Aprendizagem Técnica	4,50±0,55	4,02±0,74	3,474	0,001
	Influência Extrínseca	4,04±0,57	3,38±1,13	3,439	0,001
	Trabalho de Equipa	4,74±0,478	4,15±0,99	3,510	0,001
	Libertar Energia	3,96±0,72	3,90±0,77	,386	0,700
	Socialização	4,70±0,45	4,27±0,62	3,505	0,001

No quadro 4 podemos verificar que, através da média e do desvio padrão, que as motivações relacionadas com o “Estatuto” são idênticas em ambos os anos de escolaridade na “Amostra pré-confinamento”, enquanto que a “Aprendizagem Técnica”, a “Influência Extrínseca”, o “Libertar Energia”, a “Socialização” e principalmente o “Trabalho de Equipa” têm maior ênfase no 7º ano em ambas as amostras. Através do Test – T verifica-se que o as motivações relacionadas com a “Aprendizagem Técnica”, a “Influência Extrínseca”, o “Trabalho de Equipa” e a “Socialização” apresentam diferenças estatísticas significativas tanto antes como depois do confinamento.

Estes resultados são corroborados pelo estudo de Januário et al. (2012) que conclui que existiam diferenças em função dos níveis de ensino, pois à medida que aumentava a idade dos alunos, verificava-se uma diminuição do valor de importância atribuída à “Influência Extrínseca” e ao “Trabalho de Equipa”, contudo registava-se um aumento do

valor de importância atribuída ao “Estatuto”, “Socialização” e “Libertação de Energia” o que não se verificou nos resultados obtidos. Segundo o estudo de Januário et al. (2012) verificou-se que as motivações para a prática desportiva, são significativamente diferentes em função do ciclo de escolaridade dos alunos, assim, os alunos do ensino secundário apresentaram valores médios mais baixos, quando comparados com os dois ciclos de ensino básico. Outro estudo, de Couto & Mourão (2012), citado por Cabrita, F.; Santos, M.; Melo, P.; Ferreira, V. & Biscaia, R. (2015), relativo às diferenças existentes entre alunos de diferentes níveis de ensino, básico e secundário, e a sua valorização da importância da disciplina de Educação Física, verificou que, de forma geral, os alunos do ensino básico dão uma maior importância aquela disciplina e estão mais motivados para a prática que os alunos do secundário.

## 7. Conclusões

O principal objetivo do trabalho foi perceber quais as motivações dos estudantes do ensino básico e secundário para a Educação Física antes e depois do confinamento, causado pela pandemia Covid-19 durante o ano escolar 2020/21, se as mesmas variavam em função do género, masculino ou feminino, e posteriormente se também variavam em função do ano de escolaridade, 7º ou 11º.

Através dos resultados obtidos verificou-se que, em ambos os momentos, os principais motivos para a prática desportiva são “Trabalhar em Equipa”, “Fazer Exercício”, “Espírito de Equipa”, “Estar em Boa Condição Física” e “Divertimento”, enquanto que os menos importantes são “Ganhar”, “Ter Emoções Fortes”, “Receber Prémios”, “Entrar em Competição”, “Ter a sensação de ser importante”, “Ser Conhecido” e “Ser Reconhecido e Ter Prestígio”, ou seja, verifica-se que os motivos de cariz intrínseco são os que mais contribuem para que os jovens se envolvam no desporto enquanto que motivos menos importantes estão relacionados com motivos de cariz extrínseco.

Dos seis fatores do “Questionário de Motivação para as Atividades Desportivas” (QMAD) verificou-se também, em ambas as amostras, que as motivações mais valorizadas para a prática desportiva estão relacionadas com a “Aprendizagem Técnica”, o “Trabalho de Equipa” e a “Socialização”, enquanto que o “Libertar Energia”, a “Influência Extrínseca” e “Estatuto” não têm tanta influência na mesma.

Relativamente à motivação para a prática desportiva em função do género não se verificou diferenças estatísticas significativas, tanto no primeiro momento de aplicação como no segundo, contudo dos (6) fatores do QMAD a “Aprendizagem Técnica”, a “Influência Extrínseca”, o “Estatuto” e a “Socialização” têm maior ênfase no género masculino

Já na motivação para a prática desportiva em função do ano de escolaridade, também tanto antes como depois do confinamento, verifica-se diferenças estatísticas significativas nas motivações relacionadas com a “Aprendizagem Técnica”, a “Influência Extrínseca”, o “Trabalho de Equipa” e a “Socialização” tendo maior ênfase no 7º ano do que no 11º.

Em suma, os resultados, apesar de não serem muito significativos, parecem acompanhar estudos já efetuados ao redor desta problemática da motivação, suas teorias e correlação com a prática desportiva e/ou Educação Física. Os estudos já efetuados, centrados nos motivos para a prática desportiva, parecem indicar que os motivos mais

importantes estão mais relacionados com fatores intrínsecos como manter a forma, estar em boa condição física e prazer e divertimento, ao invés os menos importantes estão mais relacionados com fatores extrínsecos como as recompensas que a prática pode proporcionar e as influências externas ao sujeito. De forma geral também são vários os estudos que apontam que o gênero masculino está mais motivado para prática desportiva, principalmente nos fatores relacionados o estatuto social e as influências extrínsecas para a prática. Relativamente ao ano de escolaridade, de forma global, considera-se que com o aumento da idade existe uma diminuição da motivação para o trabalho de equipa e para a influência de terceiros sobre a motivação para a prática e que os alunos do ensino básico dão uma maior importância aquela disciplina e estão mais motivados para a prática que os alunos do secundário.

Os resultados obtidos antes e depois do confinamento relativamente às motivações para a prática de Educação Física mantiveram-se idênticos, contudo o fator “Socialização” foi o que teve maior predominância na “Amostra\_pós-confinamento”, algo que não aconteceu na 1ª aplicação, contudo as diferenças não foram significativas, parecendo que as medidas de distanciamento social não influenciaram os tipos de motivações para a prática desportiva.

Para novos estudos relacionados com a motivação para a prática desportiva e/ou de Educação Física, considero fulcral que a amostra seja muito mais representativa e que sejam utilizados mais que um tipo de questionário de forma a que os resultados obtidos tenham ainda mais validade.

## 8. Referências

- Balbinotti, M. A. A., Gonçalves, G. H. T., Klering, R. T., Wiethaeuper, D., & Balbinotti, C. A. A. (2015). Perfis motivacionais de corredores de rua com diferentes tempos de prática. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 37(1), 65-73
- Berleze, A.; Vieira, L. F.; Krebs, R. J. (2002) Motivos que levam crianças para a prática de atividades motoras na escola. *Revista da Educação Física/UEM*, Maringá, 13(1), 99-107.
- Brito, A. (1994). *Psicologia do Desporto*. Lisboa: Edições Omniserviços
- Brito, L. M. S., Boguszewski, M. C. da S., Souza, M. T. R. de., Martins, F., Mota, J., & Leite, N. (2020). Indoor physical activities, eating and sleeping habits among school adolescents during COVID-19 pandemic. *Revista Brasileira De Atividade Física & Saúde*, 25, 1–6.
- Cabrita, F.; Santos, M.; Melo, P.; Ferreira, V. & Biscaia, R. (2015). Motivação para o Desporto em Atletas Jovens [Motivation for Sports in Young Athletes] - Comunicação póster apresentada no I Congresso Internacional de Actividade Física (ICIAF) – In *Revista Psicologia do desporto e Exercício*, Abordagens Académicas de Investigação, ESE- IPC Branco, Idanha-a-Nova: CM Idanha-a-Nova., 135-143.
- Carvalho, A., Soares, J., Monteiro, R., Vieira, S. & Gonçalves, F. (2013). Motivos que levam à Prática de desporto escolar. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 1 (2), 243-252.
- Carvalho, AFM de., & Sousa, GG de. (2021). Os efeitos psicológicos do distanciamento social causado pelo novo Coronavirus em estudantes universitários. *Research, Society and Development*, 10 (8).
- Casqueiro, A., Bejan, B., G., Correia, P., Barrento, R., Gama. (2015). A relação entre o género e motivação para a prática de atividades desportivas. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.

- Cid, L. (2002). Alteração dos motivos para a prática desportiva das crianças e jovens. Escola Superior de Educação - Dep. Ciências do Desporto e Educação Física da Guarda.
- Costa, C. L. A., Costa, T. M., Barbosa Filho, V. C., Bandeira, P. F. R., & Siqueira, R. C. L. (2020). Influência do distanciamento social no nível de atividade física durante a pandemia do COVID-19. *Revista Brasileira De Atividade Física & Saúde*, 25, 1–6.
- DGS (2020) React-Covid: INQUÉRITO SOBRE ALIMENTAÇÃO E ATIVIDADE FÍSICA EM CONTEXTO DE CONTENÇÃO SOCIAL. Direção-Geral da Saúde. Lisboa. Portugal
- Ferreira, F. (2005). *O Local em Educação: animação, gestão e parceria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hagerty, S. L., & Williams, L. M. (2020). The impact of COVID-19 on mental health: The interactive roles of brain biotypes and human connection. *Brain, Behavior, & Immunity -Health*, 5, 100078.
- Januário, N.; Colaço, C.; Rosado, A.; Ferreira, V & Gil, R. (2012). Motivação para a Prática Desportiva nos Alunos do Ensino Básico e Secundário: Influência do Género, Idade e Nível de Escolaridade. *Motricidade*, 8 (4), 38-51 [©FTCD/FIP-MOC. Doi: 10.6063/motricidade.8(4).1551]
- Kohls, E., Baldofski, S., Moeller, R., Klemm, S.-L., & Rummel-Kluge, C. (2021). Mental Health, Social and Emotional Well-Being, and Perceived Burdens of University Students During COVID-19 Pandemic Lockdown in Germany. *Frontiers in Psychiatry*, 12.
- Machado, R., Fonseca, D., Medeiros, F., & Fernandes, N. (2020). Educação Física em tempos de distanciamento social: panorama, desafios e enfrentamentos curriculares. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, 26, e26081.
- Molanorouzi, K., Khoo, S., & Morris, T. (2015). Motives for adult participation in physical activity: type of activity, age, and gender. *BMC public health*, 15(1), 66.

- Monteiro, D., Moutão, J., Baptista, P., & Cid, L. (2014). Clima motivacional, regulação da motivação e percepção de esforço dos atletas no futebol. *Motricidade*, 10(4), 94-104
- Moreno-Murcia, J. A., Gimeno, E. C., Hernández, E. H., Belando Pedreño, N., & Marín, J. J. R. (2013). Motivational profiles in physical education and their relation to the Theory of Planned Behavior. *Journal of sports science & medicine*, 12(3), 551.
- Pereira, J. (1997). *As motivações e a prática desportiva: Motivos para a prática e não prática desportiva*. Porto: FCDEF.
- Pereira, P. (2003). *Estudo da Motivação para a Prática Desportiva evidenciada por jovens desportistas pertencentes à modalidade de ginástica considerando dois contextos diferentes: Competição e Demonstração*. Dissertação de Mestrado, não-publicada. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa
- Raiol, R. (2020). *Exercícios físicos, saúde e COVID-19: COVID-19: Saúde da Mente e do Corpo*. Boa Vista: Editora UFRR, 5,101-13.
- Roseiro, P. & Ferreira, V (2006). Perfil Motivacional em Jogadores de Ténis Portugueses. *Lusíada – Psicologia*. Lisboa: Universidade Lusíada de Lisboa, 1 (3/4), 217-240.
- Samulski, D. (1992). *Psicologia do Esporte*. Belo Horizonte: Imprensa Universitária/UFMG.
- Teixeira, E., Müller, M. & Silva, J. (2004). *Crenças Pessoais e Qualidade de Vida*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- UNESCO (2020). COVID-19 impact on education.
- Vallerand, R.J, Deci, E.L. & Ryan, R. M. (1987). Intrinsic motivation in sport. In K.B. Pandolf (Ed.), *Exercise and sport Sciences Reviews*. New York: MacMillan Publishing Company, 15, 389-425.
- Veigas, J., Catalão, F., M., Ferreira, S., Boto. (2009). *Motivação para a Prática e Não Prática No Desporto Escolar*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Vieira, M. & Silva, C. (2020). A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. *Revista Brasileira de Informática na Educação – RBIE*

## 9. Anexos

### Anexo 1 – QMAD

Questionário de Motivação para as Atividades Desportivas (QMAD)

	1 Nada importante	2 Pouco importante	3 Importante	4 Muito importante	5 Totalmente importante
1. Melhorar as capacidades técnicas					
2. Estar com os amigos					
3. Ganhar					
4. Descarregar energias					
5. Viajar					
6. Manter a forma					
7. Ter emoções fortes					
8. Trabalhar em equipa					
9. Influência da família ou de outros amigos					
10. Aprender novas técnicas					
11. Fazer novas amizades					
12. Fazer alguma coisa em que se é bom					
13. Libertar tensão					
14. Receber prémios					
15. Fazer exercício					
16. Ter alguma coisa para fazer					
17. Ter ação					
18. Espírito de equipa					
19. Pretexto para sair de casa					
20. Entrar em competição					
21. Ter a sensação de ser importante					
23. Atingir um nível desportivo mais elevado					
24. Estar em boa condição física					
25. Ser conhecido					
26. Ultrapassar desafios					
28. Ser reconhecido e ter prestígio					
29. Divertimento					
30. Prazer na utilização das instalações e material desportivo					

Anexo 2 – Análise descritiva em função dos itens do QMAD

<b>QMAD</b>	<b>Amostra_pré-confinamento</b>			<b>Amostra_pós-confinamento</b>		
	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>
<i>1 – Melhorar as capacidades técnicas</i>	97	4,20	,799	89	4,19	,928
<i>2 – Estar com Amigos</i>	97	4,40	,886	89	4,51	,771
<i>3 - Ganhar</i>	97	3,24	1,116	89	3,15	1,082
<i>4 – Descarregar Energias</i>	97	3,93	,881	89	4,01	,935
<i>5 - Viajar</i>	97	3,99	1,036	89	3,69	1,311
<i>6 – Manter a Forma</i>	97	4,46	,723	89	4,44	,852
<i>7 – Ter Emoções Fortes</i>	97	3,38	1,035	89	3,40	1,125
<i>8 – Trabalhar em Equipa</i>	97	4,58	,672	89	4,58	,864
<i>9 – Influência da família ou de Outros Amigos</i>	97	3,72	1,058	89	3,55	1,306
<i>10 – Aprender Novas Técnicas</i>	97	4,37	,740	89	4,28	,953
<i>11 - Fazer Novas Amizades</i>	97	4,23	1,036	89	4,30	1,005
<i>12 – Fazer Alguma Coisa onde se é Bom</i>	97	4,35	,778	89	4,28	,988
<i>13 – Libertar Tensão</i>	97	4,20	,874	89	4,37	,858
<i>14 – Receber Prémios</i>	97	3,05	1,193	89	2,87	1,316
<i>15 – Fazer Exercício</i>	97	4,54	,630	89	4,44	,656
<i>16 – Ter Alguma Coisa onde se é bom</i>	97	4,30	,831	89	4,20	1,013
<i>17 – Ter Ação</i>	97	4,19	,782	89	4,11	,959
<i>18 – Espírito de Equipa</i>	97	4,59	,760	89	4,51	,906
<i>19 – Pretexto para sair de casa</i>	97	3,76	1,214	89	3,67	1,286
<i>20 – Entrar em Competição</i>	97	3,22	1, 192	89	3,15	1,386
<i>21 – Ter a sensação de ser importante</i>	97	3,05	1,193	89	2,96	1,381
<i>22 - Pertencer a um grupo</i>	-	-	-	89	3,64	1,316
<i>23 – Atingir um Nível Desportivo Mais Elevado</i>	97	4,00	1,080	89	3,81	1,176
<i>24 – Estar em Boa Condição Física</i>	97	4,61	,622	89	4,53	,785
<i>25 – Ser Conhecido</i>	97	2,88	1,252	89	2,42	1,176
<i>26 – Ultrapassar Desafios</i>	97	4,49	,752	89	4,25	1,100
<i>27 - Influência dos treinadores</i>	-	-	-	89	3,60	1,268
<i>28 – Ser Reconhecido e Ter Prestígio</i>	97	3,19	1,102	89	2,88	1,313
<i>29 - Divertimento</i>	97	4,66	,610	89	4,56	,916
<i>30 – Prazer na Utilização das Utilizações Desportivas</i>	97	4,11	,911	89	4,08	1,089

## CONCLUSÃO

O presente relatório teve como principal objetivo analisar e refletir acerca das práticas pedagógicas e atividades desenvolvidas ao longo do Estágio Pedagógico, etapa fulcral para a nossa formação inicial.

Ao longo deste processo há que destacar o papel dos nossos orientadores, Professor Doutor Ivo Rego, escola, e Professor Doutor Bruno Rosa, faculdade, foram eles que, através de uma crítica reflexiva e construtiva, nos permitiram transitar do pensamento académico para o pensamento pedagógico, não nos limitando a um pensamento centrado no professor e conhecimento disciplinar mas também direcionando-o para as diferentes características e necessidades dos alunos, tornando o processo ensino-aprendizagem muito mais eficaz.

A competência do professor não se desenvolve por sobreposição, mas sim por integração entre o saber académico, o saber prático e o saber transversal, desta forma somente adotando uma atitude reflexiva acerca das nossas práticas pedagógicas, procurando continuamente formas de melhorar processo de aprendizagem dos alunos, conseguimos tornar-nos melhores profissionais.

O Estágio Pedagógico realizado nas suas quatro grandes áreas também nos ofereceu uma formação multidisciplinar fundamentada no conhecimento da matéria a ensinar, no conhecimento de pedagogia, nas competências para guiar e apoiar alunos e na compreensão das dimensões sociais e culturais da educação, o que nos permitiu, à medida que iam surgindo diferentes desafios, responder às dificuldades individuais de cada aluno, numa perspetiva inclusiva, onde através da sua componente prática, fundamentada numa base científica, adquirimos competência para sermos profissionais reflexivos e simultaneamente gestores do todo o processo ensino-aprendizagem.

Esta fase representou a conclusão da nossa formação inicial, contudo cientes de que a profissão de docente exige uma formação contínua ao longo da carreira que resulte num elemento construtivo para a nossa prática profissional, fundamentada numa análise problematizada da nossa prática pedagógica com base na investigação e cooperação com outros professores.

Com o término desta etapa ficamos cientes de que o caminho para o nosso desenvolvimento profissional passar por procurar constantemente novo conhecimento com o objetivo, de através de uma atitude reflexiva e cooperativa, melhorar as minhas práticas pedagógicas e por consequência melhorar o ensino e as aprendizagens dos alunos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Aranha, A. (2004). *Organização, Planeamento e Avaliação em Educação Física*. UTAD. Vila Real.
- Araújo, Rui. (2017). A aprendizagem dos alunos e as dinâmicas operantes no seio das equipas no Modelo de Educação Desportiva: Evidências da investigação e direções futuras. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 39-47.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física*. Porto: FADEUP, 33-52.
- Bom, L., Conta, F., Jacinto, J., Cruz, S., Pedreira, M., Rocha, L., Rocha, L., Mira, J., Carvalho, L. (2001). *Programa Nacional de Educação Física*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bordón, T. (2006). *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y Procedimientos*. Madrid: Arco Libros.
- Broadfoot, P., Daugherty, R., Gardner, J., Harlen W., James M. & Stobart, G. (2002). *Assessment for learning: 10 Principles*.
- Caires, S. (2001). Vivências e perceções do estágio no Ensino Superior. Braga: Universidade do Minho, Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino/Aprendizagem – Apontamentos U.M.
- Campos, M.J. (2017). CRIE ... Porque todas as crianças precisam de brincar!. *Revista Desporto e Atividade Física para Todos*, 5(1):22-28.
- Carreiro da Costa, F. (1996). Formação de Professores: objetivos, conteúdos e estratégias. *Formação de Professores em Educação Física: Conceções, Investigação, Prática*. Lisboa: Edições FMH, 9-36.

- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Sociedade Portuguesa da Educação Física*, 10, 135-151.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF*, 10/11, 135/51.
- Costa, F. C. d. (2002). Formação de professores: Perfil e competências do professor de educação física. *Cultura e contemporaneidade na Educação Física e no Desporto. E agora?*. São Luís do Maranhão: Associação Prata da Casa.
- Costa, J. (2015). O trabalho coletivo no departamento de educação física e a gestão da ecologia das aulas - a integração da agenda social dos alunos nas decisões de planeamento e ação dos professores. Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa.
- Cunha, A. C. (2008). *Ser professor: bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Favinha, M. (2006). A Direção de Turma e a Mediação: A Coordenação da Gestão Curricular nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. Tese de doutoramento. Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação.
- Fernandes, Domingos. (2004). *Avaliação das Aprendizagens: uma agenda, muitos desafios*. Texto Editora, 3.
- Ferreira, J.P. & Campos, M.J. (2002). Ensino Integrado em Educação Física: Textos de apoio. FCDEF-UC.
- Filus, J., Pereira, V., & Lima, S. (2004). A Educação Física e o processo inclusivo: as inter-relações discentes. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*.
- Glock, R., & Goldim, J. (2003). Ética Profissional é Compromisso Social. Goiânia - Brasil: Andrade-Comunicação e treinamento empresarial.
- Gonçalves, D. & Nogueira, I.C. (2015). A formação inicial de professores da Educação Básica como processo de (re)configuração de conceções sobre Matemática. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 6, 180-182.

- Gonçalves, M. (2018) A importância da formação inicial dos Professores de Ed. Física, para uma verdadeira Escola Inclusiva - Análise dos planos de estudo dos cursos reconhecidos como habilitação para a docência da disciplina de Ed. Física. Faculdade de Desporto. Universidade do Porto
- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7(3), 401-421.
- Macedo, S. & Caetano, A. (2020). A formação ética profissional docente: significados, trajetórias e modelos. *Revista Exitus*, Santarém/PA, 10, 1-30.
- Magalhães, M. (2018). Relatório final de Estágio realizado na Escola Secundária de Caneças, com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Lisboa: FMH.
- Marques, A. (2004). “O ensino das atividades físicas e desportivas – fatores determinantes de eficácia”. *Revista Horizonte*, XIX (111), 24-27.
- Mesquita, I. (1997). *A pedagogia do treino: a formação em jogos desportivos coletivos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Metzler, M. (1979). The measurement of academic learning time in Physical Education. Doctoral Dissertation. Ohio State University
- Nobre, P. (2015). Avaliação das aprendizagens no ensino secundário: conceções práticas e usos. Tese de doutoramento em Ciências do Desporto e Educação Física na especialidade de Ciências da Educação Física.
- Pacheco, J. A. (1995). *O pensamento e a ação do professor*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, F., Mesquita, I., & Graça, A. (2010). Research on pedagogic effectiveness in sport teaching. *Journal of Physical Education*, 21(1), 147-160.
- Pieron, M. (1993). *Enseigner l'éducation physique et sportive*. Clermond-Ferrand, France: AFRAPS.
- Piéron, M. (1996). *Formação de Professores. Aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Edições FMH.

- Piéron, M. (1999) Para una enseñanza eficaz de las actividades físicas deportivas. Barcelona, INDE. Publishing Company.
- Quina, J. N. (2009). A organização do processo de ensino em Educação Física. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança
- Rey, F.G. (1995). *Comunicación, Personalidad y Desarrollo*. Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ribeiro-Silva, E., Amorim, C., & Cisternas, C. (2019). A relação afetiva professor-aluno como parte da construção da identidade profissional docente. *Prática pedagógica supervisionada em Educação física III*. Coimbra: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física - Universidade de Coimbra.
- Ribeiro-Silva, E.; Fachada, M.; Nobre, P. (2020), Prática Pedagógica Supervisionada em Educação Física IV – 2020/2021. Coimbra: FCDEF-UC. ISBN: 978-989-54639-8-5
- Rink, J. (1985). *Teaching Physical Education For Learnig*. St. Louis: Mosby, 1.
- Rolim, R. (2013). Revisitar o baú de orientador de estágio: indagações, reflexões e retalhos sobre a supervisão do estágio profissional. *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física*. Porto: FADEUP, 55-83
- Rosado, A. & Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do Desporto*. Edições FMH. Cruz Quebrada.
- Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Moutainn View. Mayfield Publishing Company
- Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Mayfield
- Siedentop, D. (2008). Aprender a ensinar la educación física. *Colección Educación Física* (2º ed.). Barcelona: INDE.
- Silva, E. (2012). Didática da Educação Física – Material de Apoio da unidade curricular. FCDEF-UC.

Soares, C. (2007). A auto-avaliação em línguas estrangeiras: Conceções e práticas dos professores. (Dissertação de mestrado). Braga. Universidade do Minho.

Teixeira, E. (2015). A autoavaliação como um instrumento para o desenvolvimento da autonomia do aluno. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Teixeira, E., Müller, M. & Silva, J. (2004). Crenças Pessoais e Qualidade de Vida. Porto Alegre: EDIPUCRS.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE 1 – Mapa de Ocupação dos Espaços

### MAPA DE OCUPAÇÃO DOS ESPAÇOS | 1º PERÍODO

		2º				3º				4º				5º				6º			
		POLI	EX-F	GIN	EX-B																
08:00	08:50	11B		8D	12G			10G		7B		11C		9B	11H	9C			10F		
08:55	09:45	11B	8B	8C	12G	11H		10G		12G	8A	11C		9B	11H	9C		7C	10F		
10:00	10:50	11E		9D	12D	11H	11A	10E	9A	7E	9D	10B		12C	7A	8B	12B	7C	10C	10D	
10:55	11:45	11E		9D	12D	7C	11A	10E	9A		7D	10B		12C	7A	8B	12B	7B	10C	10D	
11:55	12:45	11C	10D	8A	12F		9B	11D		10F	11F	11B		11E	11G	9A	12A	7B	8D	10B	
12:50	13:40	11C	10D	8A	12F	7A		11D	9C	10F	11F	11B		11E	11G		12A		8D	10B	
14:45	15:35	7E		7D		12C		12B		12D				10A	12E	8C		10G			
15:45	16:35	7E		7D		10C		12A		12F				10A	12E	8C		10G		11F	
16:40	17:30	11G				10C		10A						11A	10E	11D				11F	
17:40	18:30	11G				12E		10A						11A	10E	11D					
18:35	19:25																				

OBS: ROTAÇÕES DE 2 OU 3 PROFESSORES O ESPAÇO EXTERIOR É O EX-F+EXT-B

- Prof1
- Prof2
- Prof3
- Prof4
- Prof5
- Prof6
- Prof7
- Prof8



#### Rotações 3 Profs

1º	17 de Setembro a 11 de Dezembro (12 semanas)
2º	14 de Dezembro a 19 Março (12 semanas)
3º	6 de Abril a 9/15 junho (11 semanas)

#### Rotações 2 Profs

1º	A mesma rotação de 4 professores
2º	A mesma rotação de 4 professores

#### Rotações 4 Profs

1º	17 de Setembro a 20 de Novembro (9 semanas)
2º	23 de Novembro a 29 de Janeiro (8 semanas)
3º	1 de fevereiro a 9 de abril (9 semanas)
4º	12 de abril a 9/15 junho (9 semanas)



### APÊNDICE 3 – Extensão e Sequência de Conteúdos

EXTENSÃO E SEQUENCIA DE CONTEUDOS													
BASQUETEBOL													
MES		ABRIL				MAIO							
DIA DA SEMANA		3ª		3ª		3ª		3ª		3ª		3ª	
DIA		20		27		4		11		18		25	
NUMERO DA AULA		74	75	77	78	80	81	83	84	86	87	89	90
NUMERO DA AULA UD		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
NÍVEL INTRODUCÃO	Equadra-se ofensivamente com bola.	AI/I	AI/I	E	E	E	E	C	C	C	C	AF	AF
	Dribla se tem espaço livre.	AI/I	AI/I	E	E	E	E	C	C	C	C	AF	AF
	Realiza lançamento na passada ou parado.	AI/I	AI/I	E	E	E	E	C	C	C	C	AF	AF
	Realiza desmarcações.	AI/I	AI/I	E	E	E	E	C	C	C	C	AF	AF
	Participa no ressalto.					I	I	E	E	C	C	AF	AF
NÍVEL ELEMENTAR	Participa no ressalto defensivo, reagindo ao lançamento, colocando-se entre o seu adversário directo e o cesto.					I	I	E	E	C	C	AF	AF
	Passa a um companheiro que lhe garante linha de passe ofensiva.			I	I	E	E	E	E	C	C	AF	AF
	Progredir em drible, preferencialmente pelo corredor central, para finalizar ou abrir linha de passe.			I	I	E	E	E	E	C	C	AF	AF
	Sem bola, desmarca-s ou aclara para o cesto.			I	I	E	E	E	E	C	C	AF	AF
	Lança utilizando o lançamento na passada ou de curta distância de acordo com a acção do defesa.			I	I	E	E	E	E	C	C	AF	AF

Legenda	
AFI	Avaliação Formativa Inicial
I	Introdução
E	Exercitação
C	Consolidação
AS	Avaliação Sumativa

## APÊNDICE 4 – Plano de Aula

Plano de Aula			
Professor(a): Rafael Marques		Data: 04/5/2021	Hora: 8:55
Ano/Turma: 11º H	Período: 3º Período	Local/Espaço: Exterior Basquetebol	
Nº da aula: 80 e 81	U.D.: Basquetebol	Nº de aula: 5 e 6	Duração da aula: 100'
Nº de alunos previstos: 22		Nº de alunos dispensados:	
Função didática: Exercitação			
Recursos materiais: Bolas de basquetebol, cones, sinalizadores e coletes			
Objetivos da aula: Exercitação do drible, passe, lançamento na passada e em apoio. Introdução dos comportamentos ofensivos de cooperação.			

Tempo		Objetivos específicos	Descrição da tarefa / Organização	Critérios de Êxito	Feedback Essencial
T	P				
9:05	5'	- Informação dos conteúdos da aula e seus objetivos	<b>Preleção Inicial</b>	- A turma escuta com atenção o professor.	- Hoje vamos introduzir o pé de eixo.
9:10	15'	- Estimular as principais estruturas corporais e musculares dos alunos, aumentando a FC e temperatura corporal dos mesmos.  - Promover a familiarização com a bola de basquetebol.  - Desenvolver a ação de drible.	<b>Tarefa 1 – Aquecimento com manipulação de bola</b> Alunos realizam corrida contínua e simultaneamente exercícios de mobilização geral utilizando a bola, posteriormente realizarão exercícios de manipulação de bola ao comando do professor.  - Tocar a bola com os dedos - Driblar baixo - Driblar Alto - Driblar Sentado - Drible cruzado - Drible entre 1 perna - Lançamento com 1 mão	- Realizar os exercícios ao comando do professor.  - Drible: - Olhar em frente; - Tronco ligeiramente inclinado; - Controla a bola com os dedos afastados e à altura da cintura.	- Fletir ligeiramente as pernas!  - O contacto com a bola é realizado com os dedos e não com a palma da mão.  - No lançamento o braço termina em extensão.  - No lançamento temos de realizar a flexão do pulso.
9:25	10'	- Desenvolver a ação de drible	<b>Tarefa 2 – 1x1 Drible</b> Os alunos encontram-se divididos em pares, 1 deles realiza drible enquanto que o outro tenta roubar a bola ao colega. Variantes: - Drible com a mão dominante; - Drible com a mão não dominante.	- O portador da bola procura evita que o colega lhe roube a bola.  - Se não tem a bola procura recuperá-la.	- Driblamos com a mão que está mais afastada do defesa. - Altura do resalto da bola abaixo da cintura; - Braço livre protege a bola;
9:35	15'	- Estimular as principais estruturas corporais e musculares dos alunos.  - Promover a familiarização com a bola de basquetebol.  - Desenvolver as ações de desmarcação e	<b>Tarefa 3 – Jogo dos 10 Passes</b> A turma dividida em 4 equipas, 2 em cada campo, procura realizar 10 passes, se a bola cair no solo ou for recuperada pela equipa adversária a contagem começa no 0. Vence a equipa que obter mais pontos (10 passes = 1 ponto).  Condicionantes colocadas ao longo	- Os alunos realizam o exercício de forma empenhada.  - Os alunos procuram abrir linhas de passe.  Pé Eixo - Determinação do pé eixo; - Distribuição do peso do corporal sobre o pé eixo; - Rotação do M.I. solto	- Agarrar a bola com as 2 mãos.  - Realizar a extensão dos braços na realização do passe.1  - Não se aproximem da bola, mas procurem abrir

		criação de linhas de passe.	do exercício: - Não pode devolver a bola ao jogador que lhe passou; - Tem de realizar a ação de pé de eixo antes de passar.	sobre o apoio; - Manter sempre a posição de tripla ameaça.	linhas de passe.
9:50	30'	- Exercitação do drible. - Exercitação do lançamento em apoio. - Exercitação do lançamento na passada. - Exercitação do passe de peito e picado.	<b>Tarefa 4 – Circuito</b> Os alunos divididos em 4 grupos realizam os exercícios propostos em cada uma das estações. A rotação é realizada ao comando do professor.  - Lançamento em Apoio - Lançamento na Passada - Passe e Drible - Drible	- Os alunos realizam os exercícios de forma empenhada.  Lançamento em apoio: - Controlo da bola com as duas mãos, à altura da testa e colocação da mão de lançamento atrás e por baixo da bola; - A outra mão apoia a bola lateralmente; - Extensão dos membros inferiores, e posterior extensão dos membros superiores. Lançamento da passada: - A paragem do drible coincide com o 1º apoio, seguida de um 2º apoio que promova uma impulsão vertical com o MI contrário à mão lançadora. - Elevação da perna do lado da mão lançadora.	- No drible o contacto com a bola é realizado com os dedos e não com a palma da mão. Olhar dirigido para a frente.  - Procurar encostar o mais próximo da tabela.  - No lançamento temos de formar uma "alavanca".  - No passe realizar a extensão dos braços.
10:25	10'	- Revisão dos conteúdos abordados na aula.	Prelação Final.	- Os alunos escutam com atenção o professor.	- Balanço da aula.

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

No planeamento desta aula tive em conta algumas sugestões que o professor Ivo me deu na semana anterior, desta forma iniciei a mesma com um aquecimento onde os alunos realizam várias ações (rotações dos braços, troco...) com bola progredindo posteriormente para exercícios de manipulação de bola, desta forma procuro que os alunos se familiarizem ao máximo com a bola de basquetebol. Na tarefa 2 quero que os alunos trabalhem o drible com a mão dominante e não dominante enquanto simultaneamente já desenvolvem comportamentos de proteção da posse de bola, característicos da situação de jogo. Na tarefa 3 os alunos irão desenvolver comportamentos de cooperação, desmarcação e abertura de linhas de passe através de um jogo pré-desportivo. Na última tarefa irão realizar um circuito onde vão exercitar os diferentes gestos técnicos necessários ao jogo. Através do jogo pré-desportivo e da exercitação dos gestos técnicos na tarefa 4 pretendo que os alunos adquiram as competências básicas necessárias para na próxima aula introduzir situações de superioridade numérica ou de jogo condicionado.

#### Bibliografia

Batista, P., Régo, L., Azevedo, A. Em Movimento - Educação Física - 10/11/12º ano – Manual.ASA.2013

Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J., & Carvalho, L. (2001). Programa Educação Física no Ensino Básico do 3.º Ciclo (Reajustamento) [PDF]. Direção Geral da Educação.

Araújo, A., Branco, N. (2008) Manual de Treinadores de Minibásquete. Lisboa

Bio, C. Ensinar e Aprender a Jogar Minibasquete

Didática das Atividades Físicas e Desportivas - Basquetebol. FMH

## APÊNDICE 5 – Tabela de Avaliação Formativa Inicial

 REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO	Escola Secundária Infanta D. Maria, Coimbra <b>Turma 11º H - Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades</b> Disciplina de Educação Física - Ano Letivo 2020/21		
<b>Avaliação Inicial - Voleibol</b>			
Níveis - Não faz (NF) / Faz (F) / Faz Bem (FB)			
Nome	Passe	Manchete	Serviço por Baixo
Aluno 1	F	F	F
Aluno 2	F	F	F
Aluno 3	F	F	F
Aluno 4	F	F	F
Aluno 5	F	F	F
Aluno 6	F	NF	F
Aluno 7	NF	F	F
Aluno 8	F	F	F
Aluno 9	F	F	F
Aluno 10	F	F	F
Aluno 11	F	F	F
Aluno 12	F	F	F
Aluno 13	NF	NF	NF
Aluno 14	F	F	F
Aluno 15	NF	NF	NF
Aluno 16	F	F	F
Aluno 17	F	F	F
Aluno 18	FB	FB	FB
Aluno 19	F	F	F
Aluno 20	F	F	F
Aluno 21	NF	NF	NF
Aluno 22	F	F	F
Aluno 23	NF	NF	NF

Critérios de Avaliação			
Passe	Manchete	Serviço por Baixo	
Coloca-se debaixo da bola com os MI fletidos .	Tronco ligeiramente inclinado à frente, o pé contrário à mão livre adiantado.	Tronco ligeiramente inclinado à frente, o pé contrário à mão livre adiantado.	Não faz - Faz 1 critério ou menos. Faz - Faz 2 critérios. Faz bem - Faz 3 critérios.
O contacto com a bola é feito com os dedos afastados, acima e à frente da cabeça.	A zona de contacto com a bola é a superfície formada pelos dois antebraços.	O MS do lado do batimento em extensão, durante o movimento de trás para a frente.	
Após contacto com a bola realiza a extensão dos MI e MS.	Extensão dos MI e MS paralelos ao solo.	Zona de contacto é a palma da mão (tensa)	

## APÊNDICE 6 – Tabela de Avaliação Sumativa (UD)

Nome do aluno		Ponderação					
Número do aluno			1	2	3	4	...
<b>Basquetebol</b>							
Drible	O que toca na bola e a controla são os dedos.	30%	1	1	1	1	1
	Mão empurra a bola para o solo, acompanhando-a.	40%	1	1	1	1	1
	Dribla com a mão mais afastada do defensor.	30%	0	0	0	1	0
Global (pontos)		40	28,00	28,00	28,00	40,00	28,00
Lançamento em apoio	Pé do lado da mão lançadora ligeiramente adiantado com ligeira flexão dos MI.	30%	1	1	1	1	1
	Extensão dos MI (coordenada) seguida da dos MS	30%	1	1	1	1	1
	Flexão do pulso.	40%	0	0	0	1	0
Global (pontos)		40	24,00	24,00	24,00	40,00	24,00
Lançamento na passada	A paragem do drible coincide com o 1º apoio	30%	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00
	Bola segura com as duas mãos e junto à zona peitoral	40%	1	1	1	1	1
	Elevação da perna do lado da mão lançadora.	30%	0	1	1	1	0
Global (pontos)		40	16,00	40,00	28,00	40,00	16,00
Situação de Jogo	Passa e corta.	30%	0	0	0	1	0
	Ocupa o espaço livre.	20%	1	1	1	1	1
	Ataca o cesto se tiver espaço.	20%	1	1	1	1	1
	Desmarca-se e tenta oferecer linhas de passe.	30%	1	1	1	1	1
Global (pontos)		80	56,00	56,00	56,00	80,00	56,00
Total			124	148	136	200	124
			Suf	Bom	Bom	Mt Bom	Suf

## APÊNDICE 7 – Critérios de Avaliação da Disciplina de Educação Física

DOMÍNIOS e PONDERAÇÕES	DOMÍNIOS DE APRENDIZAGENS/ TEMAS	CRITÉRIOS	DESCRITORES	ÁREAS DE COMPETÊNCIAS DO PERFIL DOS ALUNOS <sup>1</sup>	PROCESSOS DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO
<p style="text-align: center;"><b>ATIVIDADES FÍSICAS (80%)</b></p> <p style="text-align: center;">COMPETÊNCIAS NAS ATIVIDADES FÍSICAS (40%)</p> <p style="text-align: center;">PRÁTICA/ EXERCITAÇÃO DAS ATIVIDADES FÍSICAS (40%)</p>	JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS	Colaboração entre pares em diferentes contextos comunicativos.	- Cooperar com os companheiros para o alcance do objetivo dos Jogos Desportivos Coletivos, realizando com oportunidade e correção as ações técnico-táticas, em todas as funções, conforme a oposição em cada fase do jogo, aplicando as regras, não só como jogador mas também como árbitro.	A), B), C), D), E), F), G), I) e J)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Listas de verificação;</li> <li>- Observação direta;</li> <li>- Vídeos/áudios;</li> <li>- Relatórios;</li> <li>- Reflexão crítica;</li> <li>- Testes (com e sem consulta);</li> <li>- Diários de exercícios.</li> </ul>
	EXPLORAÇÃO DA NATUREZA	Adaptação a novas situações.	- Realiza Atividade de Exploração da Natureza, aplicando correta e adequadamente as técnicas específicas, respeitando as regras de organização, participação e especialmente de preservação da qualidade do ambiente.	A), B), C), D), E), F), G), I) e J)	
	ATLETISMO	Mobilização de capacidades.	- Compõe, realiza e analisa esquemas individuais e em grupo da Ginástica (Acrobática, Solo ou Aparelhos), aplicando os critérios de correção técnica, expressão e combinação das destrezas, e apreciando os esquemas de acordo com esses critérios.	A), B), C), D), E), F), G), H), I) e J)	
	GINÁSTICA		- Aprecia, compõe e realiza, nas Atividades Rítmicas Expressivas, sequências de elementos técnicos elementares em coreografias individuais e ou em grupo, aplicando os critérios de expressividade, de acordo com os motivos das composições.		
	RÍTMICAS EXPRESSIVAS		- Realiza com oportunidade e correção as ações técnico-táticas de Jogos de Raquetas, aplicando as regras específicas da modalidade.		
	RAQUETAS		- Patina adequadamente em combinações de deslocamentos e paragens, com equilíbrio e segurança, realizando as ações técnicas elementares e as ações de composições rítmicas «individuais» e «a pares».		
	PATINAGEM		- Desloca-se com segurança no meio aquático, coordenando a respiração com as ações propulsivas específicas das técnicas selecionadas.		
	NATAÇÃO		- Cumpre as tarefas propostas, revelando empenho e brio na sua execução.		
			- Participa ativamente em todas as situações, procurando o êxito pessoal e do grupo.		
			- Realiza e analisa, no Atletismo, saltos, corridas e lançamentos, cumprindo corretamente as exigências técnicas e do regulamento.		

DOMÍNIOS e PONDERAÇÕES	DOMÍNIOS DE APRENDIZAGENS/ TEMAS	CRITÉRIOS	DESCRITORES	ÁREAS DE COMPETÊNCIAS DO PERFIL DOS ALUNOS <sup>1</sup>	PROCESSOS DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO
		Promoção de uma cidadania ativa e interventiva.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relaciona-se com cordialidade e respeito pelos seus companheiros, aceitando o seu apoio, nos esforços de aperfeiçoamento próprio e as dificuldades por ele(s) reveladas.</li> <li>- Cooperar nas situações de aprendizagem e de organização, escolhendo as ações favoráveis ao êxito, segurança e bom ambiente relacional, na atividade da turma.</li> <li>- Assume compromisso e responsabilidade de organização e preparação das atividades individuais e ou de grupo, cumprindo com empenho e brio as tarefas inerentes.</li> </ul>	B), C), D), E), F), H), I) e J)	
<b>APTIDÃO FÍSICA</b> 10% (5%+5%)	<b>CAPACIDADES CONDICIONAIS E COORDENATIVAS GERAIS</b>	Promoção, criação, transformação da qualidade de vida do indivíduo e da sociedade.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolve capacidades motoras evidenciando aptidão muscular e aptidão aeróbia, enquadradas na Zona Saudável de Aptidão Física do programa FITescola<sup>o</sup>, para a sua idade e sexo.</li> </ul>	A), B), C), D), E), F), G), I) e J)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- FITescola<sup>o</sup>;</li> <li>- Testes (com e sem consulta);</li> <li>- Listas de verificação;</li> <li>- Observação direta.</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eleva o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais, aplicando os processos de elevação e manutenção da condição física.</li> <li>- Compõe e realiza esquemas individuais e em grupo de competências motoras básicas, aplicando os critérios de correção técnica, expressão e combinação das destrezas (e.g. crossfit, bootcamp).</li> </ul>	A), B), C), D), E), F), G), I) e J)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta;</li> <li>- Testes (com e sem consulta);</li> <li>- Listas de verificação;</li> <li>- Vídeos/áudios.</li> </ul>
<b>CONHECIMENTOS</b> 10%	<b>CONHECIMENTOS SOBRE AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS</b>	Integração e mobilização de saberes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisa e interpreta a realização das atividades físicas selecionadas, aplicando os conhecimentos sobre técnica, organização, participação e ética desportiva.</li> <li>- Conhece as regras básicas das diferentes modalidades desportivas aplicando-as no contexto de aula.</li> <li>- Conhece e interpreta os fatores de saúde e risco associados à prática das atividades físicas, aplicando as regras de higiene e de segurança.</li> <li>- Conhece os métodos e meios de treino mais adequados ao desenvolvimento ou manutenção das diversas capacidades motoras, identificando-os de acordo com atividade desportiva.</li> <li>- Conhece e interpreta os fatores de saúde e risco associados à prática das atividades físicas, utilizando esse conhecimento de modo a garantir a realização de atividades em segurança, nomeadamente em relação a: Dopagem e riscos de vida e/ou saúde; Doenças e lesões; Condições materiais, de equipamentos e de orientação do treino.</li> </ul>	A), B), C), D), E), F), G), H), I) e J)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relatórios;</li> <li>- Trabalhos de pesquisa/projeto;</li> <li>- Testes (com e sem consulta).</li> </ul>

<sup>1</sup> ÁREAS DE COMPETÊNCIAS DO PERFIL DOS ALUNOS (ACPA): A) Linguagens e textos; B) Informação e comunicação; C) Raciocínio e resolução de problemas; D) Pensamento crítico e pensamento criativo; E) Relacionamento interpessoal; F) Desenvolvimento pessoal e autonomia; G) Bem-estar, saúde e ambiente; H) Sensibilidade estética e artística; I) Saber científico, técnico e tecnológico; J) Consciência e domínio do corpo.

## APÊNDICE 8 – Relatório de Aula EF

### Relatório de aula - Educação Física

Nome: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Espaço de aula: \_\_\_\_\_

Apresenta as razões que motivaram a tua dispensa: \_\_\_\_\_

Unidade Didática (modalidade): \_\_\_\_\_

Material utilizado: \_\_\_\_\_

#### Estrutura da aula (parte inicial, fundamental ou principal e final)

Parte	Exercício	Duração (min)	Objetivos	Instrução fornecida pelo docente

Caracteriza a participação/comportamento dos alunos na aula (ativa, empenhada, desatenta, desinteressada, etc...):

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Avaliação final do relatório:

O docente:

## APÊNDICE 9 – Proposta de Trabalho Teórico (exemplo)



ESCOLA SECUNDÁRIA INFANTA D. MARIA

DGEstE  
Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares  
Direção de Serviços Região Centro

### PROPOSTA DE TRABALHO TEÓRICO

#### Atletismo

- Pesquisa na internet e em bibliografia especializada.
- Objetivos do trabalho:
  1. Elaborar um documento escrito onde descreva:
    - A história e evolução da modalidade;
    - Os Campeões Olímpicos Portugueses;
    - A modalidade e as suas diferentes disciplinas, tal como as diferentes provas/distâncias que existe em cada uma delas;
    - A descrição da pista Ar Livre (setores e distâncias);
    - As características, componentes técnicas e principais regras das disciplinas abordadas na aula: Velocidade, Barreiras e Saltos (salto em comprimento).
  2. Fomentar o espírito de pesquisa.

- Organização do trabalho:

Excluindo a capa, a bibliografia e anexos, o texto do trabalho não deve exceder 10 páginas (A4) considerando as seguintes normas: distância entre linhas de 1,5, Arial, tamanho 12; margens de 2 cm.

- Avaliação do trabalho:

Pontos sujeitos a avaliação	Pontuação
1. Apresentação	10
2. Pesquisa realizada	10
3. Organização	10
4. Forma	20
5. Velocidade, Barreiras e Saltos	30
6. História e descrição da modalidade	20

Enviar trabalho via mail (ivorego1977@gmail.com e rafaelsantosmarques@gmail.com) até ao dia 18 de Dezembro de 2020.

## APÊNDICE 10 – Guião de Aprendizagens E@D



REPÚBLICA  
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO



ESCOLA SECUNDÁRIA SANTA D. MARIA

### GUIÃO DE APRENDIZAGENS

TURMA: H

Ano: II

ANO LETIVO 2020/2021

DISCIPLINA: Educação Física

Aprendizagens	O que vais aprender?
	Com a concretização destas tarefas, irás desenvolver conhecimentos relativos à modalidade de Patinagem, mais especificamente a descrição de algumas ações técnicas básicas, a sua história, as suas vertentes e regras de segurança.
Tarefas	O que deves fazer?
	<p>Patinagem</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aprender a história.</li> <li>2. Aprender e saber as diferenças entre a patinagem de velocidade e artística.</li> <li>3. Aprender as seguintes ações técnicas: levantar, posição de segurança (T), curvar com os patins paralelos e travar em T.</li> </ol> <p>Realizar um circuito de Condição Física – Plataforma AGIT (aula assíncrona)</p>
Orientações de Estudo	Como vais aprender?
	<p>Para a aprendizagem destes conteúdos deverás:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Consultar matéria teórica.</li> <li>2. Observar vídeos.</li> <li>3. Realizar a tarefa prática.</li> </ol>
Recursos	O que te pode ajudar?
	<p>Para a concretização das tarefas deves:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Observar os links disponíveis no classroom;</li> <li>-Realizar as tarefas propostas;</li> <li>-Reproduzir as aprendizagens.</li> </ul>
Forma de Apoio / Feedback	Como te posso ajudar?
	De forma a dar uma resposta adequada às tuas necessidades, deverás colocar dúvidas no classroom.

APÊNDICE 11 – Cartaz do Webinar “Olimpismo e Valores do Desporto”

WEBINAR

# OLIMPISMO E VALORES DO DESPORTO



**João Rodrigues**  
Presidente da Comissão de Atletas Olímpicos

**Dr. José Lima**  
Coordenador do Plano Nacional de Ética no Desporto

**21 de abril de 2021 . Quarta-feira**  
**Videoconferência Zoom 15:00-16:30**

**PARTICIPAÇÃO LIVRE**

NÚCLEO DE ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA ESCOLA  
SECUNDÁRIA INFANTA DONA MARIA

ORGANIZAÇÃO: 

APOIO: 

APÊNDICE 12 – Cartaz da Formação “Aprender a ensinar escalada”

The poster features a vertical image on the left showing a person climbing a rock face. The background is split into a grey-blue section on the left and a light green section on the right. The text is centered in a white box. Logos of the Faculty of Education and the University of Coimbra are in the top right. A circular portrait of Prof. João Gandum is in the bottom left.

12 11 00  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

FORMAÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR

# Aprender a ensinar escalada

05 DE MAIO DE 2021  
14:30 - 15:30

**LOCAL:**  
ESCOLA SECUNDÁRIA INFANTA DONA MARIA - COIMBRA

**PÚBLICO-ALVO:**  
GRUPO DISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESIDM

**ORGANIZAÇÃO:**  
NÚCLEO DE ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA ESCOLA SECUNDÁRIA INFANTA DONA MARIA

PROF. JOÃO GANDUM

## APÊNDICE 13 – Extensão e Sequencia de Conteúdos- outro ciclo de ensino

EXTENSÃO E SEQUÊNCIA DE CONTEÚDOS							
Patinagem_7º							
MÊS		Janeiro					
DIA DA SEMANA		4ª	6ª		4ª	6ª	
DIA		7	9		14	17	
NÚMERO DA AULA		-	-	-	-	-	
NÚMERO DA AULA UD		1	2	3	4	5 6	
<b>NÍVEL INTRODUCÃO</b>	Arranca para a frente, para a esquerda e para a direita.	AFI/I	I	I	E	E	C
	Patina para a frente em impulso alternado.	AFI/I	I	I	E	E	C
	Curva com os pés paralelos.	AFI/I	I	I	E	E	C
	Trava em “T” após deslize para a frente.	AFI/I	I	I	E	E	C
<b>NÍVEL ELEMENTAR</b>	Desliza para a frente e para trás sobre um e outro patim.		I	I	E	E	C
	Desliza para a frente e também para trás, desenhando um encadeamento de círculos (“oitos”).		I	I	E	E	C
	Curva com cruzamento de pernas.		I	I	E	E	C
	Trava em deslize para trás, apoiando o travão.		I	I	E	E	C

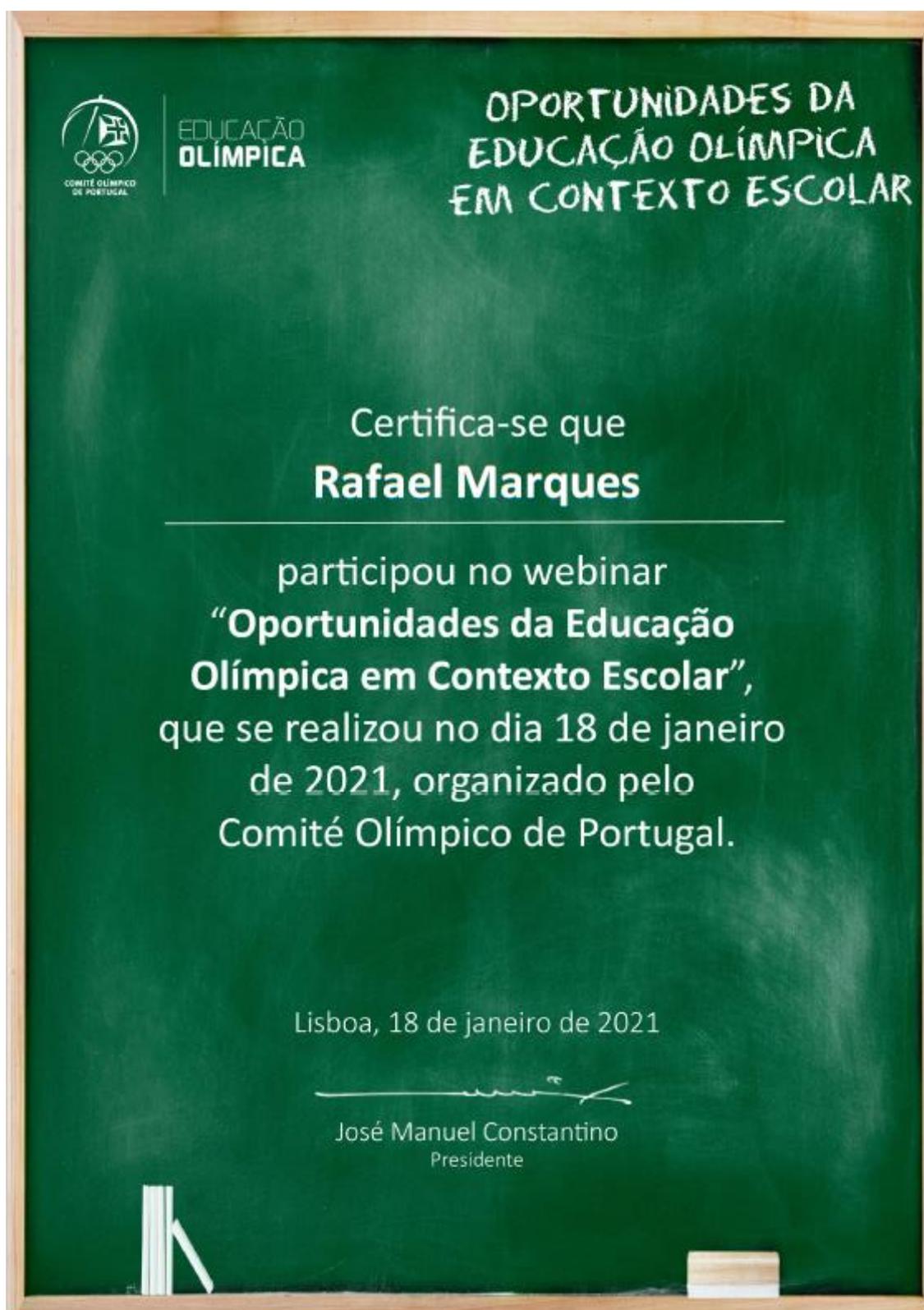
## APÊNDICE 14– Formação “Inclusion and Diversity for Researchers”



## APÊNDICE 15 – Formação “Fundamentals of manuscript preparation”



**APÊNDICE 16 – Formação “Oportunidades da Educação Olímpica em Contexto Escolar”**



## APÊNDICE 17 – Formação “X FICEF”



UNIVERSIDADE DE COIMBRA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA  
MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO



### X FÓRUM INTERNACIONAL DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

ENSINAR E FORMAR EM EDUCAÇÃO FÍSICA DURANTE A PANDEMIA

## CERTIFICADO

**RAFAEL DOS SANTOS MARQUES**

PARTICIPOU NO X FÓRUM INTERNACIONAL DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM  
O TEMA ENSINAR E FORMAR EM EDUCAÇÃO FÍSICA DURANTE A PANDEMIA.

COIMBRA, 16 DE ABRIL DE 2021



A COORDENADORA DO MEEFEBS  
(Elsa Ribeiro-Silva)

ORGANIZAÇÃO

ELSA RIBEIRO-SILVA (COORD.) • CATARINA AMORIM • LIDIANE PICOLI LIMA • MARIANA SOUSA